

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO**  
**E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Janette Mara Arcanjo**

**A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em  
escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política  
e dos métodos**

Juiz de Fora  
2023

**Janette Mara Arcanjo**

**A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)  
em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da  
política e dos métodos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Arcanjo, Janette Mara.

A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: : uma análise da política e dos métodos / Janette Mara Arcanjo. -- 2026.

161 p. : il.

Orientador: Marcel de Toledo Vieira

Coorientador: Leonardo Ostwald Vilardi

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Ciclo de Políticas. 2. Recomposição das Aprendizagens. 3. Implementação. 4. Rede de Educação de MG. I. Vieira, Marcel de Toledo, orient. II. Vilardi, Leonardo Ostwald, coorient. III. Título.

**Janette Mara Arcanjo**

**A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 14 de julho de 2026

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof Dr Marcel de Toledo Vieira** - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof Dr Eduardo Magrone**

UFJF

**Prof Dr Vitor Fonseca Figueiredo**

SEE/MG

Juiz de Fora, 17/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marcel de Toledo Vieira, Professor(a)**, em 29/07/2026, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 30/07/2026, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vítor Fonseca Figueiredo, Usuário Externo**, em 31/07/2026, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3033612** e o código CRC **51E836BB**.

À minha família, pelo apoio e pela compreensão ao longo desta caminhada, especialmente nos momentos em que os estudos exigiram ausências, renúncias e dedicação. Aos amigos que o mestrado me presenteou, Janete, Jéssica, João e Juliana, pela amizade, parceria e companheirismo construídos ao longo dessa trajetória. A todos que estiveram ao meu lado e, de diferentes formas, contribuíram para que eu chegasse até aqui, dedico esta conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

Cursar um mestrado na minha área de atuação profissional sempre foi um desejo, não apenas pela possibilidade de aprofundar conhecimentos, mas também pela oportunidade de refletir sobre questões vivenciadas no cotidiano de trabalho e transformar experiências profissionais em aprendizado, pesquisa e possibilidades de contribuição para a educação pública. A concretização desse desejo representa, portanto, uma conquista acadêmica, profissional e pessoal de grande significado. Diante disso, agradeço:

A Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para seguir em frente ao longo desta caminhada e por me sustentar nos momentos de desafios e incertezas;

À minha família, cujo incentivo e a presença foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui;

Ao meu orientador, Marcel de Toledo Vieira e ao meu Agente de Suporte Acadêmico (ASA) Leonardo Ostwald Vilardi, pela orientação, disponibilidade e pelas contribuições ao longo da construção deste trabalho, essenciais para o desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e à Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B, pela oportunidade de cursar este mestrado e por possibilitar a concretização de um projeto de formação há muito desejado, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional de seus servidores;

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de formação, pelos conhecimentos compartilhados e pelas experiências que contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional. Aos professores e demais profissionais envolvidos no curso, agradeço pelos ensinamentos e pelas contribuições ao longo dessa trajetória;

Aos amigos que o mestrado me presenteou, Janete, Jéssica, João e Juliana, pela amizade e parceria. Compartilhar essa experiência com vocês tornou o percurso menos solitário e muito mais significativo.

Por fim, agradeço a todos que estiveram ao meu lado e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão de mais uma importante etapa profissional e pessoal. A todos, minha gratidão.

“As escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana e precisam ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros” (Nóvoa, 2022, p. 6).



## RESUMO

O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) a partir de 2023, constitui uma política voltada ao enfrentamento das defasagens educacionais intensificadas pela pandemia de Covid-19, com ações direcionadas às lacunas de aprendizagem, à permanência escolar e aos aspectos socioemocionais dos estudantes. Esta pesquisa analisa a implementação do PRA em escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, buscando compreender como suas diretrizes são apropriadas e operacionalizadas no contexto escolar, bem como identificar fatores que favorecem ou dificultam sua efetivação. A mesma tem o pressuposto de que a implementação da política depende de sua apropriação pelos atores escolares, das condições organizacionais, da formação profissional e de sua adequação às realidades das escolas. O estudo fundamenta-se na abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe, articulada às contribuições de Mainardes e Lipsky sobre implementação e atuação dos agentes responsáveis pela concretização das políticas públicas. Adota-se abordagem qualitativa, mediante análise de documentos normativos, relatórios, atas, planos de ação e outros registros do PRA, complementada por entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e integrantes da equipe do Plano. Os resultados evidenciam desafios na apropriação da política, nas condições de implementação, nas práticas pedagógicas e no monitoramento das ações. Além disso, demonstra-se que a implementação tende a produzir resultados mais consistentes quando as ações se articulam às práticas já desenvolvidas pelas escolas, ao uso pedagógico de dados e à colaboração entre os profissionais. A partir desses achados, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) estruturado em quatro eixos: formação e comunicação permanentes; reorganização dos fluxos administrativos e pedagógicos; integração da recomposição ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico; e fortalecimento do monitoramento formativo e participativo. As ações propostas visam fortalecer a implementação do PRA, reduzindo entraves e ampliando sua integração ao contexto escolar.

**Palavras-chave:** Ciclo de Políticas; Recomposição das Aprendizagens; Implementação; Rede de Educação de MG.

## **ABSTRACT**

The Learning Recovery Plan (PRA), implemented by the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG) beginning in 2023, is a policy aimed at addressing educational gaps intensified by the Covid-19 pandemic, with actions focused on learning gaps, school retention, and students' socio-emotional needs. This study analyzes the implementation of the PRA in schools under the jurisdiction of the Metropolitan B Regional Superintendency of Education, seeking to understand how its guidelines are interpreted and operationalized in the school context, as well as to identify factors that facilitate or hinder its implementation. It is assumed that policy implementation depends on its appropriation by school actors, organizational conditions, professional training, and its adaptation to school realities. The study is grounded in Ball and Bowe's Policy Cycle approach, articulated with the contributions of Mainardes and Lipsky regarding policy implementation and the role of agents responsible for putting public policies into practice. A qualitative approach is adopted, based on the analysis of regulatory documents, reports, meeting minutes, action plans, and other PRA records, complemented by semi-structured interviews with school administrators, teachers, and members of the PRA team. The results highlight challenges in policy appropriation, implementation conditions, pedagogical practices, and the monitoring of actions. In addition, the findings show that implementation tends to produce more consistent results when actions are connected to practices already developed by schools, to the pedagogical use of data, and to collaboration among professionals. Based on these findings, an Educational Action Plan (PAE) is proposed, structured around four axes: ongoing training and communication; reorganization of administrative and pedagogical workflows; integration of learning recovery into the curriculum and the School Pedagogical Project; and strengthening of formative and participatory monitoring. The proposed actions aim to strengthen the implementation of the PRA by reducing barriers and enhancing its integration into the school context.

**Keywords:** Policy Cycle; Learning Recovery; Implementation; Minas Gerais Education System.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|          |                                                                                          |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 | – Instrumentos pedagógicos e recursos digitais adotados pela SEE/MG durante o REANP..... | 17 |
| Figura 2 | – Ações do PRA .....                                                                     | 20 |
| Figura 3 | – Mapa de Execução das ações do PRA .....                                                | 23 |
| Figura 4 | – Tabela de correspondência de habilidades.....                                          | 24 |
| Figura 5 | – Plano de ação das atividades realizadas.....                                           | 25 |
| Figura 6 | – Planejamento do ciclo das ações do pra 2024 .....                                      | 29 |
| Figura 7 | – Número de escolas indicadas por SRE – Geral.....                                       | 31 |
| Figura 8 | – Cronograma de atendimento pedagógico do PRA.....                                       | 37 |
| Figura 9 | – Sistema de Acompanhamento do PRA .....                                                 | 38 |

## LISTA DE QUADROS

|           |                                                                                                    |     |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1  | – Critérios de definição das escolas prioritárias (2024).....                                      | 30  |
| Quadro 2  | – Ações Estratégicas do PRA 2025 – 1º Semestre.....                                                | 34  |
| Quadro 3  | – Participantes da entrevista.....                                                                 | 61  |
| Quadro 4  | – Estrutura analítica da implementação do PRA.....                                                 | 66  |
| Quadro 5  | – Plano de acompanhamento semanal (2024).....                                                      | 84  |
| Quadro 6  | – Quadro-síntese comparativo (2024).....                                                           | 86  |
| Quadro 7  | – Quadro-síntese de principais problemas evidenciados.....                                         | 103 |
| Quadro 8  | – Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 1.....                                                        | 108 |
| Quadro 9  | – 5W2H – Eixo 1.....                                                                               | 110 |
| Quadro 10 | – Estrutura da Formação Inicial do PRA.....                                                        | 111 |
| Quadro 11 | – Aplicação do modelo de Gestão da Mudança de Kotter (2017) no contexto escolar.....               | 115 |
| Quadro 12 | – Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 2.....                                                        | 119 |
| Quadro 13 | – Proposta de formação inicial para reestruturação dos fluxos de gestão e planejamento do PRA..... | 119 |
| Quadro 14 | – 5W2H – Eixo 2.....                                                                               | 122 |
| Quadro 15 | – Modelo de Intervenção Pedagógica Integrada para a Recomposição das Aprendizagens.....            | 124 |
| Quadro 16 | – Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 3.....                                                        | 129 |
| Quadro 17 | – 5W2H – Eixo 3.....                                                                               | 129 |
| Quadro 18 | – Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 4.....                                                        | 133 |
| Quadro 19 | – 5W2H – Eixo 4.....                                                                               | 134 |
| Quadro 20 | – Matriz de Execução do Plano de Ação Educacional.....                                             | 135 |

## **LISTA DE TABELAS**

|          |                                                                              |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | – Municípios da SRE e IDHM – Censo 2022.....                                 | 56 |
| Tabela 2 | – Tipos de documentos analisados pelo PRA e suas finalidades analíticas..... | 60 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------|
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                       |
| CAEd     | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                 |
| Consed   | Conselho Nacional de Educação e Cultura                              |
| CRMG     | Currículo Referência de Minas Gerais                                 |
| DED      | Diário Escolar Digital                                               |
| EEB      | Especialista da Educação Básica                                      |
| Enem     | Exame Nacional do Ensino Médio                                       |
| FAM      | Formulários de acompanhamento Mensal                                 |
| FAS      | Formulários de acompanhamento semanal                                |
| Ideb     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                         |
| IDHM     | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                           |
| NGPC     | Núcleo de Gestão Pedagógica Central                                  |
| NGPR     | Núcleo de Gestão Pedagógica Regional                                 |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico            |
| PAE      | Plano de Ação Educacional                                            |
| PEB      | Professor de Educação Básica                                         |
| PET      | Plano de Estudos Tutorados                                           |
| PIP      | Programa de Intervenção Pedagógica                                   |
| PPFC/PRA | Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA                 |
| PPGP     | Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública  |
| PRA      | Plano de Recomposição das Aprendizagens                              |
| Proalfa  | Programa de Avaliação da Alfabetização                               |
| Proeb    | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica             |
| Reanp    | Regime Especial de atividades não- presenciais                       |
| Saeb     | Sistema de Avaliação da Educação Básica                              |
| SEE/MG   | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais                     |
| Simade   | Sistema Mineiro de Administração Escolar                             |
| Simave   | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública          |
| STEAM    | Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics              |
| SRE      | Superintendência Regional de Ensino                                  |
| TARL     | Teaching at the Right Level                                          |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| UFJF     | Universidade Federal de Juiz de Fora                                 |
| Unesco   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

|          |                                                                         |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                 | <b>10</b>  |
| <b>2</b> | <b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PRA.....</b>                     | <b>14</b>  |
| 2.1      | O PACTO NACIONAL PELA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS.                   | 14         |
| 2.2      | AÇÕES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS NO PÓS-PANDEMIA.....             | 16         |
| 2.3      | O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS (PRA).....                    | 18         |
| 2.4      | AS ESCOLAS DA SRE METROPOLITANA B E O PRA.....                          | 41         |
| <b>3</b> | <b>IMPLEMENTAÇÃO DO PRA: REFERENCIAL, MÉTODO E ANÁLISE.....</b>         | <b>44</b>  |
| 3.1      | REFERENCIAL TEÓRICO.....                                                | 45         |
| 3.1.1    | Políticas Públicas Educacionais.....                                    | 45         |
| 3.1.2    | O Ciclo de Política.....                                                | 47         |
| 3.1.3    | Resistência à Implementação de Políticas Públicas.....                  | 52         |
| 3.2      | METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO.....                                   | 55         |
| 3.2.1    | Tipo de Pesquisa e Abordagem.....                                       | 55         |
| 3.2.2    | Instrumentos de Coleta de Dados e Sujeitos da Pesquisa.....             | 57         |
| 3.2.3    | Procedimentos de Análise dos Dados.....                                 | 64         |
| 3.3      | ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS ESCOLAS DA SRE METROPOLITANA B..... | 64         |
| 3.3.1    | Apropriação e Sentidos da Política.....                                 | 67         |
| 3.3.2    | Organização e Condições de Implementação.....                           | 72         |
| 3.3.3    | Práticas Pedagógicas e Dinâmica da Implementação.....                   | 81         |
| 3.3.4    | Tensões, Monitoramento e Resultados da Política.....                    | 90         |
| <b>4</b> | <b>PROPOSTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PRA.....</b>                     | <b>106</b> |
| 4.1      | EIXO 1 – APROPRIAÇÃO E SENTIDOS DA POLÍTICA.....                        | 107        |
| 4.2      | EIXO 2 – ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO.....                  | 117        |
| 4.3      | EIXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DINÂMICA DA IMPLEMENTAÇÃO.....          | 123        |
| 4.4      | EIXO 4 – TENSÕES, MONITORAMENTO E RESULTADOS DA POLÍTICA.....           | 130        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                       | <b>138</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                | <b>142</b> |

|                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE A – TCLE – Professores.....</b>                   | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professores .....</b> | <b>152</b> |
| <b>APÊNDICE C – TCLE – Diretores .....</b>                    | <b>154</b> |
| <b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Diretores.....</b>    | <b>156</b> |
| <b>APÊNDICE E – TCLE – Agentes PRA.....</b>                   | <b>158</b> |
| <b>APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista – Agentes PRA.....</b>  | <b>160</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 gerou impactos profundos na educação, interrompendo o processo de ensino-aprendizagem e acentuando desigualdades já existentes. Em resposta aos desafios impostos por esse contexto, políticas públicas educacionais emergiram com o objetivo de atenuar as defasagens de aprendizagem. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação implementou o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), com foco na superação das lacunas educacionais e na retomada do percurso acadêmico dos estudantes.

Por meio da Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, e de um Documento Orientador, o PRA passou a contemplar ações voltadas à avaliação e ao diagnóstico das áreas específicas em que os estudantes poderiam ter apresentado perdas de aprendizagem ou não alcançado os padrões esperados. A partir desses dados, foram desenvolvidas e implementadas estratégias de ensino personalizadas e eficazes. Além disso, essa política buscou não apenas intervir nas perdas relativas ao conhecimento, mas também considerar aspectos socioemocionais e fatores relacionados à permanência escolar.

A escolha do tema fundamenta-se na experiência direta da pesquisadora com o objeto de estudo, uma vez que atuou anteriormente como docente e, posteriormente, como integrante da equipe do PRA em dois polos da SRE Metropolitana B. Atualmente, exerce a função de inspetora escolar, e esse percurso profissional proporcionou uma vivência prática do processo de implementação da política, bem como a percepção de resistências institucionais que impactam sua efetividade. Nesse contexto, observou-se, inicialmente, certa relutância por parte dos atores envolvidos, especialmente daqueles acostumados a métodos e práticas tradicionais de ensino, que demonstraram maior dificuldade na adoção das novas metodologias propostas pelo PRA. As motivações para a realização deste estudo também estão relacionadas ao interesse em compreender como o Estado vem enfrentando as lacunas educacionais decorrentes da pandemia, avaliar a efetividade das políticas públicas implementadas e contribuir para a construção de um sistema educacional mais equitativo.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a implementação do referido projeto nesse contexto, com vistas à proposição de ações que ampliem sua eficácia. Especificamente, busca-se descrever o processo de implementação e a metodologia

da política; analisar a atuação da equipe, a reação dos atores escolares e demais intercorrências; e propor medidas que contribuam para o fortalecimento e a aceitação do programa nas escolas vinculadas à superintendência mencionada.

Além disso, a implementação da recomposição das aprendizagens exige a atualização e a qualificação dos educadores, fornecendo-lhes conhecimentos teóricos e práticos relevantes para o exercício profissional, bem como estimulando a reflexão crítica, o diálogo e a troca de experiências entre os participantes dos programas formativos oferecidos. Contudo, o que foi observado em determinadas situações, com base em relatos orais e documentos emitidos pelas escolas, foi a existência de resistência, por parte de alguns docentes, à efetiva implementação das propostas.

As hipóteses iniciais da pesquisadora para esse fenômeno estavam relacionadas ao fato de alguns educadores estarem habituados a métodos tradicionais de ensino e se sentirem mais confortáveis com práticas já conhecidas, bem como à falta de tempo disponível. Segundo Marques *et al.* (2021), a implementação de novas metodologias requer tempo e esforço significativos para o desenvolvimento de novas habilidades, adaptação de materiais didáticos e adequação das práticas pedagógicas. Destaca-se, ainda, que crenças pedagógicas consolidadas influenciam a disposição dos profissionais para adotar novas práticas, uma vez que aqueles que acreditam fortemente na eficácia dos métodos tradicionais podem apresentar menor predisposição para considerar alternativas metodológicas.

Para fundamentar o estudo, o quadro teórico mobiliza conceitos centrais, como Políticas Públicas Educacionais, Ciclo de Políticas, Formação Continuada e Resistência, proporcionando uma base sólida para a análise do objeto de estudo. Esse referencial será articulado de modo a oferecer suporte conceitual para a compreensão das situações observadas. No campo das Políticas Públicas Educacionais, adotou-se o conceito do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e discutido por Mainardes (2006), por oferecer uma perspectiva avaliativa e não linear dos processos de formulação e implementação de políticas públicas. O modelo contempla três contextos interdependentes — influência, produção do texto e prática — que permitem compreender as relações de poder, a elaboração dos documentos oficiais e, principalmente, as ressignificações que ocorrem no momento da implementação nas escolas.

Essa abordagem revela que as políticas não produzem efeitos diretos ou previsíveis, sendo constantemente reinterpretadas pelos atores envolvidos,

denominados de acordo com Lipsky (2019) burocratas de nível de rua. Segundo esse mesmo autor, a política pública não é determinada exclusivamente pelos textos legais ou pelas diretrizes governamentais, mas adquire forma concreta nas interações entre agentes públicos e cidadãos. Suas contribuições permitem compreender como os docentes, diante de limitações institucionais, demandas conflitantes, pressão por resultados, como testes padronizados, tomam decisões que afetam diretamente a implementação das políticas educacionais.

Mais do que seguir o plano de forma literal, o sucesso do PRA depende da maneira como os professores interpretam suas diretrizes, priorizam conteúdos e reorganizam suas rotinas. Essa discricionariedade pode resultar em práticas divergentes entre escolas e até mesmo entre professores de uma mesma instituição. Diante disso, a pesquisa busca compreender como esses fatores influenciam a efetividade da política, ouvindo aqueles que a implementam diretamente.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a política emerge no cotidiano escolar como resposta a uma cultura de performatividade. No caso do PRA, os critérios de adesão baseados em baixos resultados e elevadas taxas de reprovação podem intensificar tensões, levando educadores a resistirem às mudanças propostas, especialmente quando estas não consideram as realidades locais. Inspirada em Foucault, Heckert (2014) reforça que as resistências não constituem meras barreiras, mas forças transformadoras que indicam a necessidade de repensar práticas e estruturas propostas.

No eixo da recomposição das aprendizagens, compreende-se que ela ultrapassa a noção de simples recuperação de conteúdos, constituindo-se como uma resposta estruturada às defasagens ampliadas pela pandemia, o que exige uma reconfiguração pedagógica mais ampla, comprometida com a equidade e a garantia do direito à educação. Popadiuk., Lacerda e Andrade (2023), a partir dos pressupostos de Benjamin Bloom (1956), contribuem com a proposta dos domínios da aprendizagem (cognitivo, afetivo e psicomotor), destacando a importância de compreender as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) destaca a necessidade de práticas pedagógicas integradas às especificidades dos estudantes, reforçando que a recomposição também deve envolver o fortalecimento da formação docente. Para o autor, a Formação Continuada precisa ser colaborativa, reflexiva e alinhada às experiências concretas dos

professores, promovendo a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Esses conceitos permitem uma leitura crítica sobre o processo de implementação do PRA, considerando os múltiplos níveis de formulação, recepção e adaptação da política nas escolas. Ao compreender como esses eixos interagem — da elaboração à prática, passando pela formação dos sujeitos e pelas resistências locais — torna-se possível contribuir para que a recomposição das aprendizagens em Minas Gerais ocorra de forma mais efetiva e contextualizada.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com integrantes do PRA, gestores e professores das escolas da SRE Metropolitana B. Para a realização da pesquisa, foram selecionadas as escolas atendidas pelo PRA entre os anos de 2023 e 2025. A regional contempla 208 escolas localizadas na capital e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, constituindo um campo significativo para a análise da implementação do Plano. A amplitude e a diversidade das unidades escolares vinculadas à superintendência possibilitam compreender diferentes contextos educacionais e identificar como as especificidades institucionais podem influenciar a execução da política, permitindo uma análise mais ampla dos desafios, potencialidades e resultados relacionados ao processo de recomposição das aprendizagens. A investigação foi desenvolvida de forma sistemática, possibilitando uma análise crítica e fundamentada sobre a implementação do PRA, compreendendo as etapas de revisão teórica e contextualização, planejamento, coleta de dados, análise e interpretação, sistematização e elaboração dos resultados, bem como divulgação e aplicação dos achados.

A dissertação está organizada em capítulos, de modo que o primeiro apresenta esta introdução, contextualizando o tema e a pesquisa. O Capítulo 2 discute as políticas públicas educacionais voltadas à recomposição das aprendizagens, com destaque para o PRA e sua implementação em Minas Gerais. O Capítulo 3 apresenta o referencial teórico, a metodologia da pesquisa de campo e a análise dos dados, com ênfase na percepção de docentes, gestores e agentes nos desafios enfrentados e nas estratégias desenvolvidas. O Capítulo 4 propõe ações voltadas à ampliação da eficácia das metas do PRA e à mitigação das resistências institucionais. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa e sugerindo caminhos para futuras intervenções.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PRA

A educação brasileira foi profundamente impactada pela pandemia de Covid-19, que expôs e agravou desigualdades já existentes, interrompeu processos de ensino-aprendizagem e exigiu respostas rápidas e coordenadas por parte do poder público. Nesse contexto, tornou-se necessária a implementação de políticas voltadas à recomposição das aprendizagens, com o objetivo de atenuar os efeitos da crise sanitária sobre o desempenho escolar dos estudantes, sobretudo daqueles em situação de maior vulnerabilidade.

Este capítulo apresenta uma análise dessas políticas, com foco no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e no plano de reparação, implementado em Minas Gerais. A partir de uma contextualização nacional, são exploradas as ações desenvolvidas pela SEE/MG, bem como, especificamente, a atuação do PRA em escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B. O conteúdo busca compreender os avanços alcançados e os desafios enfrentados na implementação dessas iniciativas, destacando a importância do engajamento das comunidades escolares, da formação continuada dos profissionais da educação e da escuta ativa dos diferentes atores envolvidos no processo educacional.

### 2.1 O PACTO NACIONAL PELA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, com o objetivo de mitigar os impactos educacionais causados pela pandemia de Covid-19. Em 28 de fevereiro de 2025, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.391, o que implicou a substituição ou a incorporação de suas diretrizes por novas políticas e programas educacionais.

Nesse contexto, foi instituído o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, uma política pública voltada à educação básica, lançada em junho de 2024. O Pacto passou a oferecer suporte técnico e financeiro aos estados e municípios para a implementação de ações e programas destinados à melhoria dos índices de aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação básica, por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens.

De adesão voluntária, a iniciativa foi desenvolvida em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Sua concepção fundamenta-se em princípios essenciais, como a autonomia dos entes federativos, o fortalecimento da colaboração entre União, Estados e Municípios, o apoio às iniciativas locais e a promoção da equidade educacional, com especial atenção aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Em razão dos longos períodos de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, as desigualdades educacionais foram ampliadas, ocasionando perdas significativas no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, o Pacto busca articular estratégias que possibilitem a recomposição das habilidades e competências não consolidadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto ou híbrido emergencial. Para isso, sua implementação será operacionalizada por meio de políticas, programas e ações integradas, organizadas nos seguintes eixos estruturantes:

- I - Avaliação - diagnóstico das aprendizagens, de caráter formativo e contínuo;
- II - Currículo - reorganização e priorização curricular;
- III - organização e mediação pedagógica - planejamento, monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas;
- IV - Materiais - elaboração, disseminação e disponibilização de materiais de apoio à aprendizagem;
- V - Desenvolvimento profissional - formação continuada dos profissionais da educação; e
- VI - Gestão educacional - resiliência diante de situações extremas com o aumento da capacidade adaptativa dos sistemas de ensino (Brasil, 2025).

A avaliação permitirá identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Paralelamente, a reorganização curricular possibilitará a priorização de habilidades essenciais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortalecendo o papel do professor como mediador do processo educativo e tornando as práticas pedagógicas mais estratégicas. A disponibilização de materiais adequados, associada à formação continuada dos educadores, contribuirá para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o fortalecimento da capacidade institucional de antecipar,

absorver e adaptar-se a situações adversas favorecerá a continuidade dos processos educacionais, mesmo em contextos de crise.

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens configura-se como uma política pública que representa uma tentativa de resposta coordenada e solidária à crise educacional decorrente dos efeitos da pandemia. Sua efetividade dependerá, entretanto, da capacidade de implementação em larga escala, da escuta das comunidades escolares e do compromisso contínuo com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. O caráter colaborativo do Pacto reflete o entendimento de que a superação dos desafios educacionais do período pós-pandêmico requer ações integradas e corresponsáveis, capazes de respeitar a autonomia dos sistemas de ensino e, simultaneamente, promover uma coordenação nacional orientada pela equidade. A iniciativa também busca fortalecer a gestão escolar, valorizar o protagonismo docente e estimular o diálogo entre teoria e prática pedagógica.

## 2.2 AÇÕES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS NO PÓS-PANDEMIA

A pandemia de Covid-19 impôs um dos maiores desafios à educação pública brasileira ao interromper as aulas presenciais e acentuar desigualdades educacionais já existentes. Em Minas Gerais, a Rede Estadual de Ensino precisou agir de forma rápida e estratégica para minimizar os impactos da crise sanitária sobre a aprendizagem dos estudantes.

Com base na Resolução SEE nº 4.310/2020, foi instituído o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), com o objetivo de manter os vínculos escolares e assegurar o acesso à aprendizagem para todos os estudantes da rede estadual. A referida resolução

[...] dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida (Minas Gerais, 2020).

Com o propósito de certificar a continuidade das atividades escolares durante a suspensão das aulas presenciais e garantir o cumprimento da carga horária mínima

prevista em lei, a resolução instituiu o Plano de Estudos Tutorado (PET), principal instrumento pedagógico do Reanp. O PET consistia em apostilas mensais compostas por atividades orientadas por componente curricular e ano de escolaridade, elaboradas com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na BNCC. O material podia ser acessado em formato digital ou impresso, ampliando o alcance das atividades a todos os estudantes, inclusive aqueles matriculados na Educação Profissional e na Educação Especial.

As escolas precisaram reorganizar seus calendários para incorporar as atividades não presenciais, cabendo à gestão escolar organizar a distribuição, o recebimento, o registro e o arquivamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes. À SEE/MG e às SREs competia acompanhar e fiscalizar o cumprimento das determinações estabelecidas na resolução.

A Resolução SEE nº 4.310/2020 representou uma resposta estratégica ao cenário de emergência sanitária, permitindo a manutenção dos vínculos escolares e dos processos de aprendizagem em meio à crise. Sua implementação foi pautada pelos princípios da equidade, da inclusão e da inovação pedagógica. Além dos PETs, destacaram-se o programa televisivo Se Liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola, que, em conjunto, constituíram as três principais frentes de desenvolvimento das atividades não presenciais, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Instrumentos pedagógicos e recursos digitais adotados pela SEE/MG



Fonte: Adaptado de Estude em Casa (2024).



Como estratégia para ampliar o acesso aos conteúdos curriculares, a SEE/MG lançou o programa Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas de segunda a sexta-feira, das 7h às 12h30. A programação disponibilizava quatro horas de aulas gravadas e um bloco ao vivo, exibido das 11h15 às 12h30, que possibilitava a interação dos estudantes com os professores em tempo real por meio das redes sociais. Às sextas-feiras, os conteúdos eram direcionados à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), constituindo uma alternativa inclusiva para estudantes com acesso limitado à internet.

O aplicativo Conexão Escola foi disponibilizado gratuitamente para download com o objetivo de ampliar o acesso aos materiais pedagógicos e fortalecer a comunicação entre professores e estudantes. Por meio dessa ferramenta, os alunos puderam acessar os PETs, assistir às aulas transmitidas pela Rede Minas e manter contato com seus professores, aproximando-se da rotina escolar mesmo em contexto remoto. Esse conjunto de ações configurou uma resposta rápida e estruturada da SEE/MG aos desafios impostos pela pandemia, reafirmando o compromisso da rede estadual com a garantia do direito à educação e com a promoção da equidade no acesso ao conhecimento, mesmo em circunstâncias adversas.

### 2.3 O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS (PRA)

O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) foi instituído por meio da Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, e regulamentado pelo Documento Orientador - Plano de Recomposição das Aprendizagens – PRA 2023. A política teve como propósito realizar o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, identificando habilidades e conteúdo em que houve perdas ou não consolidação dos conhecimentos esperados para cada etapa de ensino. Com base nesses dados, o plano orientou a elaboração e a implementação de estratégias pedagógicas direcionadas, com intervenções mais específicas e adequadas às necessidades dos estudantes, visando à recuperação das aprendizagens e à superação das defasagens identificadas.

Para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou níveis de desempenho, tivessem acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem e ao apoio necessário para alcançar o sucesso escolar, a estruturação do PRA considerou três problemas centrais evidenciados por

estudos sobre os impactos da pandemia e do isolamento social na educação: a evasão escolar, as lacunas de aprendizagem e os aspectos socioemocionais.

No que se refere à evasão escolar, o documento destacou que suas causas estavam relacionadas a um conjunto de fatores complexos e interdependentes, tais como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a adoção de metodologias de ensino pouco atrativas, a insuficiência de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, a ocorrência de situações de *bullying* e violência escolar, além da precariedade de recursos e de infraestrutura em algumas unidades de ensino (Minas Gerais, 2023).

Em relação às lacunas de aprendizagem, observou-se que nem todos os estudantes tiveram acesso igualitário aos recursos necessários para o ensino remoto, como dispositivos digitais adequados, conexão de internet de qualidade e acompanhamento familiar durante o período de suspensão das aulas presenciais. Esse cenário contribuiu para ampliar desigualdades educacionais já existentes entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

O terceiro eixo da política voltou-se ao reconhecimento e ao atendimento das necessidades socioemocionais dos estudantes, prevendo a oferta de recursos e suporte adequados para auxiliá-los no enfrentamento de situações de estresse, ansiedade e outras questões emocionais que poderiam interferir no processo de aprendizagem.

Com o objetivo de orientar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas para a recuperação das aprendizagens, o Documento Orientador estabeleceu distinções conceituais entre três estratégias de atuação. A primeira corresponde à recomposição das aprendizagens, entendida como o processo de reorganização curricular voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências que não foram adequadamente consolidadas. A segunda refere-se à intervenção pedagógica, caracterizada por ações específicas e pontuais realizadas ao longo do ano letivo para atender dificuldades identificadas. A terceira consiste no reforço escolar, desenvolvido prioritariamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em horário complementar ao turno regular de aulas ou no denominado sexto horário. A Figura 2 apresenta a síntese dessas três estratégias.

Figura 2 – Ações do PRA

| INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, REFORÇO ESCOLAR E RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM |                                                                                              |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                        | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA                                                                       | REFORÇO ESCOLAR                                                                                                                                                           | RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM                                                                                                                                              |
| Marco regulatório                                                      | Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021.                                        | Memorandos da SEE/MG e documento orientador.                                                                                                                              | Resolução SEE/MG Nº 4.825, de 07 de março de 2023.                                                                                                                        |
| Público atendido                                                       | Estudantes com dificuldades de aprendizagem ao longo do ano letivo.                          | Estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade.                                                                             | Estudantes a partir do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.                                                                                            |
| Componentes contemplados                                               | Todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica.                                  | Língua Portuguesa e Matemática.                                                                                                                                           | Língua Portuguesa, Matemática e demais componentes da Formação Geral Básica.                                                                                              |
| Horário/ tempo                                                         | Durante o tempo da aula.                                                                     | No 6º horário ou contraturno.                                                                                                                                             | Durante o tempo da aula.                                                                                                                                                  |
| Estratégias                                                            | Recuperação paralela, agrupamentos temporários, atividades direcionadas a turma e estudante. | Atividades diversificadas elaboradas a partir do aproveitamento escolar e do resultado das avaliações internas e externas do estudante.                                   | Atividades e estratégias de ensino com base nas habilidades foco.                                                                                                         |
| Abordagem comunicativa                                                 | Atendimento individual ou em grupos.                                                         | Enturmação autorizada pela SEE e complementada pela escola.                                                                                                               | Atendimento da turma toda, apoio intersetorial, ações estratégias articuladas com projetos prioritários da SEE/MG.                                                        |
| Material didático                                                      | Documento Orientador 2023. Cadernos Mapa e material produzido pelo próprio professor.        | Documento Orientador 2023. Material e atividades produzidas pelo professor do Reforço Escolar articulado ao professor do estudante (de Língua Portuguesa e Matemática).   | Documento Orientador 2023. Orientações e atividades encaminhadas pela SEE e SRE, a partir do Núcleo de Gestão Pedagógico e atividades elaboradas pelo professor da turma. |
| Monitoramento                                                          | Pelo Especialista da Educação Básica e Conselho de Classe.                                   | Pelo Especialista da Educação Básica, Conselho de Classe, e SRE e SEE (através do resultado das avaliações formativas e resultado do aproveitamento escolar do bimestre). | Todos os profissionais responsáveis diretamente pela aprendizagem dos estudantes no cumprimento das ações do plano.                                                       |

Fonte: Minas Gerais (2023).

É importante destacar que recuperação da aprendizagem e recomposição das aprendizagens correspondem a processos distintos. A recuperação da aprendizagem refere-se à retomada de conteúdos e habilidades que foram ensinados, mas não foram apropriados por parte dos estudantes, estando relacionada à consolidação de conhecimentos já trabalhados, porém ainda não assimilados. A recomposição das aprendizagens, por sua vez, envolve o ensino de conteúdos e habilidades que não chegaram a ser desenvolvidos, seja em razão da insuficiência de tempo pedagógico, da ausência dos estudantes ou de interrupções do processo educativo, como as ocorridas durante a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, a recomposição vai além da recuperação, pois pressupõe a reorganização curricular e do planejamento pedagógico, com foco na priorização de habilidades essenciais.

O Documento Orientador (Minas Gerais, 2023) prevê a utilização de indicadores estratégicos e procedimentos de monitoramento contínuo para avaliar a efetividade das ações implementadas e subsidiar eventuais replanejamentos. Entre os indicadores considerados estão a frequência escolar, utilizada para verificar a permanência dos estudantes e a manutenção de seus vínculos com a escola; o desempenho acadêmico bimestral das turmas, mensurado a partir do percentual de estudantes acima ou abaixo da média; e os resultados das avaliações formativas — diagnósticas e intermediárias —, que possibilitam identificar habilidades não consolidadas e orientar as ações de ensino e recomposição curricular.

Esses dados foram analisados e acompanhados pela SEE/MG por meio de sistemas como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), o Diário Escolar Digital (DED) e o Painel de Gestão, ferramenta que disponibiliza informações atualizadas sobre indicadores e metas da educação pública estadual.

A implementação do PRA ocorreu por meio dos Núcleos de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e Regional (NGPR), responsáveis pelo diagnóstico inicial das aprendizagens, pelo planejamento das ações, pela reorganização curricular com foco em habilidades essenciais e pelo acompanhamento sistemático das escolas da rede estadual. O NGPC e o NGPR têm como principal atribuição desenvolver, monitorar e apoiar ações pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais. As equipes foram compostas por Especialistas em Educação Básica (EEB) e Professores de Educação Básica (PEB) — regentes de turma e de aula — das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da

Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), selecionados por meio de processo seletivo interno.

Entre as atribuições do NGPC destacam-se:

- [...] analisar os resultados das avaliações formativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e escolas estaduais da rede estadual de ensino;
- [...] identificar as habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes por ano de escolaridade;
- [...] apropriar-se dos materiais do MAPA - MG afim de dar suporte aos NGPR e às escolas nas atividades de recomposição de aprendizagem;
- [...] elaborar orientações às SREs e às escolas estaduais para proposição de estratégias de recomposição da aprendizagem, considerando o mapeamento das habilidades foco;
- [...] deverá monitorar as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs e escolas estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano (Minas Gerais, 2023).

Já o NGPR tem como atribuições:

- [...] analisar os resultados das avaliações formativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição;
- [...] ter conhecimento das orientações gerais dadas pelo NGPC adaptando-as às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos seus estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas;
- [...] orientar as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE;
- [...] elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino;
- [...] acompanhar sistematicamente as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2023).

O fluxo de implementação do plano inicia-se no NGPC que, após articulação com a SEE/MG e análise dos resultados das avaliações da rede, orienta os NGPRs acerca da situação das escolas sob sua responsabilidade. Com base nessas orientações, os núcleos regionais organizam cronogramas de visitas, dialogam com

as equipes gestoras e acompanham a elaboração e a execução das estratégias de recomposição das aprendizagens.

Para definir o quantitativo de professores e especialistas alocados em cada Regional, a SEE/MG realizou um estudo técnico com base nos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O estudo considerou o nível de defasagem acumulada das escolas em Língua Portuguesa e Matemática, medido pela diferença entre os resultados obtidos e os níveis de proficiência esperados. A partir desse cálculo, as SREs foram organizadas em quatro grupos, classificados conforme o grau de discrepância identificado. Essa categorização permitiu hierarquizar prioridades e orientar a distribuição proporcional dos recursos humanos, resultando na alocação de 1.360 profissionais entre as 47 SREs do estado (Minas Gerais, 2023). Para operacionalizar as ações previstas, foi elaborado um mapa de execução, apresentado na Figura 3.

Figura 3 — Mapa de Execução das ações do PRA



Fonte: Minas Gerais (2023).

O mapa descreve, de forma sequencial, as etapas de implementação do PRA, iniciando pelo acolhimento e pela formação das equipes do NGPR, com foco na apropriação das diretrizes da política. Em seguida, foram realizadas trilhas formativas, encontros pedagógicos com diretores educacionais e repasses de orientações às escolas. O processo incluiu ainda reuniões com as equipes gestoras, análise dos resultados do Simave 2022, organização das visitas às escolas prioritárias, apresentação dos resultados às unidades escolares e elaboração dos respectivos Planos de Recomposição das Aprendizagens. As etapas finais envolveram a alimentação dos sistemas de monitoramento e o acompanhamento contínuo das ações implementadas.

A atuação dos agentes do PRA nas escolas buscava incorporar as diretrizes da política ao planejamento pedagógico já em curso, orientando os professores na identificação e no enfrentamento das lacunas de aprendizagem relacionadas a habilidades não consolidadas em anos anteriores. Inicialmente, os docentes deveriam consultar a tabela de correspondência de habilidades, apresentada na Figura 4, considerando o ano ou série em que atuavam.

Figura 4 – Tabela de correspondência de habilidades

| SÉRIE ATUAL 2023 | SÉRIE EM 2020 | SÉRIE EM 2021 |
|------------------|---------------|---------------|
| 3º ANO EF REG    | -             | 1º ANO EF REG |
| 4º ANO EF REG    | 1º ANO EF REG | 2º ANO EF REG |
| 5º ANO EF REG    | 2º ANO EF REG | 3º ANO EF REG |
| 6º ANO EF REG    | 3º ANO EF REG | 4º ANO EF REG |
| 7º ANO EF REG    | 4º ANO EF REG | 5º ANO EF REG |
| 8º ANO EF REG    | 5º ANO EF REG | 6º ANO EF REG |
| 9º ANO EF REG    | 6º ANO EF REG | 7º ANO EF REG |
| 1º ANO EM REG    | 7º ANO EF REG | 8º ANO EF REG |
| 2º ANO EM REG    | 8º ANO EF REG | 9º ANO EF REG |

Fonte: Minas Gerais (2023).

Conforme a tabela, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental deveriam priorizar a recomposição de habilidades correspondentes ao 2º e ao 3º anos, enquanto os docentes da 1ª série do Ensino Médio deveriam concentrar-se em habilidades



relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Em seguida, cabia ao professor acessar o catálogo de habilidades do PRA e selecionar, no mínimo, duas habilidades por ano de referência, totalizando pelo menos quatro habilidades por componente curricular a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, com possibilidade de ampliação conforme o desenvolvimento das atividades.

A etapa seguinte consistia no preenchimento do plano de ação, apresentado na Figura 5. Nesse documento, o professor registrava exclusivamente as informações relacionadas às lacunas de aprendizagem identificadas, incluindo os códigos das habilidades selecionadas, as ações pedagógicas previstas, as estratégias de execução e os materiais a serem utilizados. Para isso, poderia recorrer tanto aos recursos disponibilizados pela SEE/MG quanto à elaboração de atividades próprias.

O plano deveria conter ainda a identificação do professor responsável e as datas previstas para o início e a conclusão das ações, cabendo à equipe do PRA acompanhar sua execução e monitorar o andamento das atividades. No caso dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio, recomendava-se a articulação entre os professores das áreas básicas e das áreas integradas, favorecendo uma abordagem curricular mais incorporada. Como suporte às ações de recomposição das aprendizagens, o PRA disponibilizou materiais pedagógicos específicos, como MAPA, LUPA e BÚSSOLA, acessíveis por meio das plataformas institucionais da SEE/MG.

Figura 5 – Plano de ação das atividades realizadas

| Eixo estruturante        | Habilidades para recomposição (Rede) | Habilidades Priorizadas (Escolas) | Nome da ação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Desenvolvimento                                                                                                                                                                                            | Responsável                                    | Data de início               | Data de término              | Status       |
|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
| ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS |                                      |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                            |                                                |                              |                              | -            |
| EVASÃO ESCOLAR           |                                      |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                            |                                                |                              |                              | -            |
| LACUNAS DE APRENDIZAGEM  | Língua portuguesa - EF01LP15         | Língua portuguesa - EF01LP15      | Língua portuguesa - Antônimos e sinônimos e os diferentes tipos de letras.                                                                                                                                                                                                                                                                                | Língua portuguesa - Caderno MAPA - PAG 17 a 23; <a href="https://drive.google.com/file/d/1C1E27jh38uChBrWNy1C8XtADBLJSz5/view">https://drive.google.com/file/d/1C1E27jh38uChBrWNy1C8XtADBLJSz5/view</a>    | Língua portuguesa - Professora Janette Arcanjo | Língua portuguesa - 21-08-23 | Língua portuguesa - 26-08-23 | Em andamento |
|                          | EF01LP17                             | EF01LP17                          | Regras de brincadeiras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Caderno MAPA - PAG 02 a 06; <a href="https://drive.google.com/file/d/1C1E27jh38uChBrWNy1C8XtADBLJSz5/view">https://drive.google.com/file/d/1C1E27jh38uChBrWNy1C8XtADBLJSz5/view</a>                        |                                                | 28-08-23                     | 11-09-23                     |              |
|                          | EF01LP26                             | EF01LP26                          | Ouvir e contar histórias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                            |                                                | 12-09-23                     | 12-10-23                     |              |
|                          | EF12LP06                             | EF12LP06                          | Projeto "Meus poemas e minhas histórias"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Caderno MAPA - PAG 08 a 12; <a href="https://drive.google.com/file/d/19lUQmha85WXLUH89avtKpIKKoc47d/view">https://drive.google.com/file/d/19lUQmha85WXLUH89avtKpIKKoc47d/view</a> e exercícios elaborados. |                                                | 13-10-23                     | 26-12-23                     |              |
|                          |                                      |                                   | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhos, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. |                                                                                                                                                                                                            |                                                |                              |                              |              |
|                          | Matemática -                         | Matemática -                      | Matemática -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Matemática -                                                                                                                                                                                               |                                                | Matemática -                 | Matemática -                 |              |
|                          | História -                           | História -                        | História -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | História -                                                                                                                                                                                                 |                                                | História -                   | História -                   |              |
|                          | Geografia -                          | Geografia -                       | Geografia -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Geografia -                                                                                                                                                                                                |                                                |                              |                              | -            |
|                          | Ciências -                           | Ciências -                        | Ciências -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Ciências -                                                                                                                                                                                                 |                                                |                              |                              | -            |
|                          | Arte -                               | Arte -                            | Arte -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Arte -                                                                                                                                                                                                     |                                                |                              |                              | -            |
|                          | Ensino Religioso -                   | Ensino Religioso -                | Ensino Religioso -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Ensino Religioso -                                                                                                                                                                                         |                                                |                              |                              | -            |

Fonte: Material Equipe PRA (2023)



Entende-se que as ações previstas pelo Plano de Recomposição das Aprendizagens deveriam ser iniciadas concomitantemente ao ano letivo, de modo a possibilitar o planejamento integrado das atividades escolares e das estratégias propostas pela política. Entretanto, a divulgação do edital de chamamento para o preenchimento das vagas destinadas à composição do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional, por meio do Processo Seletivo Interno (PSI) – Edital nº 01/2023, de 28 de março de 2023, ocorreu apenas em 9 de maio de 2023. Na SRE Metropolitana B, esse atraso comprometeu o cronograma inicialmente previsto para a implementação das ações do PRA.

Em setembro de 2023, ocorreu a redistribuição dos polos das escolas prioritárias vinculadas à SRE Metropolitana B, fato que impactou diretamente o planejamento das unidades escolares recém-incorporadas à política. A inclusão dessas escolas foi justificada pela necessidade de ampliar sua participação no PRA, indicando a revisão dos critérios inicialmente adotados para a distribuição dos setores e definição dos polos de atendimento. Essa reconfiguração, realizada a poucos meses do encerramento do ano letivo, demandou a incorporação de novas ações e orientações em um período já marcado por múltiplas demandas institucionais, gerando tensões com planejamentos previamente estabelecidos e ampliando a sobrecarga administrativa e pedagógica das escolas envolvidas.

Em 2024, as ações do PRA foram ampliadas e além do trabalho voltado à recomposição das aprendizagens, as equipes passaram a atuar também no monitoramento das demais iniciativas de fortalecimento da aprendizagem desenvolvidas pela rede estadual. Por meio de um novo Documento Orientador, foram estabelecidas as diretrizes da segunda etapa do Plano de Recomposição das Aprendizagens – PRA: Ano 2 (2024). Fundamentado nos resultados e evidências produzidos durante o primeiro ano de implementação, o documento destacou que seria realizado um

[...] intenso e emergencial trabalho desenvolvido no apoio às unidades escolares e a partir das evidências coletadas no monitoramento feito, pactuou-se com a rede que o PRA priorizaria a garantia de permanência e garantia de aprendizagem, à luz do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), potencializando as ações de orientação e monitoramento das estratégias do Reforço Escolar; Agrupamento Temporário Intermitente e do Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento (Minas Gerais, 2024).

O texto detalha os princípios orientadores do PRA e as estratégias de intervenção pedagógica destinadas à garantia da permanência e da aprendizagem dos estudantes. Entre as ações previstas destacam-se o fortalecimento do acolhimento, a promoção de ambientes escolares saudáveis, o acompanhamento sistemático da frequência escolar e a realização de busca ativa para prevenção da evasão e do abandono. Também foram incentivadas estratégias pedagógicas diversificadas, como a utilização de espaços de convivência, grupos de estudo e metodologias ativas de ensino.

No campo da aprendizagem, as intervenções pedagógicas passaram a ser orientadas por evidências produzidas a partir dos resultados das avaliações educacionais. Nesse contexto, destacaram-se ações como o Reforço Escolar, com apoio intensivo em Língua Portuguesa e Matemática; o Agrupamento Temporário Intermitente, que promoveu a reorganização temporária dos estudantes de acordo com os níveis de defasagem identificados; e as ações de recomposição das aprendizagens fundamentadas nos resultados do Simave. Além disso, o Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento foi incorporado como estratégia de fortalecimento da alfabetização, do letramento e do desenvolvimento das competências leitoras e matemáticas em todas as áreas do conhecimento.

A organização das ações elegeu três grupos de escolaridade considerados estratégicos pela política sendo que o primeiro compreendeu os anos de consolidação de etapas — 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio —, nos quais se espera que os estudantes consolidem e aprofundem as aprendizagens desenvolvidas nas etapas anteriores. O segundo grupo correspondeu aos anos de interesse — 3º e 7º anos do Ensino Fundamental —, considerados momentos críticos do percurso escolar em razão da crescente complexidade das habilidades trabalhadas e dos riscos de queda no desempenho evidenciados pelos resultados das avaliações educacionais. O terceiro grupo envolveu os anos de transição de etapas — 1º ano do Ensino Fundamental, 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio —, que demandam ações específicas de acolhimento, ambientação e acompanhamento para favorecer a adaptação dos estudantes ao novo contexto escolar (Minas Gerais, 2024).

A estrutura de gestão do PRA foi mantida em relação ao ano anterior e a formação inicial das equipes foi planejada pela Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP), em parceria com a Escola de Formação, contemplando temas

considerados estratégicos para a implementação da política. Entre eles destacam-se as habilidades prioritárias BNCC e do CRMG, a flexibilização curricular, a análise diagnóstica baseada em dados de desempenho dos estudantes, as estratégias de aceleração da aprendizagem, o apoio pedagógico aos professores, a articulação com políticas públicas intersetoriais, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a reorganização curricular alinhada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Além da formação inicial, foi ofertada a Trilha Formativa PRA – Ano 2, composta por cursos voltados ao fortalecimento da prática pedagógica, entre os quais: *Introdução ao PRA – Ano 2; Reconexões: as Escolas e as Pessoas; Reforço Escolar: Leitura e Escrita; Formação Pedagógica para o Reforço Escolar; Agrupamento Temporário como Estratégia de Intervenção; Avaliação em Benefício da Aprendizagem; e Indicadores, Metas e Monitoramento.*

Em 2024, o monitoramento das ações do Programa de Recomposição das Aprendizagens foi estruturado a partir de dois instrumentos complementares: o Formulário Diagnóstico, aplicado em três momentos ao longo do ano letivo, e o Formulário de Acompanhamento, preenchido continuamente pelas equipes responsáveis pela implementação da política. Enquanto o Formulário Diagnóstico possibilitou uma análise periódica das ações desenvolvidas nas escolas, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades de ajustes no processo de implementação, o Formulário de Acompanhamento teve caráter contínuo e formativo, favorecendo o registro sistemático das ações realizadas e subsidiando intervenções mais imediatas diante dos desafios identificados.

Esses instrumentos foram organizados de forma articulada aos indicadores e às metas estabelecidos pelo programa, possibilitando o acompanhamento sistemático da execução das ações e da evolução dos resultados alcançados pelas escolas. Além de produzir informações para fins de monitoramento, os dados coletados constituíram importante subsídio para a tomada de decisões pelas equipes da SEE/MG, das SRE e das unidades escolares, orientando a redefinição de estratégias, o direcionamento do apoio técnico-pedagógico e o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas.

Nessa perspectiva, o monitoramento assumiu um caráter processual e formativo, permitindo que as informações produzidas retroalimentassem continuamente a implementação da política. Assim, o acompanhamento deixou de se restringir à verificação do cumprimento das ações previstas, passando a constituir um

mecanismo de aprendizagem institucional, capaz de identificar fragilidades, potencializar boas práticas e favorecer o aperfeiçoamento contínuo do Programa de Recomposição das Aprendizagens.

A Figura 6 sintetiza o percurso das ações do PRA ao longo de 2024, mostrando as principais etapas de implementação, monitoramento, acompanhamento e avaliação que orientaram a execução da política durante o período analisado.

Figura 6 - Planejamento do ciclo das ações do pra 2024



Fonte: Minas Gerais (2024).

De acordo com a Figura 6, o fluxo de execução do PRA – Ano 2 iniciou-se com o acolhimento das equipes do PRA, seguido da oficina de formação inicial destinada a diretores e analistas, bem como da recomposição das equipes do NGPR. Na sequência, ocorreram o repasse das oficinas realizadas e o encontro pedagógico com os gestores escolares.

Posteriormente, foram analisados os resultados das avaliações diagnósticas, promovidas formações por meio das trilhas do PRA – Ano 2 e realizadas reuniões com as equipes gestoras. O fluxo contemplou ainda o agendamento e a organização da primeira visita às escolas, a apresentação do cronograma de realização dos encontros *in loco*, a socialização dos resultados das avaliações diagnósticas, o preenchimento do Formulário Diagnóstico do PRA e, por fim, a alimentação do sistema de monitoramento, consolidando o acompanhamento das ações desenvolvidas.

Em setembro de 2024, a Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), por meio da Diretoria de Avaliação da Aprendizagem (DAAP), publicou uma Nota Técnica que descreveu os critérios utilizados para a definição de novas escolas prioritárias da rede estadual de Minas Gerais.

A seleção das unidades escolares baseou-se em indicadores educacionais e socioeconômicos, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Proeb de 2023, o Nível Socioeconômico Escolar (NSE) e o Índice de Complexidade da Gestão (ICG). Com base nesses critérios, as escolas foram classificadas em duas categorias, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de definição das escolas prioritárias (2024)

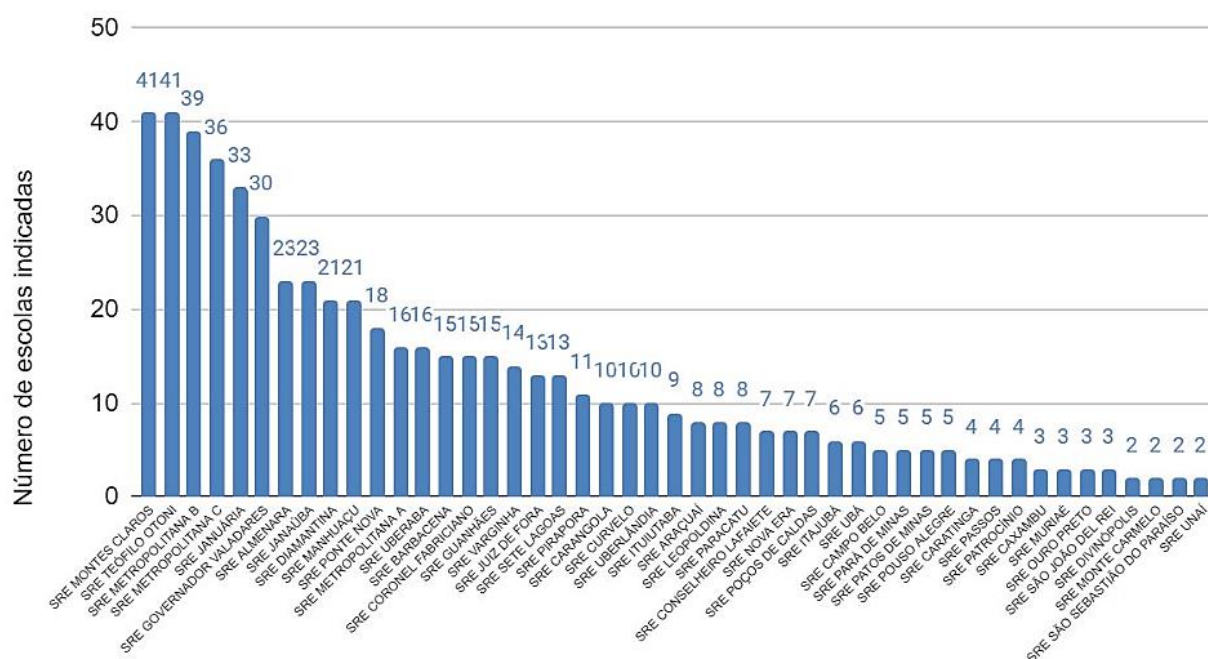
| <b>Categoria</b> | <b>Níveis de ensino contemplados</b>                                                   | <b>Critérios de seleção</b>                                                                                                                                                        |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoria 1      | Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. | Escolas com Nível Socioeconômico Escolar (NSE) $\leq 5$ , Índice de Complexidade da Gestão (ICG) = 6 e desempenho inferior ao Ideb da rede, conforme o respectivo nível de ensino. |
| Categoria 2      | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.                                      | Escolas com NSE $\leq 5$ , participação inferior a 80% no Saeb e mais de 50% dos estudantes nos padrões de desempenho Baixo e Intermediário do Proeb.                              |

Fonte: Minas Gerais (2024).

Os critérios apresentados no Quadro 1 evidenciam o enfoque adotado pelo PRA e orientaram a definição do campo empírico desta pesquisa, permitindo a seleção de unidades escolares diretamente impactadas pelas ações do PRA no contexto da SRE Metropolitana B e que continuaram sendo atendidas pela política.

Com essa nova classificação, 39 escolas da SRE metropolitana B passaram a ser consideradas como prioritárias, conforme Figura 7:

Figura 7: Número de escolas indicadas por SRE - Geral



Fonte: Minas Gerais (2024).

A distribuição do número de escolas indicadas SRE, conforme apresentado no gráfico, demonstra uma significativa assimetria na implementação do PRA. Enquanto algumas regionais concentram um elevado número de escolas prioritárias, outras apresentam quantitativos substancialmente menores. No caso específico da SRE Metropolitana B, essa concentração assume particular relevância, uma vez que a regional figura entre aquelas com maior número de escolas indicadas. Tal contexto impõe desafios adicionais à capacidade de atendimento, ao acompanhamento pedagógico e à organização logística das equipes responsáveis pela implementação da política.

Após a redefinição das escolas prioritárias, e dando continuidade às ações desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das SREs e NGPRs, a SEE/MG encaminhou um novo Documento Orientador (Minas Gerais, 2024), destinado a orientar as visitas pedagógicas realizadas nas escolas. O objetivo era acompanhar as ações voltadas ao fortalecimento das aprendizagens em outubro, período que antecedia o encerramento do ano letivo de 2024.

Por meio desse documento, os agentes do PRA passaram a realizar visitas pedagógicas com foco no acompanhamento, apoio e fortalecimento das ações desenvolvidas pelas escolas, especialmente na etapa final do ano letivo, considerando

as especificidades de cada unidade escolar. O documento enfatizava a necessidade de análise prévia dos indicadores educacionais disponíveis nos painéis de dados da SEE/MG, incluindo os resultados do Ideb, do Saeb, do Proeb e do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), bem como indicadores relacionados ao clima escolar, ao reforço escolar, ao agrupamento temporário e ao fluxo escolar. Essas informações deveriam subsidiar o diálogo com as equipes gestoras durante as visitas.

A metodologia proposta organizava as visitas em um cronograma temático semanal, distribuído ao longo de sete semanas. As temáticas contemplavam a análise dos resultados das avaliações externas; a implementação curricular e o uso de metodologias diferenciadas; o desenvolvimento do Projeto de Leitura e Escrita; as ações da Semana de Educação para a Vida; as intervenções pedagógicas, o reforço escolar e o agrupamento temporário; os projetos socioemocionais e o clima escolar; e, por fim, o acompanhamento dos Conselhos de Classe (Minas Gerais, 2024).

As visitas deveriam ocorrer, preferencialmente, de forma presencial, admitindo-se o atendimento remoto em situações excepcionais e os registros eram realizados por meio de relatórios descritivos e formulários padronizados, possibilitando o acompanhamento quantitativo e qualitativo das ações desenvolvidas. O documento ressaltava ainda que a atuação das equipes do PRA possuía caráter eminentemente pedagógico e orientador, e não classificatório, reforçando o acompanhamento sistemático como estratégia de monitoramento e apoio às ações de recomposição das aprendizagens nas escolas prioritárias.

Nessa perspectiva, ao final do ano letivo de 2024, novas alterações na composição das escolas prioritárias interferiram diretamente na organização e no planejamento das unidades escolares envolvidas. Com base em critérios relacionados à vulnerabilidade educacional e socioeconômica, que consideravam tanto os resultados de desempenho quanto as condições sociais das comunidades atendidas, algumas escolas deixaram de integrar o grupo de unidades prioritárias da SEE/MG. Essa redefinição foi apresentada como resultado dos avanços observados nas intervenções pedagógicas realizadas, o que levou à interrupção do acompanhamento sistemático promovido pelas equipes do PRA nessas escolas.

A SRE Metropolitana B, publicou uma nova relação de escolas prioritárias e, a partir de 28 de outubro de 2024, iniciou-se o atendimento às unidades recém-incorporadas ao programa. Como suporte a esse processo, foram disponibilizadas a

Nota Técnica anteriormente mencionada e apresentações orientadoras que detalhavam os critérios utilizados para a definição das escolas prioritárias em 2024.

As novas unidades passaram a receber atendimento presencial até a conclusão dos formulários previstos no processo de acompanhamento, cuja duração estimada era de sete semanas. A primeira etapa foi autorizada para atendimento *in loco*, e o transporte oficial pôde ser agendado para as escolas localizadas nos municípios de Igarapé, São Joaquim de Bicas, Mateus Leme, Sarzedo, Ibitité e Esmeraldas. Os formulários referentes às visitas foram preenchidos de forma colaborativa, envolvendo tanto as equipes escolares quanto os profissionais do PRA. Entretanto, esse processo ocorreu em um período marcado pela intensificação das demandas administrativas e pedagógicas associadas ao encerramento do ano letivo.

Apesar das sucessivas reconfigurações observadas ao longo de sua implementação, o PRA manteve-se, em 2024, como uma política educacional voltada ao enfrentamento das lacunas de aprendizagem intensificadas pela pandemia, articulando ações de monitoramento, intervenção pedagógica e fortalecimento das aprendizagens.

Em 2025, foram mantidos os objetivos centrais da política, seus eixos estruturantes — garantia de acesso, garantia de permanência e garantia de aprendizagem — e a estrutura organizacional composta pelo NGPC e pelos NGPRs.

De acordo com o Documento Orientador do PRA para 2025 (Minas Gerais, 2025), a política passou a enfatizar, de forma mais sistemática, o monitoramento contínuo das ações pedagógicas, a utilização dos resultados das avaliações diagnósticas para o planejamento das intervenções e a integração das estratégias de recomposição ao currículo em desenvolvimento. Nesse contexto, as ações previstas para o primeiro semestre de 2025 buscaram consolidar os avanços alcançados no ano anterior e ampliar a capacidade das escolas de identificar, acompanhar e atender os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o Quadro 2 sistematiza as principais ações estratégicas previstas para o primeiro semestre de 2025:



Quadro 2 - Ações Estratégicas do PRA 2025 – 1º Semestre

| <b>Ação Estratégica</b>          | <b>Objetivo Principal</b>                                         | <b>Público-Alvo</b>         | <b>Atribuições da Equipe PRA/NGPR</b>                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Intervenção Pedagógica</b>    | Identificar e sanar lacunas de aprendizagem.                      | Todos os estudantes.        | Verificar apropriação do documento; acompanhar e ajustar ações pedagógicas conforme necessário.                                                                                                                                                                                          |
| <b>Avaliações Externas</b>       | Diagnosticar dificuldades e orientar intervenções.                | Todos os estudantes.        | Monitorar o processo; registrar estratégias; apoiar na resolução de dificuldades na aplicação.                                                                                                                                                                                           |
| <b>Conselho de Classe</b>        | Avaliar coletivamente o desempenho dos estudantes.                | Todos os segmentos.         | Orientar a condução do Conselho conforme as diretrizes da SEE/MG.                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Ação Enem</b>                 | Preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio.     | Estudantes do Ensino Médio. | Monitorar simulados e redações; verificar uso da plataforma ENEM MG; estimular o uso dos recursos digitais.                                                                                                                                                                              |
| <b>Projeto Leitura e Escrita</b> | Promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. | Todos os estudantes.        | Apoiar integração da leitura nas áreas; acompanhar revitalização dos espaços; fortalecer parcerias (Elefante Letrado, Território da Leitura). A Resolução SEE nº 5.084/2024 assegura uma aula semanal de leitura literária em Língua Portuguesa para todos os níveis da educação básica. |
| <b>Território da Leitura</b>     | Incentivar a leitura literária com foco no 5º ano.                | Estudantes do 5º ano do EF. | Acompanhar aplicação das obras; verificar aulas de literatura; orientar complementação de kits; registrar práticas exitosas.                                                                                                                                                             |
| <b>Elefante Letrado</b>          | Desenvolver habilidades de leitura por meio de ambiente virtual.  | Estudantes do 7º ano do EF. | Monitorar acesso e uso; fomentar participação nas formações; orientar sobre suporte técnico; registrar boas práticas.                                                                                                                                                                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se que as ações estratégicas do PRA têm como foco o fortalecimento das aprendizagens e o acompanhamento pedagógico estruturado das escolas. Nesse contexto, a Intervenção Pedagógica busca identificar e sanar lacunas de aprendizagem dos estudantes, cabendo à equipe do PRA/NGPR verificar a

apropriação dos documentos orientadores pelas unidades escolares, acompanhar a execução das ações previstas e promover ajustes pedagógicos sempre que necessário.

As avaliações Externas e o Conselho de Classe integram o conjunto de ações de acompanhamento pedagógico do PRA, com foco no diagnóstico das aprendizagens e na avaliação coletiva do desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, compete à equipe do PRA/NGPR monitorar esses processos e orientar as ações das escolas em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG.

No Ensino Médio, a Ação Enem tem como objetivo preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio do acompanhamento dos resultados de simulados, da produção de redações e da utilização da plataforma ENEM MG. Já o Projeto Leitura e Escrita visa promover o desenvolvimento das competências leitoras em todos os níveis da educação básica, articulando iniciativas como o Território da Leitura, direcionado especialmente aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, e o Elefante Letrado, voltado ao 7º ano dessa mesma etapa de ensino. Essas ações envolvem monitoramento contínuo, apoio pedagógico e incentivo ao uso de ferramentas digitais como suporte ao processo de aprendizagem.

O monitoramento das ações ocorreu por meio de visitas às escolas, durante as quais a equipe do PRA elaborou relatórios contendo registros significativos das observações realizadas e das reflexões produzidas ao longo do acompanhamento. Ressalta-se que as equipes foram orientadas a desenvolver uma atuação de caráter colaborativo e formativo, sem finalidade fiscalizadora ou coercitiva, buscando apoiar as escolas na construção de estratégias voltadas à melhoria das aprendizagens.

Além das ações previstas no Documento Orientador, as equipes do PRA também deveriam acompanhar outras iniciativas que viessem a ser demandadas pela SEE/MG ou pelas SREs, ampliando o escopo de atuação da política e reforçando seu caráter de apoio pedagógico às unidades escolares (Minas Gerais, 2025).

A partir do segundo semestre de 2025, com a mudança do Secretário de Estado de Educação, foi instituído um novo modelo de acompanhamento pedagógico. Com o objetivo de fortalecer a efetividade das ações desenvolvidas pela rede estadual, a SEE/MG promoveu o Encontro de Formação Avançada na Aprendizagem, que reuniu professores, especialistas e equipes técnicas do PRA para alinhar estratégias, diretrizes e metas para o segundo semestre letivo.

Com foco na preparação das escolas para o Saeb, foi estabelecido um novo fluxo de trabalho. Reconhecendo a importância estratégica dessa avaliação para o monitoramento da qualidade da educação, a SEE/MG implementou um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento do desempenho dos estudantes e ao aprimoramento dos resultados das escolas participantes. Entre as estratégias prioritárias, destacaram-se as ações do PRA, direcionadas à recuperação e à consolidação de habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, especialmente aquelas mais impactadas pelos efeitos da pandemia.

Por meio dessa estratégia articulada, a Secretaria buscou não apenas elevar os níveis de proficiência dos estudantes e melhorar os indicadores educacionais, especialmente os resultados do Ideb, mas também fortalecer a cultura avaliativa nas escolas. Nessa perspectiva, a avaliação passou a ser compreendida como um instrumento de diagnóstico, monitoramento e aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas.

As orientações para a realização do acompanhamento pedagógico das escolas foram divulgadas por meio de memorandos encaminhados às SREs. Os documentos normatizaram a organização da rotina semanal das equipes pedagógicas, contemplando a atuação articulada de analistas educacionais, professores e especialistas vinculados ao PRA.

No período compreendido entre 1º de setembro e 19 de dezembro de 2025, as segundas-feiras foram destinadas ao planejamento e à preparação das equipes. Entre as atividades previstas estavam a leitura prévia do roteiro de acompanhamento pedagógico, a participação nas reuniões semanais promovidas pelo órgão central e a realização de encontros formativos com os NGPRs.

De terça a sexta-feira, as equipes realizavam uma ou duas visitas às escolas estratégicas, de acordo com a organização definida por cada SRE. Durante essas visitas, era obrigatório o preenchimento do Relatório de Visita, instrumento considerado fundamental para o registro das intervenções realizadas, o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas e o monitoramento do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais. O cronograma dessas ações pode ser observado na Figura 8:

Figura 8 - Cronograma de atendimento



Fonte: Minas Gerais (2025).

Com relação ao relato das ações, orientou-se que o relatório fosse elaborado no mesmo dia da realização da visita à escola, de modo a garantir o registro oficial das atividades desenvolvidas junto à unidade escolar. Esse documento constituiu um instrumento para a memória institucional, possibilitando a retomada das ações já realizadas e o acompanhamento dos encaminhamentos definidos para a visita subsequente.

O relatório contemplava informações relativas à identificação da visita, aos participantes envolvidos e à descrição das ações desenvolvidas. Nele, eram analisados aspectos relacionados ao cumprimento das atividades pactuadas, à organização logística, à comunicação com estudantes e famílias, ao clima escolar e à atuação dos profissionais envolvidos no processo.

Além disso, o instrumento permitia avaliar o reagrupamento pedagógico, a coerência entre o tempo destinado às aulas e a priorização das habilidades trabalhadas, a adequação da proporção entre estudantes e professores e a regularidade dos encontros por componente curricular. Também incluía orientações específicas para a análise do uso de metodologias ativas, da preparação dos especialistas e docentes, do engajamento dos estudantes e da efetividade das atividades propostas.

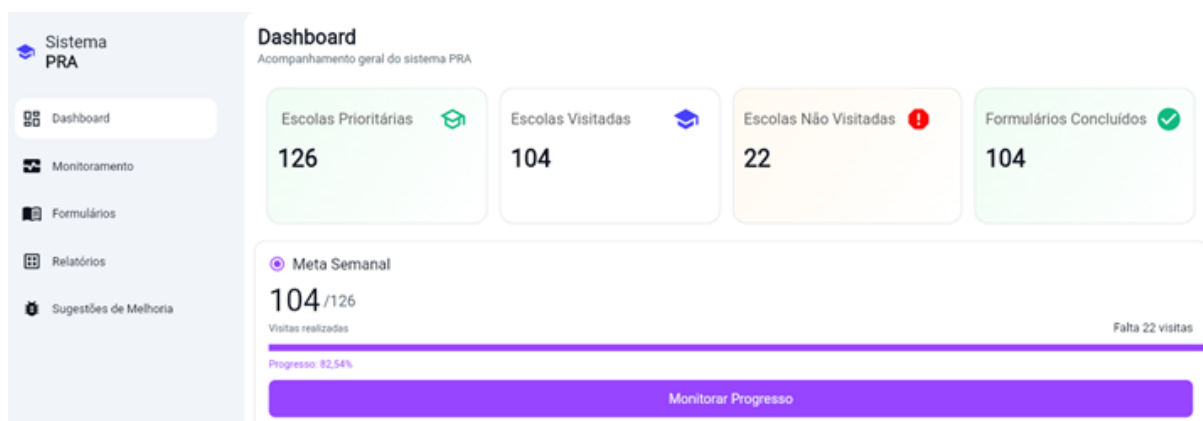
Por fim, o documento apresentava uma avaliação geral da execução dos estudos intensivos, bem como os pontos de atenção identificados pela equipe pedagógica regional e os encaminhamentos definidos a partir das observações realizadas. Dessa forma, o relatório consolidava-se como um instrumento de acompanhamento contínuo das intervenções pedagógicas e de monitoramento das

ações implementadas. Nesse sentido, orientou-se que, no período compreendido entre terça-feira e sexta-feira, todos os responsáveis pelas visitas às escolas realizassem o preenchimento do Relatório de Visita para cada atendimento efetuado, utilizando o Sistema de Acompanhamento do PRA, conforme o modelo disponibilizado pela SEE/MG.

Essa plataforma institucional foi utilizada para registrar, monitorar e sistematizar as ações desenvolvidas nas escolas, tendo como principal finalidade subsidiar o acompanhamento pedagógico contínuo. Por meio dela, eram reportados dados referentes às visitas pedagógicas, aos planos de ação, às intervenções realizadas, aos encaminhamentos pactuados e aos resultados observados ao longo da implementação da política.

As informações produzidas nesse sistema possibilitaram à SEE/MG acompanhar a execução do PRA em diferentes contextos e localidades, identificar avanços e desafios, orientar ajustes nas ações desenvolvidas e fortalecer a articulação entre as instâncias central, regional e escolar. Dessa forma, o sistema contribuiu para ampliar a transparência, a rastreabilidade e a responsabilização dos atores envolvidos no processo de recomposição das aprendizagens (Figura 9).

Figura 9 - Sistema de Acompanhamento do PRA



Fonte: Sistema PRA (2025).

Nessa etapa das visitas, o contato dos agentes do PRA limitou-se às equipes gestoras das escolas, responsáveis por repassar as orientações aos professores e coordenar a implementação das ações propostas. Com o intuito de promover melhores resultados no Saeb 2025, o Governo de Minas Gerais distribuiu os Cadernos MG: Aprendizagem em Movimento, material pedagógico elaborado para apoiar o

processo de recomposição das aprendizagens e fortalecer a preparação dos estudantes para a avaliação.

Foram impressos e distribuídos exemplares para estudantes e professores dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio e o conteúdo foi elaborado com base na BNCC e CRMG, contemplando habilidades prioritárias e atividades alinhadas à matriz de referência do Saeb. Cada volume incluiu exercícios práticos e cartões de resposta, aproximando os estudantes da experiência real da avaliação. Para os docentes, foram disponibilizados materiais complementares, como cronogramas semanais, gabaritos e resoluções comentadas, com a finalidade de subsidiar o planejamento pedagógico e o acompanhamento da evolução das turmas.

Os cadernos constituíram uma das estratégias do PRA, estruturada em cinco eixos: proficiência em Língua Portuguesa, proficiência em Matemática, aprovação, mobilização e engajamento. A ação não se limitou à distribuição de materiais didáticos, mas envolveu também acompanhamento contínuo, intervenções pedagógicas estratégicas e monitoramento dos resultados. Complementando a preparação dos estudantes, foram realizados simulados nos meses de maio e agosto de 2025 e os resultados obtidos subsidiaram diagnósticos pedagógicos e orientaram ações de reforço escolar, especialmente nas escolas que apresentavam maiores defasagens de aprendizagem.

A SEE/MG disponibilizou, juntamente com os cadernos, um Guia de Orientação para o Uso do Material, contendo embasamentos pedagógicos e uma sugestão de organização semanal das atividades. O monitoramento da utilização desses materiais foi realizado pelas SREs e pelos NGPRs, por meio de visitas técnicas periódicas às escolas. As unidades com maiores desafios educacionais receberam acompanhamento semanal, enquanto aquelas com desempenho considerado satisfatório foram atendidas quinzenal ou mensalmente.

Com vistas à ampliação da atuação do PRA, foi realizada uma nova redistribuição das escolas atendidas, tornando elegíveis 196 unidades de ensino, das quais 126 foram classificadas como prioritárias. Em 2023, o programa iniciou suas atividades com 46 escolas prioritárias; em 2024, esse quantitativo foi mantido; e, em 2025, até o início de setembro, eram atendidas 39 escolas distribuídas em cinco polos.

Para atender adequadamente a essa demanda, seria necessária a manutenção de uma equipe completa de agentes do PRA, porém, observou-se uma redução no número de profissionais envolvidos, ao mesmo tempo em que aumentaram as

demandas de trabalho e os custos com deslocamento, especialmente porque os agentes passaram a atuar em unidades distintas de suas escolas de origem. Diante desse cenário, foi publicado novo edital com o objetivo de recompor as equipes do programa.

Paralelamente, a SEE/MG publicou, no Diário Oficial do Estado, duas portarias destinadas a instituir benefícios e incentivos financeiros para servidores da rede estadual diretamente envolvidos nas ações do programa, bem como incentivos pedagógicos voltados a professores e especialistas em educação básica.

A Portaria nº 7/2025 estabeleceu a concessão de auxílio-alimentação e benefício de mobilidade aos servidores formalmente designados para acompanhar e implementar ações pedagógicas relacionadas ao Saeb 2025, em articulação com as unidades escolares de sua circunscrição. Os valores fixados foram de R\$ 30,00 por dia de auxílio-alimentação e R\$ 20,00 por dia de deslocamento, pagos mediante comprovação das atividades realizadas e com caráter exclusivamente indenizatório.

Já a Portaria nº 8/2025 instituiu incentivo financeiro pedagógico destinado a professores e especialistas em Educação Básica que atuassem, em horário distinto de sua jornada regular, no desenvolvimento de projetos e atividades voltados à recomposição das aprendizagens e ao aprimoramento dos processos de ensino. O valor do incentivo foi fixado em R\$ 75,00 por dia de atuação, limitado ao teto mensal de R\$ 1.650,00 por servidor.

A publicação dessas portarias reforçou o compromisso da SEE/MG em oferecer condições adequadas de trabalho para que professores e especialistas pudessem atuar de forma efetiva na recomposição das aprendizagens e na preparação dos estudantes para o Saeb. A Portaria nº 7/2025 permaneceu vigente até novembro de 2025, enquanto a nº 8/2025 teve validade até janeiro de 2026.

Essas medidas visaram o fortalecimento das ações pedagógicas, a melhoria dos indicadores educacionais e a elevação do desempenho dos estudantes, evidenciando o esforço institucional da SEE/MG em promover a qualidade da educação pública estadual.

Após o encerramento dos incentivos vinculados à aplicação do Saeb, as equipes do PRA — compostas pelos NGPRs e pelos analistas pedagógicos — continuaram realizando o acompanhamento das ações pedagógicas até 19 de dezembro de 2025. Essas atividades foram incorporadas à campanha “Trem para Aprender – Estudos Intensivos” (Minas Gerais, 2025), planejada para o encerramento

do ano letivo e voltada à recuperação e à consolidação de habilidades prioritárias dos estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresentavam risco de reprovação.

A proposta consistiu na oferta de ações de reforço pedagógico e estratégias personalizadas de acompanhamento e entre elas, destacou-se a Prova Eletrônica para Certificação, regulamentada pela Resolução SEE/MG nº 5.209/2025, que definiu procedimentos para avaliações com finalidades de certificação, recuperação e recomposição das aprendizagens.

Além disso, foi ofertada a Prova Eletrônica de Recuperação em que após a conclusão do período de estudos intensivos, os estudantes que ainda não tivessem alcançado o mínimo de 60% de aproveitamento receberam nova oportunidade por meio dos Estudos Independentes, realizados com apoio de planos de estudo individualizados e da aplicação de avaliação digital presencial na escola.

As ações desenvolvidas pelo PRA desde 2023 buscaram apoiar as escolas da rede estadual na implementação de estratégias pedagógicas voltadas à superação das lacunas de aprendizagem agravadas pela pandemia, ao fortalecimento das trajetórias escolares dos estudantes e à melhoria dos indicadores educacionais da educação básica em Minas Gerais. Além disso, a política foi progressivamente incorporando mecanismos de monitoramento, acompanhamento pedagógico e responsabilização institucional, ampliando seu escopo de atuação para além da recomposição das aprendizagens e fortalecendo sua articulação com as metas educacionais estabelecidas pela SEE/MG.

## 2.4 AS ESCOLAS DA SRE METROPOLITANA B E O PRA

Participam do PRA escolas vinculadas à SRE Metropolitana B, que abrange os municípios de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo. A inserção das escolas no programa seguiu critérios voltados à identificação das unidades que necessitavam de apoio intensivo para reduzir as defasagens de aprendizagem agravadas pela pandemia. Foram priorizadas escolas com baixos desempenhos em avaliações internas e externas, elevadas taxas de abandono ou reprovação e número significativo de estudantes em situação de distorção idade-série.



Anteriormente, em 2007, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi implementado o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). De acordo com o Relatório de Gestão elaborado pela SEE/MG (2014), sua criação constituiu uma resposta aos baixos índices de aprendizagem evidenciados por avaliações externas, como o Índice de Ideb. Os esforços concentraram-se, inicialmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes desenvolvem habilidades essenciais de leitura, escrita e matemática. A proposta consistia em assegurar que, ao final do 3º ano de escolaridade, todos os alunos fossem capazes de ler e escrever adequadamente.

Um dos fundamentos do programa, segundo Paula (2014), foi a formação continuada dos professores em que esses profissionais recebiam capacitação específica para desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem. O acompanhamento contínuo era realizado por supervisores e formadores pedagógicos, que atuavam diretamente junto às escolas, oferecendo suporte técnico e orientações práticas. Ainda de acordo com a autora, apesar dos avanços alcançados, a manutenção e a expansão do PIP enfrentaram desafios importantes, entre eles a necessidade de preservar a qualidade das ações diante do aumento da abrangência do programa e garantir a continuidade da formação dos docentes.

A implementação de políticas públicas educacionais envolve desafios que podem comprometer sua efetividade e continuidade. Nesse sentido, investigar o Plano de Recomposição das Aprendizagens em Minas Gerais, especificamente em escolas pertencentes à SRE Metropolitana B, justifica-se pela necessidade de compreender como o Estado tem enfrentado, no período pós-pandêmico, o agravamento das desigualdades educacionais e as perdas de aprendizagem experimentadas pelos estudantes.

A atuação do PRA permitiu observar que a motivação dos estudantes para recuperar as aprendizagens comprometidas durante o período de ensino remoto constitui um impasse relevante. Nesse contexto, o papel das famílias mostra-se primordial, uma vez que ambientes familiares nos quais a educação é valorizada e incentivada tendem a contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes (Koslinski *et al.*, 2022). Entretanto, muitas famílias também enfrentam

dificuldades econômicas, sociais e educacionais que limitam sua capacidade de acompanhamento da trajetória escolar dos filhos.

Constituíram-se como objeto de estudo duas escolas pertencentes à SRE Metropolitana B. Como critério principal de seleção, adotou-se a participação contínua no plano, optando-se por unidades escolares integradas ao PRA desde sua implementação e que permaneceram contempladas entre 2023 e 2025, período definido como recorte temporal da investigação. A pesquisa buscou analisar as práticas implementadas no programa, seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem e o engajamento da comunidade escolar, considerando o nível de envolvimento de professores, gestores e integrantes da equipe do PRA na recomposição das aprendizagens.

Foram selecionadas duas escolas, denominadas neste estudo como EE Magda Soares e EE Paulo Freire (nomes fictícios), por apresentarem maior tempo de participação no programa. Ambas foram contempladas desde o início da implementação do PRA e permaneceram inseridas na política durante todo o período analisado, o que possibilitou a obtenção de dados mais consistentes acerca da execução e da consolidação das ações propostas. Para a identificação de instituições que desenvolviam práticas consideradas inovadoras no processo de recomposição das aprendizagens, realizou-se consulta à própria SRE Metropolitana B, que dispõe de informações atualizadas sobre as estratégias pedagógicas implementadas pelas escolas sob sua jurisdição.

A EE Magda Soares oferta os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio em tempo parcial e o Ensino Médio Profissional, além de integrar o modelo cívico-militar. As atividades são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, com foco na disciplina, na organização e na formação cidadã dos estudantes, contando com a atuação de bombeiros militares em atividades de apoio à gestão escolar e à organização do ambiente disciplinar.

A EE Paulo Freire, por sua vez, oferta o Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Anos Finais —, o Ensino Médio e o Ensino Médio Profissional, atendendo estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno.

### 3 IMPLEMENTAÇÃO DO PRA: REFERENCIAL, MÉTODO E ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos que orientam a pesquisa sobre a implementação do PRA em escolas da SRE Metropolitana B. Para isso, adota-se como referência a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores, conforme discutida por Mainardes (2006), que compreende a política como um processo dinâmico e mutável, constituído por três contextos inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Essa perspectiva possibilita compreender como diferentes atores — gestores, professores e especialistas — reinterpretam e ressignificam as diretrizes das políticas educacionais no contexto escolar, produzindo distintas formas de concretização das ações propostas. Tal compreensão é reforçada pelos pressupostos de Lipsky (2019) acerca dos burocratas de nível de rua, que destacam o papel dos profissionais responsáveis pela implementação das políticas públicas na tradução das orientações normativas para a realidade cotidiana das instituições.

A análise parte do pressuposto de que a recomposição das aprendizagens não se restringe à recuperação de conteúdos, mas requer uma reorganização pedagógica capaz de considerar a formação integral dos estudantes, bem como processos de formação docente continuada e contextualizada, conforme defendido por Nóvoa (2019). Nessa perspectiva, segundo Heckert (2014), a resistência dos educadores, frequentemente interpretada como obstáculo à implementação das políticas, é analisada também como expressão legítima das tensões decorrentes de políticas formuladas de maneira centralizada, muitas vezes sem a devida participação dos profissionais que atuam diretamente nas escolas.

Sob uma abordagem qualitativa, a investigação será orientada pela técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), buscando identificar significados, contradições, percepções e possibilidades presentes nas falas dos participantes e nos documentos analisados.

A partir da articulação entre referencial teórico, percurso metodológico e análise crítica dos dados coletados, este capítulo constitui a base para a compreensão dos desafios e das possibilidades da implementação do PRA, contribuindo para reflexões acerca da gestão e da avaliação de políticas públicas educacionais em contextos

marcados pela necessidade de recomposição das aprendizagens e enfrentamento das desigualdades escolares.

### 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo, examinando os principais conceitos, teorias e autores relacionados à temática investigada. Para subsidiar essa discussão, foram realizadas buscas em bases acadêmicas, priorizando artigos científicos, livros e documentos oficiais pertinentes aos objetivos e à problemática da pesquisa.

O referencial teórico está organizado em três eixos com o primeiro abordando as políticas públicas educacionais e suas implicações no contexto escolar. O segundo discute a abordagem do Ciclo de Políticas, destacando suas principais características e contribuições para a análise da implementação de políticas educacionais. O terceiro eixo trata das resistências à implementação de políticas públicas, considerando os desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao final da seção, apresenta-se uma síntese dos principais aspectos discutidos, articulando-os aos procedimentos metodológicos adotados e às análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

#### 3.1.1 Políticas Públicas Educacionais

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) garantem o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, atribuindo ao Estado a responsabilidade de assegurar sua oferta e permanência, inclusive em contextos de crise. Para que esse direito seja efetivamente garantido, torna-se necessária a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais.

Segundo Souza (2006), políticas públicas correspondem ao conjunto de ações, estratégias e diretrizes formuladas e implementadas pelo Estado em resposta a demandas e problemas sociais. Sua elaboração deve considerar as especificidades dos contextos locais, a interação entre diferentes esferas governamentais e a atuação dos diversos atores políticos e sociais envolvidos no processo.

No campo educacional, a adoção desse conceito mostra-se particularmente relevante para compreender as ações estatais e as estratégias desenvolvidas com o objetivo de enfrentar déficits de aprendizagem e promover a equidade educacional. Tal discussão ganha especial importância no contexto pós-pandemia, período em que as desigualdades educacionais foram intensificadas e as lacunas de aprendizagem se tornaram ainda mais evidentes.

Entre os principais estudiosos das políticas educacionais, destaca-se Stephen Ball, cuja abordagem crítica enfatiza que as políticas públicas não podem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos ou administrativos. Em suas análises, o autor demonstra que as políticas educacionais refletem disputas de interesses sociais, políticos e econômicos, podendo tanto contribuir para a redução das desigualdades quanto reproduzir mecanismos de exclusão já existentes. A política é...

[...] uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas ou como a única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Os autores problematizam um conceito restrito de política pública, na qual ela é entendida apenas como um produto do Estado e como resposta técnica e racional às demandas sociais e econômicas. Assim, privilegia-se o que está escrito e a intenção declarada do governo, assumindo-se que sua existência formal já representa, por si só, a solução adequada ou a única resposta plausível aos problemas identificados. Os demais momentos do processo político — especialmente aqueles que ocorrem no contexto de implementação e prática são desconsiderados, marginalizando as mediações, interpretações, disputas, adaptações e recontextualizações realizadas por gestores, professores e demais atores escolares.

A política não pode ser entendida apenas como texto normativo uma vez que ela não se esgota no que prescreve formalmente; ela ganha sentidos vários na prática,

sendo continuamente reinterpretadas com base nas condições institucionais, culturais e materiais de cada contexto.

### 3.1.2 O Ciclo de Políticas

O ciclo de políticas, que tem sua base nos trabalhos de trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, constitui-se

[...] num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p.48).

Esse método descreve como as políticas educacionais são formuladas, implementadas e avaliadas, constituindo um importante recurso para compreender a dinâmica entre os diferentes atores e os contextos que influenciam as políticas públicas. Segundo Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas é composto por três contextos inter-relacionados, que não representam um processo linear, mas dinâmico: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O primeiro está relacionado aos agentes envolvidos que disputam espaço e poder para influenciar a formulação da política, definindo o que será ou não considerado prioridade em sua construção. O contexto da produção de texto corresponde à elaboração dos documentos oficiais, momento em que as demandas e reivindicações são transformadas em diretrizes e normativas. Já no contexto da prática, as ações são efetivamente executadas, ou seja, ocorre a implementação do que foi definido nos textos políticos. Vale destacar que, nessa abordagem, as políticas podem ser modificadas e reinterpretadas em diferentes etapas, desde sua formulação até sua execução. Além disso, seus impactos não são totalmente previsíveis, o que contribui para compreender porque, muitas vezes, há distanciamento entre os objetivos previstos e os resultados alcançados.

Ao transpor essa perspectiva para o estudo da implementação do Plano de Recomposição em escolas da SRE Metropolitana B, identifica-se, como contexto de influência, a fase em que diferentes grupos e atores — como o MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, organismos internacionais, professores e

especialistas da área educacional — participaram das discussões que subsidiaram a formulação da política. Nesse contexto, ganharam destaque os debates acerca das perdas de aprendizagem provocadas pela pandemia de Covid-19 e seus impactos sobre a equidade educacional.

O contexto da produção de texto refere-se ao momento em que o plano é formalizado em documentos normativos, convertendo em ações concretas as propostas construídas no contexto de influência. Conforme destacam Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 52), “[...] textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes espaços de produção competem para controlar as representações da política”. Isso significa que a elaboração dos documentos envolve negociações, conflitos e acomodações entre interesses diversos, uma vez que diferentes grupos tendem a atribuir maior relevância a determinados aspectos da política.

Nesse contexto, surgiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, iniciativa construída de forma colaborativa entre o MEC e os entes federativos, representados pelo Consed e pela Undime. O pacto passou a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para a implementação de ações e programas voltados à melhoria dos indicadores de aprendizagem com equidade, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Com o objetivo de potencializar esforços já desenvolvidos pelo governo federal, a iniciativa passou a atuar de forma articulada com programas estratégicos do MEC, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a Escola em Tempo Integral, o Programa Escolas Conectadas e a Escola das Adolescências.

No contexto estadual, o PRA foi instituído pela SEE/MG, por meio da Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, e de seu respectivo Documento Orientador, que estabeleceu os procedimentos necessários para sua implementação. A política passou a envolver o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à recuperação e ao fortalecimento de conteúdos e habilidades não consolidados durante o período pandêmico.

No contexto da prática, o PRA é implementado nas escolas, envolvendo gestores, professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação na operacionalização das diretrizes estabelecidas. Contudo, conforme argumentam Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2006), frequentemente existe uma distância entre o texto da política e sua concretização. Assim, as orientações do

plano podem ser reinterpretadas ou adaptadas conforme as características e necessidades locais. Além disso, fatores como limitações de infraestrutura, insuficiência de formação continuada, baixo engajamento das famílias, resistência às mudanças e dificuldades de adaptação dos estudantes podem influenciar diretamente o processo de implementação.

A abordagem do Ciclo de Políticas constitui, portanto, um importante instrumento analítico para compreender a dinâmica de implementação do PRA. Sua utilização possibilita examinar as interações entre os diferentes atores e contextos envolvidos, favorecendo a identificação de desafios, tensões e potencialidades em cada etapa do processo e contribuindo para a proposição de ações voltadas ao aprimoramento da política.

O conceito de recomposição das aprendizagens, entendido como um conjunto de intervenções pedagógicas planejadas para recuperar e fortalecer aprendizagens fragilizadas, pode ser aprofundado a partir da teoria dos Domínios da Aprendizagem, proposta por Bloom *et al.* (1956). Nessa perspectiva, a recomposição das aprendizagens, especialmente em contextos de crise como o provocado pela pandemia de Covid-19, não se restringe à retomada de conteúdos não ensinados, mas envolve a reconstrução de processos formativos afetados em diferentes dimensões.

A ampliação das desigualdades educacionais durante a pandemia impactou, em primeiro lugar, o domínio cognitivo, comprometendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades previstos no currículo. Entretanto, como destacam Popadiuk, Lacerda e Andrade (2023), a aprendizagem não se consolida apenas por meio da exposição formal aos conteúdos, exigindo também a articulação entre cognição e vínculos afetivos que sustentem o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens demanda atenção ao domínio afetivo, contemplando aspectos como motivação, sentimento de pertencimento, autoestima acadêmica e relação professor-estudante, dimensões fortemente afetadas pelo isolamento social e pela interrupção das interações presenciais.

Além disso, determinadas habilidades, especialmente nos anos iniciais da escolarização e em componentes curriculares que envolvem práticas específicas, mobilizam o domínio psicomotor. Tal aspecto reforça a necessidade de metodologias ativas e de experiências concretas de aprendizagem, nas quais a mediação pedagógica ultrapasse a mera transmissão de conteúdo.



Dessa forma, ao integrar os debates sobre equidade, direito à educação e qualidade do ensino, a recomposição das aprendizagens deve ser concebida como uma política e uma prática pedagógica articuladas aos três domínios da aprendizagem. Sob essa perspectiva, a superação das defasagens requer intervenções capazes de promover, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo, o fortalecimento socioemocional e oportunidades significativas de participação e ação dos estudantes.

Essas ações são fundamentais para a recomposição das aprendizagens, pois permitem que os educadores identifiquem lacunas específicas no desenvolvimento dos estudantes e planejem intervenções direcionadas às suas necessidades.

Nesse contexto, tornam-se necessárias práticas educativas capazes de responder aos diferentes contextos de desenvolvimento dos estudantes. A perspectiva de educação defendida por Nóvoa e Alvim (2021) enfatiza a integração de práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas, compreendendo a recomposição das aprendizagens como um processo de adaptação do ensino às demandas dos alunos. Conforme afirmam os autores,

[...] o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação (Nóvoa; Alvim, 2021).

Essa compreensão reforça a ideia de que a recomposição das aprendizagens ultrapassa a simples recuperação de conteúdos, envolvendo adaptação pedagógica, interação social e desenvolvimento integral dos estudantes.

As políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens devem incorporar mecanismos de acompanhamento e avaliação capazes de mensurar tanto o progresso dos estudantes quanto a efetividade das estratégias implementadas. Além disso, precisam apresentar caráter sustentável e continuidade ao longo do tempo, visando não apenas à recuperação das defasagens educacionais, mas também ao fortalecimento estrutural dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação docente, compreendida como uma necessidade para a efetivação dessas políticas. A formação do educador

[...] deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas nas Universidades; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso e contar ponto na carreira dos professores (Brasil, 2006, p. 1).

O desenvolvimento profissional docente não se encerra na formação inicial, pois a docência é marcada por mudanças curriculares, transformações sociais, novas demandas dos estudantes e constantes atualizações das políticas educacionais, exigindo estudo contínuo, atualização teórica e revisão crítica das práticas pedagógicas.

Não se trata de corrigir supostas lacunas da formação inicial, mas de possibilitar ao professor refletir sobre suas experiências, reinterpretar desafios e produzir novos saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, a articulação entre prática docente, formação inicial e produção acadêmica é necessária e a escola deixa de ser vista apenas como espaço de aplicação de teorias produzidas externamente e passa a ser reconhecida como ambiente de produção de conhecimento.

Ao defender que a formação ocorra no cotidiano escolar, em horários específicos e com reconhecimento na carreira, demonstra-se que a formação continuada não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes. Sua efetivação requer condições objetivas, como tempo institucionalizado, organização adequada e valorização profissional.

A formação continuada deve constituir-se, portanto, em um espaço de reflexão coletiva e construção compartilhada do conhecimento docente. Como destaca Nóvoa (2019, p.11),

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a formação docente deve ser concebida como um processo que valoriza a experiência profissional e promove a troca de saberes entre pares. No contexto da recomposição das aprendizagens, a formação continuada assume centralidade ao

capacitar os educadores para identificar lacunas de aprendizagem, planejar intervenções pedagógicas adequadas e implementar ações capazes de responder aos desafios educacionais decorrentes do período pós-pandêmico.

### **3.1.3 Resistência à Implementação de Políticas Públicas**

O conceito de resistência não deve ser compreendido apenas como um obstáculo à implementação de políticas públicas, mas também como uma oportunidade para reavaliar, ajustar e, em determinados casos, aperfeiçoar as políticas, de modo a garantir que elas respondam às necessidades concretas do contexto escolar. Ball, Maguire e Braun (2016) abordam a resistência no contexto dos processos de interpretação e aplicação das políticas nas escolas e uma das questões centrais discutidas pelos autores refere-se aos efeitos da performatividade. Nessa perspectiva, os sujeitos passam a ser avaliados por meio de métricas de desempenho, como testes padronizados e indicadores educacionais, gerando pressões significativas sobre as instituições de ensino e seus profissionais. Como consequência, docentes e gestores tendem a desenvolver estratégias de resistência frente a essa cultura de resultados.

No caso do PRA, um dos critérios para a inclusão das escolas no programa é a existência de baixos resultados em avaliações externas e elevados índices de reprovação. Nesse sentido, o estabelecimento de metas voltadas à melhoria dos indicadores educacionais, a proposição de mudanças nas práticas pedagógicas e os próprios parâmetros utilizados para definir o êxito da política podem gerar tensões e resistências entre os profissionais responsáveis por sua implementação.

Segundo Lotta (2021), a implementação de políticas públicas é influenciada pela atuação dos burocratas de nível de rua, que dispõem de poder discricionário para interpretar e adaptar as diretrizes oficiais às condições concretas de trabalho. Como as políticas públicas raramente conseguem prever todas as situações que ocorrerão na prática, os implementadores precisam fazer escolhas constantemente. Assim, os resultados de uma política não decorrem exclusivamente de sua formulação, mas também das decisões tomadas pelos agentes responsáveis por sua execução, que podem reforçar, modificar ou limitar os efeitos pretendidos pela ação governamental. A autora ressalta que a atuação dos burocratas de nível de rua pode tanto reproduzir

desigualdades quanto contribuir para sua redução, a depender das condições institucionais, da formação profissional e dos recursos disponíveis.

No caso do PRA, isso ajuda a explicar o motivo pela qual uma mesma política pode produzir resultados diferentes entre escolas da mesma SRE: embora as orientações sejam as mesmas, gestores, professores e equipes pedagógicas interpretam e operacionalizam essas diretrizes de maneiras distintas, de acordo com suas condições de trabalho, experiências profissionais e contexto escolar.

No contexto do Plano de Recomposição das Aprendizagens, os professores assumem destaque na implementação da política, uma vez que são os principais responsáveis pela execução das estratégias pedagógicas voltadas à recuperação das aprendizagens fragilizadas pela pandemia e por outros fatores. Nessa situação, sua discricionariedade — entendida como a forma pela qual interpretam, adaptam e operacionalizam as diretrizes do plano no cotidiano escolar — exerce influência direta sobre a efetividade da política, podendo potencializar ou limitar seus resultados.

A resistência, nesse caso, pode ser compreendida como a não adesão integral ou a adaptação parcial das diretrizes oficiais aos contextos locais, resultante das tensões existentes entre os objetivos definidos nos níveis centrais da administração educacional e as condições concretas encontradas nas escolas. Essa objeção pode emergir de desalinhamentos entre os valores, prioridades e concepções pedagógicas dos implementadores — gestores escolares, professores e equipes pedagógicas — e as expectativas formuladas pela política. Pode, ainda, decorrer da insuficiência de recursos, das limitações estruturais, da escassez de formação específica, da sobrecarga de trabalho ou de percepções relacionadas à viabilidade prática das ações propostas.

Trata-se, portanto, de um processo em que os implementadores reinterpretam, ajustam ou mesmo deixam de executar determinados aspectos da política, não por simples oposição às diretrizes oficiais, mas porque estas podem entrar em conflito com normas profissionais consolidadas, experiências acumuladas ou condições concretas de trabalho. Nessa perspectiva, a resistência expressa as inquietudes existentes entre os objetivos normativos da política e as práticas cotidianas das escolas, podendo constituir-se tanto como resposta aos limites institucionais quanto como mecanismo de preservação da autonomia profissional e pedagógica diante de orientações formuladas de maneira centralizada.

Lotta (2021) salienta ainda que a atuação da burocracia depende da existência de condições adequadas de estrutura e apoio institucional. No caso do PRA, isso implica garantir formação continuada, materiais pedagógicos, acompanhamento técnico, avaliações diagnósticas e suporte da gestão escolar, de modo que os profissionais possam implementar as ações previstas de forma consistente e alinhada aos objetivos da política.

A partir da abordagem de Bowe, Ball e Gold (1992, *apud* Mainardes, 2006), entende-se que as políticas não são simplesmente executadas, mas reinterpretadas e recriadas nos contextos da prática. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por sua vez, podem ser ferramentas potencializadoras das intervenções pedagógicas quanto como elementos geradores de inquietações e resistências durante o processo de implementação da política. Dessa forma, a inserção ou intensificação do uso das TDICs no PRA não ocorre de maneira linear, uma vez que depende das condições institucionais, das crenças docentes, da cultura escolar e dos recursos disponíveis.

A resistência às TDICs também pode ser interpretada com base na teoria da burocracia de nível de rua, proposta por Lipsky (2019), que destaca a discricionariedade dos profissionais responsáveis pela implementação das políticas públicas. No cotidiano escolar, os professores exercem relativa autonomia para adaptar, selecionar ou minimizar determinadas orientações, inclusive aquelas relacionadas ao uso de tecnologias digitais. Essa resistência nem sempre representa uma oposição explícita à política, podendo constituir uma resposta às condições concretas de trabalho, como infraestrutura inadequada, formação insuficiente, sobrecarga de tarefas ou insegurança pedagógica quanto ao uso das ferramentas tecnológicas.

Outro aspecto relevante é que, quando as TDICs são percebidas como instrumentos de controle externo, associados ao monitoramento de resultados e à responsabilização dos profissionais, podem gerar tensionamentos e questionamentos sobre a autonomia docente. Nesse sentido, a efetividade da inserção tecnológica depende de processos formativos contínuos, de condições materiais adequadas e da construção coletiva de significados sobre seu uso pedagógico. Na ausência desses elementos, corre-se o risco de que a tecnologia seja incorporada apenas formalmente às práticas escolares, sem produzir mudanças efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, reitera-se que o estudo da resistência na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens permite identificar desafios, limitações e aspectos que demandam revisão ou aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, possibilita compreender oportunidades de fortalecimento da política, especialmente quando envolve os principais atores educacionais em sua construção e adaptação aos contextos locais. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de êxito do plano e de alcance de seus objetivos relacionados à recomposição das aprendizagens não consolidadas ou comprometidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

### 3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

A metodologia da pesquisa de campo, no contexto do Plano de Recomposição das Aprendizagens na SRE Metropolitana B, foi delineada de modo a garantir que os dados obtidos fossem válidos, relevantes e úteis para a compreensão das ações desenvolvidas em relação ao plano, bem como das intercorrências enfrentados durante sua implementação.

Com o objetivo de compreender como a política de recomposição das aprendizagens vem sendo implementada no contexto escolar, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando diferentes fontes de evidência. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com distintos atores envolvidos na implementação do PRA nas escolas investigadas, possibilitando captar percepções, experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar. Paralelamente, procedeu-se à análise documental de legislações, normativas e documentos institucionais que orientam o plano, o que permitiu compreender seus fundamentos, diretrizes e expectativas formais.

#### 3.2.1 Tipo de Pesquisa e Abordagem

Esta pesquisa teve como foco as escolas participantes do PRA atendidas pela SRE Metropolitana B no período de 2023 a 2025. A escolha dessa Superintendência Regional de Ensino justifica-se por sua relevância estratégica, uma vez que abrange 208 escolas localizadas na capital e na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Tal abrangência sugere a possibilidade de maior volume de investimentos estaduais, não apenas por se tratar da maior superintendência da rede, mas também

em função de critérios técnico-administrativos e político-estratégicos próprios da gestão pública educacional. Partindo da lógica do financiamento público da educação, a alocação de recursos tende a seguir o princípio da equidade proporcional, segundo o qual maiores contingentes de estudantes demandam maiores investimentos para garantir condições adequadas de atendimento e aprendizagem.

A escolha da SRE Metropolitana B também se fundamenta na diversidade educacional presente em sua área de abrangência. A heterogeneidade socioeducacional observada decorre das diferentes características territoriais, econômicas e sociais dos municípios que a compõem. Conforme demonstrado na Tabela 1, os distintos níveis do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) evidenciam desigualdades socioeconômicas significativas, fator que torna esse contexto particularmente relevante para a análise da implementação de uma política voltada à recomposição das aprendizagens.

Tabela 1: Municípios da SRE e IDHM – Censo 2022

| Município - SRE – Metropolitana B | IDHM  |
|-----------------------------------|-------|
| Belo Horizonte                    | 0.810 |
| Betim                             | 0,749 |
| Ibirité                           | 0,704 |
| Igarapé                           | 0,698 |
| Mário Campos                      | 0,699 |
| Sarzedo                           | 0,734 |
| Contagem                          | 0,756 |
| São Joaquim de Bicas              | 0,662 |
| Mateus Leme                       | 0,704 |
| Juatuba                           | 0,717 |
| Esmeraldas                        | 0,671 |

Fonte: Adaptado de IBGE (2025).

O IDHM está diretamente associado a fatores que impactam a educação, como o nível de escolaridade das famílias, o acesso a bens culturais, as condições de moradia e a estabilidade econômica. A Tabela 1 evidencia uma significativa heterogeneidade socioeconômica entre os municípios, com índices que variam de 0,662 a 0,810, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo Demográfico de 2022. Essa variação revela a coexistência de contextos com distintos níveis de desenvolvimento humano,

permitindo inferir a existência de desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.

A investigação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida de forma sistemática, possibilitando uma análise crítica e fundamentada da implementação do PRA. O percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas: revisão teórica e contextualização do tema; planejamento da pesquisa; coleta de dados; análise e interpretação das informações obtidas; sistematização e elaboração dos resultados; e, por fim, divulgação e aplicação dos achados da investigação.

A primeira fase da pesquisa consistiu no diagnóstico inicial e no levantamento bibliográfico sobre políticas públicas educacionais, recomposição das aprendizagens, formação continuada e resistência à implementação de políticas públicas. Também foram revisadas publicações acadêmicas que discutem a implementação de políticas educacionais e metodologias de recuperação da aprendizagem, com o objetivo de aprofundar a compreensão do tema investigado.

A segunda fase foi destinada ao levantamento documental, contemplando a análise de documentos oficiais e diretrizes do PRA de acesso público. Entre os documentos examinados destacam-se: a Resolução SEE nº 4.825/2023, que institui o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) nas escolas estaduais e estabelece orientações para a elaboração de estratégias de ensino e melhoria dos indicadores educacionais; o Memorando-Circular nº 81/2024/SEE/SB, que orienta a organização das atividades dos núcleos; o Memorando-Circular nº 40/2025/SEE/SB, contendo orientações referentes ao plano em 2025; as atas finais produzidas pelas escolas para avaliação do projeto; os planos de ação, com registro das atividades executadas, parcialmente executadas ou não realizadas; além de outros documentos e registros formais relacionados à implementação da política.

A terceira fase correspondeu à pesquisa de campo e nessa etapa, foram definidos como sujeitos da pesquisa gestores escolares, professores e integrantes da equipe do PRA. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, por possibilitarem maior aprofundamento das percepções e experiências dos participantes acerca da implementação da política.

### **3.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Sujeitos de Pesquisa**



Partindo da necessidade de compreender como as escolas da SRE Metropolitana B vêm desenvolvendo as ações do PRA, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a implementação dessa política pública e verificar em que medida suas diretrizes têm sido efetivamente operacionalizadas. Além disso, buscou identificar desafios e limitações do processo de implementação, propondo ações que possam contribuir para ampliar sua eficácia.

Para alcançar esse objetivo, fez-se necessária a utilização de diferentes procedimentos metodológicos para a obtenção de dados e informações. Entre eles, destacou-se a análise documental, contemplando resoluções, memorandos, relatórios e demais registros institucionais relacionados ao PRA. Foram analisados, entre outros documentos, a Resolução SEE nº 4.825/2023, que institui o Plano de Recomposição das Aprendizagens nas escolas estaduais; o Memorando-Circular nº 81/2024/SEE/SB, que orienta a organização das atividades dos núcleos; as atas finais produzidas pelas escolas para avaliação das ações do PRA em 2023; os relatórios finais de 2024 e 2025; os planos de ação, contendo o registro das atividades realizadas, parcialmente executadas ou não executadas; além de outros documentos normativos e registros formais que orientam e regulamentam a implementação da política.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas na qual a articulação com a análise documental possibilitou confrontar o texto da política com sua materialização no contexto da prática. Enquanto os documentos oficiais permitiram compreender os objetivos, diretrizes e expectativas formuladas pela SEE/MG para o Plano de Recomposição das Aprendizagens, os depoimentos dos participantes evidenciaram como essas orientações foram interpretadas, adaptadas e operacionalizadas no cotidiano escolar.

Tal estratégia metodológica dialoga com a abordagem do Ciclo de Políticas, ao reconhecer que as políticas públicas não são implementadas de forma linear, mas constantemente traduzidas pelos atores responsáveis por sua execução. Nesse processo, os agentes envolvidos mobilizam interpretações próprias, realizam ajustes às condições locais e enfrentam desafios institucionais que podem favorecer, ressignificar ou limitar os resultados pretendidos pela política. A combinação dessas fontes de evidência permitiu, portanto, identificar processos de adaptação, negociação e resistência, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da política.

Os documentos analisados e suas respectivas finalidades estão sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2: Tipos de documentos analisados pelo PRA e suas finalidades

| Tipo de Documento                                                | Período     | Conteúdo Principal                                                                                         | Finalidade Analítica                                                                    | Indicadores de Análise                                                                   |
|------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 Atas finais das escolas (avaliação do PRA)                    | 2023        | Registro das reuniões finais com avaliação das ações do PRA (evasão, recomposição, socioemocional)         | Compreender a percepção das equipes escolares sobre a implementação inicial da política | Pontos de atenção; potencialidades; dificuldades; evidências de resultados               |
| 44 Relatórios finais do PRA                                      | 2024 – 2025 | Sistematização das ações desenvolvidas ao longo do ano letivo, com análise de resultados e encaminhamentos | Analisar a evolução da implementação e o grau de institucionalização da política        | Continuidade das ações; uso de dados; impacto pedagógico; ajustes realizados             |
| 10 Planos de Ação do PRA                                         | 2023 – 2025 | Planejamento das ações pedagógicas, metas, cronogramas e estratégias de intervenção                        | Verificar a coerência entre planejamento e execução da política                         | Ações previstas vs. realizadas; cumprimento de prazos; adequação das estratégias         |
| Registros de monitoramento (visitas técnicas, NGPR, formulários) | 2023 – 2025 | Instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo realizados pela SRE                             | Identificar o papel da instância intermediária na indução e acompanhamento da política  | Frequência de monitoramento; feedbacks; reorientações; suporte institucional             |
| 6 Instrumentos avaliativos (diagnósticos e avaliações Somativas) | 2023 – 2025 | Dados sobre o desempenho dos estudantes utilizados para orientar intervenções                              | Analisar o uso de evidências na tomada de decisão pedagógica                            | Aplicação de diagnósticos; uso pedagógico dos resultados; acompanhamento da aprendizagem |
| 10 Registros de execução das ações                               | 2023 – 2025 | Evidências da realização das atividades previstas (listas, relatórios, cronogramas)                        | Avaliar o nível de implementação efetiva da política                                    | Ações realizadas, parcialmente realizadas ou não realizadas; atrasos; justificativas     |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esses documentos permitiram a construção de uma abordagem analítica triangulada, contemplando as dimensões de planejamento, execução e avaliação da política. A partir dessa base documental, foi possível identificar não apenas o grau de adesão às diretrizes do PRA, mas também as variações em sua implementação, evidenciadas por ações realizadas, parcialmente executadas ou não implementadas, além de atrasos e reconfigurações ocorridos ao longo do processo.

A política foi estruturada como um programa que contou com a atuação presencial de agentes específicos nas escolas, previamente selecionados por meio de processo definido pela SEE/MG. Esses profissionais tinham como função acompanhar, orientar e apoiar a implementação das ações pedagógicas propostas, sendo, portanto, atores centrais na execução da política. Tal condição justifica sua relevância como sujeitos da pesquisa, assim como a dos gestores escolares e professores diretamente envolvidos com o PRA. Em virtude disso, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com esses atores, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Participantes da Entrevista

| Nome         | Cargo                                               | Ocupação atual          |
|--------------|-----------------------------------------------------|-------------------------|
| Diretor 1    | PEB – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – Pedagogo | Diretor                 |
| Diretor 2    | PEB – Língua Portuguesa e Língua Inglesa            | Diretor                 |
| Professor    | PEB – Língua Portuguesa                             | PEB – LP e Vice-diretor |
| Agente PRA 1 | PEB – História                                      | Agente PRA - CHT        |
| Agente PRA 2 | PEB – Língua Portuguesa                             | Agente PRA - LP         |
| Agente PRA 3 | PEB – História                                      | Agente PRA - CHT        |
| Agente PRA 4 | PEB - Geografia                                     | Agente PRA - CHT        |
| Agente PRA 5 | PEB - Biologia                                      | Agente PRA - CNT        |
| Agente PRA 6 | PEB – Matemática                                    | Agente PRA - MAT        |
| Agente PRA 7 | EEB - Especialista                                  | Agente PRA - EEB        |
| Agente PRA 8 | PEB – Geografia                                     | Agente PRA - CHT        |
| Agente PRA 9 | PEB – Química                                       | Agente PRA – CNT        |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro apresenta uma síntese dos participantes das entrevistas, identificados de acordo com suas funções atuais. Todos os entrevistados são servidores efetivos da rede estadual de ensino e possuem mais de dez anos de experiência profissional, o que lhes confere conhecimento acumulado sobre a dinâmica das políticas educacionais implementadas no estado.

A composição final dos sujeitos da pesquisa restringiu-se a dois diretores escolares, um professor de Língua Portuguesa e nove integrantes da equipe do PRA. Não foi possível entrevistar especialistas, professores de Matemática ou outros professores regentes em razão da ausência de retorno aos contatos realizados, da indisponibilidade para participação ou do fato de muitos profissionais já não atuarem mais nas escolas selecionadas.

A realização das entrevistas também sofreu atraso significativo em decorrência da elevada demanda de trabalho dos agentes do PRA e das equipes gestoras, intensificada durante o período de aplicação das avaliações externas do Saeb e, posteriormente, das avaliações institucionais promovidas pela SEE/MG. Esse contexto comprometeu a disponibilidade de parte dos participantes inicialmente previstos, ocasionando sucessivos reagendamentos. Diante dessa situação, tornou-se necessária a ampliação do universo de entrevistados, implicando ajustes no cronograma originalmente estabelecido.

Os participantes foram convidados por meio de correio eletrônico institucional, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, sua relevância e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas de forma presencial e/ou remota, conforme a disponibilidade dos participantes, possibilitando o compartilhamento de relatos e experiências relacionados à implementação do PRA. Ressalta-se que os roteiros de entrevista e o TCLE encontram-se apresentados nos apêndices desta dissertação.

A inclusão desses diferentes sujeitos buscou captar múltiplas perspectivas sobre o processo de implementação da política, considerando que as ações de recomposição das aprendizagens não se restringem às diretrizes normativas, mas se materializam nas práticas, interpretações e decisões tomadas pelos profissionais que atuam diretamente no contexto escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse sentido, as entrevistas possibilitaram compreender como esses atores interpretam os objetivos do PRA, quais estratégias desenvolvem para enfrentar as defasagens de aprendizagem e quais desafios identificam no contexto da prática.

Para a coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas específicos para cada grupo de participantes, conforme os instrumentos apresentados nos apêndices deste estudo. No caso do docente, foi aplicado o roteiro constante no Apêndice B, voltado à compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PRA, com ênfase na área de Língua

Portuguesa, considerando que esse profissional ocupa posição central na operacionalização das estratégias de recomposição das aprendizagens.

As questões dirigidas ao docente abordaram aspectos relacionados à prática pedagógica, ao uso dos materiais do PRA, às estratégias didáticas adotadas, ao acompanhamento dos estudantes e à percepção dos efeitos do plano sobre a aprendizagem. Com os gestores escolares, utilizou-se o roteiro apresentado no Apêndice D, cujo foco incidiu sobre os processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas. Já os integrantes da equipe do PRA foram entrevistados com base no instrumento descrito no Apêndice F, direcionado à análise dos desafios, resistências e estratégias relacionados à implementação da política no âmbito da SRE.

Adicionalmente, investigou-se a oferta de formação continuada como mecanismo de apoio à implementação de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do plano. As entrevistas tiveram duração média de 30 a 40 minutos e foram conduzidas de forma presencial ou remota, conforme a disponibilidade dos participantes e o cronograma da pesquisa, ocorrendo, em média, duas entrevistas por semana. Durante sua realização, buscou-se não apenas obter respostas às questões orientadoras, mas também criar espaço para que os participantes compartilhassem experiências, percepções e situações vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para o aprofundamento qualitativo da investigação.

As entrevistas foram integralmente transcritas para análise e foi obtida autorização formal de todos os participantes, garantindo que estivessem plenamente cientes dos objetivos da pesquisa e da forma de utilização dos dados produzidos. Também foi assegurado que as informações coletadas seriam tratadas de maneira confidencial, preservando a identidade dos indivíduos e das instituições envolvidas.

Por fim, a combinação entre a análise documental e as entrevistas semiestruturadas permitiu confrontar o texto oficial da política com sua materialização no contexto da prática. Essa estratégia possibilitou identificar processos de interpretação, adaptação, negociação e resistência desenvolvidos pelos diferentes atores envolvidos na implementação do PRA. Em consonância com a abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), a análise buscou compreender não apenas o que a política prescreve, mas também como ela é traduzida, ressignificada e efetivamente operacionalizada nos contextos escolares, evidenciando as tensões, os desafios e as possibilidades que emergem durante sua implementação.

### **3.2.3 Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida por meio de um procedimento sistemático de organização e interpretação de informações qualitativas, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, como ocorreu a implementação do PRA nas escolas investigadas.

Inicialmente, realizou-se uma leitura integral e exploratória de todo o material coletado, incluindo documentos institucionais, registros de monitoramento e entrevistas, com a finalidade de obter uma visão geral dos conteúdos e identificar elementos recorrentes. Nessa etapa, foram selecionados os documentos mais relevantes para os objetivos do estudo e elaboradas hipóteses preliminares que orientaram a organização dos dados e o direcionamento da análise.

Em seguida, procedeu-se a um exame mais detalhado do material, buscando identificar informações significativas, tais como palavras, expressões, ideias centrais e temas recorrentes presentes nos dados. Posteriormente, esses elementos foram agrupados de acordo com seus significados e relações, considerando-se também os contextos em que apareciam, de modo a evitar interpretações fragmentadas. Esse processo possibilitou a construção de categorias analíticas capazes de representar os principais aspectos da implementação do PRA no contexto investigado.

Na etapa final, os dados organizados e categorizados foram interpretados com base nos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. A partir dessa análise, produziram-se inferências sobre o processo de implementação da política, articulando as evidências empíricas às discussões teóricas. Tal procedimento possibilitou identificar padrões, contradições e tendências, bem como compreender os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos.

A adoção desse percurso metodológico proporcionou uma compreensão minuciosa dos resultados do PRA nas escolas pesquisadas, permitindo identificar, de forma mais clara, as principais intercorrências, as possíveis resistências, os resultados alcançados e as oportunidades de aperfeiçoamento da política.

## **3.3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS ESCOLAS DA SRE METROPOLITANA B**

A apresentação dos resultados desta pesquisa foi organizada a partir da análise sistemática de dados documentais e empíricos, articulando diferentes fontes de evidência. Foram examinados registros institucionais produzidos durante a implementação do PRA, buscando compreender tanto os aspectos formais da política quanto sua materialização no contexto escolar.

As análises documentais, com destaque para as atas finais elaboradas pelas escolas em 2023, mostraram percepções institucionais acerca da execução inicial do PRA, revelando avanços, dificuldades e pontos de atenção identificados pelas unidades escolares. Os relatórios finais produzidos em 2024 e 2025 possibilitaram observar a continuidade das ações, os ajustes realizados ao longo do processo e o grau de institucionalização da política. Complementarmente, foram analisados os registros de monitoramento e acompanhamento pedagógico realizados pela SRE Metropolitana B, os quais contribuíram para a compreensão do papel desempenhado pela instância intermediária na indução, no suporte e na regulação da implementação da política.

Também foram consultadas bases de dados on-line e indicadores disponibilizados pelo Portal Simave e pelos painéis de gestão da SEE/MG. Esses dados possibilitaram a comparação de resultados educacionais anteriores e posteriores à implementação do PRA. Contudo, considerando que não seria metodologicamente adequado atribuir eventuais alterações nos indicadores exclusivamente à implementação do programa, optou-se por não utilizar esses resultados como evidência direta dos efeitos da política.

A organização dos resultados buscou articular as dimensões de planejamento, implementação e avaliação, de modo a evidenciar tanto os elementos de convergência quanto as variações observadas no processo de materialização do PRA nos contextos escolares investigados. Essa estrutura permitiu, ainda, estabelecer diálogo com o referencial teórico adotado, especialmente no que se refere à compreensão da implementação como um processo dinâmico, permeado por interpretações, negociações e mediações realizadas por diferentes atores institucionais.

A análise foi estruturada em quatro eixos analíticos, apresentados no Quadro 4, definidos a partir de critérios de proximidade temática, encadeamento lógico dos processos de implementação de políticas públicas e articulação com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa.



Quadro 4: Estrutura analítica da implementação do PRA

| <b>Eixo Analítico</b>                                      | <b>Categorias de Análise</b>                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Dimensão Analítica</b>                              | <b>Indicadores Empíricos</b>                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Apropriação e Sentidos da Política</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de conhecimento sobre o PRA</li> <li>- Formação inicial</li> <li>- Compreensão dos objetivos</li> <li>- Percepção (orientação vs. imposição)</li> </ul>                                                               | Interpretação e tradução da política                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de acesso à política</li> <li>- Grau de compreensão dos objetivos</li> <li>- Discursos de aceitação/rejeição</li> <li>- Evidências de ressignificação local</li> </ul>                  |
| <b>2. Organização e Condições de Implementação</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento institucional</li> <li>- Distribuição de responsabilidades</li> <li>- Integração curricular</li> <li>- Recursos pedagógicos e estruturais</li> </ul>                                                           | Mediação institucional e capacidade organizacional     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de planejamento formal</li> <li>- Clareza de papéis institucionais</li> <li>- Articulação com o currículo</li> <li>- Disponibilidade de recursos</li> </ul>                         |
| <b>3. Práticas Pedagógicas e Dinâmica da Implementação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias pedagógicas</li> <li>- Planejamento das atividades</li> <li>- Engajamento dos estudantes</li> </ul>                                                                                                             | Operacionalização da política no nível da sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de estratégias adotadas</li> <li>- Adaptações pedagógicas</li> <li>- Grau de participação dos estudantes</li> <li>- Evidências de autonomia docente</li> </ul>                           |
| <b>4. Tensões, Monitoramento e Resultados da Política</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistências</li> <li>- Sobrecarga docente</li> <li>- Engajamento de famílias</li> <li>- Monitoramento</li> <li>- Apoio institucional</li> <li>- Resultados na aprendizagem</li> <li>- Avaliação e aprimoramento</li> </ul> | Avaliação, governança e efeitos da política            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatos de dificuldades e resistências</li> <li>- Mecanismos de acompanhamento</li> <li>- Percepção de resultados educacionais</li> <li>- Propostas de aprimoramento e continuidade</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nessa perspectiva, os eixos analíticos permitem examinar como os diferentes atores envolvidos — gestores, professores, especialistas e integrantes do PRA — interpretam, traduzem e operacionalizam as diretrizes da política em seus contextos de atuação, evidenciando tensões, desafios, estratégias de adaptação e formas de resistência que emergem ao longo da implementação.

Tal abordagem fundamenta-se na perspectiva do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), segundo a qual as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a processos contínuos de interpretação e recriação nos diferentes contextos em que circulam. Conforme destaca Mainardes (2006, p. 56), “as políticas não são simplesmente ‘implementadas’, mas estão sujeitas à interpretação e recriação”, o que implica compreender as políticas educacionais como processos dinâmicos que atravessam os contextos de influência, produção de texto e prática.

Complementarmente, a análise mobiliza as contribuições de Lipsky (2019) e Lotta (2021) acerca da burocracia de nível de rua, reconhecendo que os resultados das políticas públicas são produzidos na interação entre orientações normativas, condições institucionais e decisões cotidianas dos agentes responsáveis por sua implementação. Nessa direção, as decisões tomadas por professores, gestores e equipes pedagógicas assumem uma função de destaque na materialização da política, uma vez que, conforme argumenta Lipsky (2019, p. 17), “as decisões dos burocratas de nível de rua [...] tornam-se efetivamente as políticas públicas que eles realizam”. Assim, a implementação do PRA é compreendida como um processo permeado por mediações, negociações e reinterpretações que conferem significados distintos à política nos contextos escolares investigados.

### **3.3.1 Apropriação e Sentidos da Política**

Este eixo refere-se à formulação e à tradução da política de recomposição das aprendizagens, enfatizando a apropriação e os significados atribuídos ao PRA pelos sujeitos escolares. Ele contempla aspectos relacionados ao conhecimento, à compreensão e à interpretação da política no contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992). A análise dos dados permitiu compreender que o processo de implementação do PRA se inicia a partir das formas pelas quais gestores e professores tomam

conhecimento da política, compreendem seus objetivos e atribuem sentido às suas diretrizes. Nesse sentido, cabe destacar que

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Entende-se que as políticas educacionais não são simplesmente “aplicadas” tal como foram formuladas. Professores, gestores e demais agentes escolares não atuam como leitores passivos dos textos normativos. Assim, não recebem o PRA — ou qualquer outra política — e o executam exatamente como previsto nos documentos oficiais. Cada profissional interpreta as diretrizes a partir de sua trajetória, de suas experiências, valores e interesses, razão pela qual uma mesma política pode gerar práticas distintas entre escolas diferentes ou até mesmo dentro de uma mesma instituição.

Os relatos indicaram que o primeiro contato com o PRA ocorreu predominantemente por meio de canais institucionais formais, como comunicações da SEE/MG e orientações da SRE. Contudo, observou-se que a formação inicial para a implementação da política apresentou caráter pontual e, em alguns casos, insuficiente, o que impactou diretamente a compreensão de seus objetivos e sua tradução para o cotidiano escolar. Em relação a esse processo, os relatos revelaram que a implementação do PRA foi percebida, inicialmente, como uma ação marcada por orientações institucionais pouco claras, evidenciando a distância entre o texto da política e sua compreensão pelos atores responsáveis por sua execução. Tal percepção pode ser observada no relato de um dos gestores: “Quando não há esse preparo, como não houve, não há uma ideia exata de qual que é o objetivo do programa” (Diretor 1, entrevista, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à forma como o programa foi introduzido nas escolas, percebida por alguns participantes como relativamente abrupta e sem

perspectivas claras de continuidade. Essa percepção pode ser observada no seguinte relato: “Eu estou até estranhando para ainda render de 23 até 25... embora tenha mudado muito a perspectiva. Mas ainda continua” (Professor, entrevista, 2025).

Esse trecho revela a percepção de instabilidade característica de muitas políticas educacionais implementadas no contexto mineiro, frequentemente associadas a mudanças de gestão e descontinuidades institucionais. O mesmo entrevistado explicita essa dimensão ao afirmar: “Isso faz diferença. Porque não é uma política de Estado, né? É uma política de governo” (Professor, entrevista, 2025).

A fala evidencia uma percepção recorrente entre profissionais da educação acerca da fragilidade institucional de determinadas políticas educacionais, especialmente quando vinculadas a ciclos políticos e mudanças administrativas.

Nessa direção, Gatti (2021, p. 12) ressalta que “[...] a descontinuidade de ações que, em geral, e com poucas exceções, afeta as políticas educacionais no país, nos diversos níveis da gestão educacional [...]”. Tal característica torna a materialização da recomposição das aprendizagens particularmente sensível às dinâmicas institucionais e às mudanças no contexto político-administrativo.

Como exemplo de política que sofreu descontinuidade, destaca-se o PIP, criado em 2006 pela SEE/MG. Inicialmente voltado à alfabetização de crianças até os oito anos de idade, o programa estruturou-se como uma política com forte organização pedagógica, metas definidas e acompanhamento sistemático das escolas. Segundo Minas Gerais (2010), o PIP desenvolveu-se em cinco etapas: (1) criação e alinhamento de uma visão comum — “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”; (2) desdobramento dessa visão em metas para escolas, SREs e SEE; (3) criação de instrumentos de articulação e apoio entre a SEE e as escolas; (4) capacitação dos agentes educacionais e transformação das escolas participantes; e (5) priorização de esforços, ampliação e consolidação do programa.

Ao longo dos anos, o PIP passou por reformulações e ampliações, sendo posteriormente substituído ou incorporado por novas políticas de recomposição das aprendizagens e monitoramento pedagógico, como o próprio PRA. Embora o programa, em seu formato original, não esteja mais em vigor, destaca-se que possuía um fluxo estruturado de formação, planejamento e intervenção pedagógica, o que o diferenciava das configurações mais recentes. Essa referência aparece na fala de uma mediadora que atuou no PIP:

[...] o PIP tinha essa característica muito forte de planejamento, de formação, de organização, chegava mês de fevereiro, a equipe ficava dentro da SRE para receber toda a formação que a SRE, no mês de janeiro, já tinha se organizado, já tinha feito, então agora era a hora de passar para a gente, né? E era no mês de fevereiro que a gente, então, já separava o que ia trabalhar março, abril, maio, quando é que ia começar a preparação para o SIMAVE. As avaliações ocorrem em novembro, mas a gente já se preparava desde março. A intervenção pedagógica de cada bimestre, a gente já começava desde março a trabalhar com isso, a ver quais os meninos que precisavam de intervenção, e já orientava o professor como fazer essa intervenção, né? Então o PIP, ele tinha essa característica de formação, de organização. Perfeito, perfeito (Mediadora PRA 7, entrevista, 2026).

O relato destaca que o PIP possuía uma identidade mais consolidada, sustentada por uma base teórico-metodológica definida e por processos contínuos de formação das equipes. Em contraste, a mesma participante aponta que o PRA ainda carece dessa identidade e de um fluxo formativo mais consistente:

Ainda aguardo a identidade dele, porque eu não vi o documento dele enquanto programa, né? Enquanto programa, ele precisa ter objetivo específico, geral, filosofia, qual que é a metodologia de trabalho, né? Porque o PIP tinha isso. O PIP, ele tinha a revisão, né? O teórico metodológico e os autores que ele se embasava, né? Então o PIP, ele tinha esse arcabouço teórico metodológico (Mediadora PRA 7, entrevista, 2026).

A fala evidencia uma crítica à ausência de uma identidade clara do PRA enquanto programa estruturado. A participante destaca a falta de elementos considerados fundamentais para a consolidação de uma política educacional, como objetivos explicitamente definidos, fundamentos filosóficos e metodologia de trabalho sistematizada. Em contraposição, ressalta que o PIP possuía um arcabouço teórico-metodológico claramente estabelecido, o que sugere que o PRA ainda apresenta fragilidades em seu desenho institucional e na explicitação de seus fundamentos, podendo comprometer sua compreensão e operacionalização no contexto escolar.

Em relação ao ano de 2025, os registros sistematizados no Sistema PRA demonstraram que, no segundo semestre, a substituição do secretário de Educação implicou reorientações nas prioridades da política educacional. A partir dessa mudança, as ações passaram a concentrar-se na realização das avaliações do Saeb, com o PRA sendo mobilizado como estratégia de apoio a essa agenda. Após a aplicação das avaliações, observou-se novo redirecionamento das ações, que

passaram a priorizar processos de certificação e recuperação da aprendizagem. Esses movimentos evidenciam como alterações na condução da política educacional podem reconfigurar o foco e a operacionalização de programas como o PRA, colocando em questão a continuidade de seus objetivos originais.

A análise dos dados indica que a maioria dos participantes reconhece que o PRA não é implementado de forma linear ou fiel ao texto normativo, mas reinterpretado no contexto da prática, conforme as percepções e experiências dos atores escolares. Essa compreensão reforça a ideia de que as políticas educacionais são constantemente mediadas pelos sujeitos que as executam, podendo assumir significados distintos e, inclusive, serem associadas a práticas de controle. Tal percepção pode ser observada no seguinte relato:

O principal desafio que eu vejo, assim, é a aceitação das escolas, que vê a gente como fiscalizador e não como parceiro da escola. Porque eu acho que o PRA é um parceiro da escola, que a gente tá ali pra monitorar as ações, né, as ações pedagógicas da escola, e não, de fato, fiscalizar a escola, ver se faltou professor, ver se a escola está ou não fazendo, mas sim acompanhar e ajudar no pedagógico. [...] Esse olhar da escola, é um dificultador ainda, que ela não vê a gente como parceiro, tá ali, mas vê a gente como um órgão fiscalizador (Agente PRA 8, entrevista, 2025).

A fala demonstra que, na prática, existem disputas de sentido em torno da política, especialmente em relação ao papel desempenhado pelos agentes do PRA. Embora o programa tenha sido concebido como uma estratégia de apoio pedagógico, ele pode ser percebido pelas escolas como mecanismo de fiscalização, o que interfere diretamente na adesão e na forma como as ações são desenvolvidas.

Além disso, a percepção da política pelos agentes do PRA revela ambiguidade entre orientação e imposição, com forte presença de elementos de controle e monitoramento, revelada na fala de um agente: “Hoje o PRA, ao lado da supervisão, acompanha o trabalho do professor e ainda leva mais demandas. Tem muitas demandas que o PRA leva” (Agente PRA 8, entrevista, 2025). Essa percepção é reforçada por relatos de que, no início, o programa foi visto como imposição hierárquica: “[...] acho que as escolas têm uma visão, assim, boa parte, que é a gente faz o papel de fiscalização inquisidor, né? A gente é só um... um mecanismo de fiscalização e punição” (Agente PRA 6, entrevista, 2025).

Os depoimentos indicam que a implementação do PRA foi marcada por fragilidades na formação dos profissionais, dificuldades de compreensão de seus objetivos e uma percepção tensionada entre apoio pedagógico e mecanismo de controle institucional.

Nesse contexto, verificam-se percepções ambivalentes sobre o programa. Enquanto parte dos profissionais o compreende como uma estratégia pedagógica necessária à recomposição das aprendizagens, outros o percebem como uma imposição hierárquica, característica de políticas de natureza *top-down*. Essa dualidade revela tensões entre adesão e resistência simbólica, indicando que o grau de apropriação da política está diretamente relacionado à qualidade dos processos formativos e à clareza com que seus objetivos são comunicados.

Dessa forma, observa-se um distanciamento entre o texto da política e sua operacionalização, evidenciando que a implementação não se configura como um processo linear (Bowe; Ball; Gold, 1992), mas como uma reconstrução contínua. Os profissionais da escola, nesse contexto, não atuam como meros executores, mas como intérpretes da política (Lipsky, 2019), atribuindo-lhe significados a partir de suas experiências e contribuindo, assim, para sua efetiva configuração no cotidiano escolar.

### **3.3.2 Organização e Condições de Implementação**

Uma vez apropriada, a política é traduzida em ações institucionais por meio do planejamento escolar. Os dados mostraram que esse processo envolveu a definição de estratégias, a distribuição de responsabilidades entre os diferentes atores e a tentativa de integração do PRA ao currículo e às rotinas pedagógicas. A análise dialoga com os pressupostos de Lipsky (2019), ao evidenciar que os profissionais da escola exercem discricionariedade na operacionalização da política, adaptando-a às condições concretas do contexto. Assim, o planejamento não se configura como mera execução do que foi prescrito, mas como um processo de tradução e negociação, no qual a política adquire configurações específicas em cada escola.

As ações do PRA consistiam na execução de um conjunto de atividades voltadas aos três eixos norteadores do programa: evasão escolar, aspectos socioemocionais e defasagem de aprendizagem. A atuação dos agentes nas escolas tinha como objetivo integrar a política ao planejamento pedagógico em curso, orientando os professores na identificação de lacunas de aprendizagem decorrentes

de habilidades não consolidadas e na elaboração de planos de ação específicos, com o registro das habilidades selecionadas, das estratégias pedagógicas, das formas de execução e dos materiais utilizados. Para isso, deveriam apoiar-se, quando necessário, nos recursos institucionais mencionados no Capítulo 2, como MAPA, LUPA e BÚSSOLA, desenvolvidos para auxiliar professores e estudantes da rede estadual na consolidação das habilidades previstas no CRMG.

Em termos administrativos, destacou-se a fragilidade na gestão dos dados escolares, especialmente no que se refere à inconsistência dos registros cadastrais dos estudantes, comprometendo a efetividade das estratégias de busca ativa e dificultando a articulação entre escola e família no enfrentamento da evasão escolar.

A constatação dessa vulnerabilidade foi construída a partir da análise articulada entre os objetivos do PRA, os instrumentos institucionais utilizados e os relatos dos sujeitos da pesquisa. Um dos eixos de atuação do programa consiste justamente no enfrentamento da evasão escolar, apoiado no uso de dados educacionais disponibilizados pela SEE/MG, especialmente por meio do Painel de Dados, que permite o acompanhamento da frequência dos estudantes. Com base nessas informações, as escolas identificam alunos em situação de infrequência ou risco de abandono e desencadeiam ações de busca ativa, como o contato com as famílias. Contudo, conforme relatado pelos gestores entrevistados, esse processo tem sido comprometido pela inconsistência dos dados cadastrais, uma vez que, em diversas situações, os contatos disponíveis não correspondem à realidade, impossibilitando a localização dos estudantes. Tal situação sugere tanto fragilidades no processo de atualização dos registros pelas escolas quanto mudanças de endereço e telefone não comunicadas pelas famílias. Dessa forma, a dificuldade de acesso a informações confiáveis compromete a efetividade das estratégias de busca ativa e evidencia limites na articulação entre escola e família no enfrentamento da evasão escolar e, consequentemente, no avanço das aprendizagens.

Ainda em relação à gestão dos dados, embora houvesse um volume significativo de instrumentos de monitoramento, especialmente relacionados à consolidação das habilidades em defasagem e aos resultados das avaliações externas, observou-se, a partir dos relatos dos agentes do PRA, que essas informações nem sempre eram apropriadas pelas equipes escolares e pelos professores para subsidiar análises e tomadas de decisão pedagógica. Essa situação reduziu o potencial desses instrumentos como ferramentas de gestão pedagógica. Um



dos fatores que contribuiu para essa limitação foi a mudança na forma de atuação dos agentes, que passaram a ter menor contato direto com os professores. Conforme relatado, anteriormente havia maior proximidade, especialmente durante momentos formativos, como o Módulo II, o que favorecia o diálogo, a troca de experiências e o uso mais qualificado dos dados: “Antes a gente tinha um contato maior com o professor. A gente tinha uma proximidade, sim. [...] E agora nós estamos mais voltados mesmo com a gestão da escola” (Agente PRA 5, entrevista, 2025).

Os agentes destacaram que, quando essa interação direta ocorria, os professores buscavam apoio, solicitavam sugestões e se engajavam mais na análise dos resultados, contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a elaboração de estratégias de intervenção:

[...] quando participávamos das formações, especialmente nas escolas que davam maior abertura, havia uma aproximação mais significativa com os professores. Esses momentos permitiam um contato mais direto e os docentes passavam a nos reconhecer como parceiros, como colegas de profissão, e não como se estivéssemos ali para ensinar eles dar aula. Em algumas escolas, essa aceitação era ainda mais evidente, pois os próprios professores nos procuravam para pedir apoio, sugestões e orientações sobre projetos em desenvolvimento, questionando, por exemplo, como poderiam melhorar determinadas atividades. Esse contato direto, junto com a apresentação e discussão dos resultados, permitia um diálogo mais próximo e ajudava no fortalecimento das práticas pedagógicas (Agente PRA 9, entrevista 2025).

A partir do segundo semestre de 2025, por orientação do NGPC, os agentes passaram a dialogar apenas com a equipe gestora, ficando esta responsável por repassar as informações aos professores. Entretanto, segundo os relatos, esse repasse nem sempre ocorria de forma efetiva, seja pela sobrecarga de trabalho dos gestores, seja pelas limitações do cotidiano escolar:

Eu, sempre que o PRA demanda de mim alguma coisa específica da gestão, eu atendo, mas no dia a dia das visitas do PRA, nem sempre eu estou lá para fazer a verificação e esse acompanhamento, embora eu acredite que a gestão está acompanhando via especialista e coordenação do ensino médio e depois eu pergunto: quais são as demandas que o PRA passou? Quais são as que a gente já deu conta de fazer? Quais as que não deu conta e por quê? Vamos ajustar e o monitoramento e o acompanhamento segue dessa forma (Diretor 1, entrevista, 2025).

A essa situação soma-se o fato de muitos professores, também sobrecarregados, não acessarem diretamente plataformas como o Simave, o que dificultava ainda mais a apropriação dos dados. Assim, a combinação entre a redução do contato direto com os docentes, a centralização das informações na gestão escolar e a sobrecarga dos profissionais contribuiu para limitar o uso pedagógico dos dados no âmbito da política de recomposição das aprendizagens.

Em relação à integração curricular, constatou-se, por meio das entrevistas, que o PRA foi incorporado de maneira desigual pelas escolas, oscilando entre práticas mais articuladas ao planejamento pedagógico e outras mais fragmentadas, caracterizadas por ações pontuais de recomposição.

O relato a seguir exemplifica uma prática articulada, na qual o PRA foi integrado aos projetos pedagógicos já desenvolvidos pelas escolas, deixando de atuar apenas como uma ação paralela:

Foi feito um projeto que era um livro... também fizemos uma revista com as escolas que a gente acompanhava, com troca de professores e trabalhos pedagógicos. Foi um sucesso (Agente PRA 8, entrevista, 2026).

Por outro lado, a fala do Professor 1 ilustra situações em que as ações de recomposição nem sempre dialogavam de forma orgânica com o currículo regular:

Teve uma recomposição da aprendizagem voltada para a matemática. [...] Eu parei todo o conteúdo de língua portuguesa porque eu visto a camisa. Não, agora a gente vai trabalhar a matemática. [...] Enquanto professor de língua portuguesa isso me atrapalhou, mas é orientação. [...] Eu não consigo mais trabalhar o currículo referência (Professor 1, entrevista, 2025).

Outro exemplo aparece na fala do Diretor 1, ao destacar que muitas ações precisavam ser reorganizadas continuamente em função das demandas emergenciais do PRA e das avaliações externas:

A gente planeja uma coisa e às vezes é outra. [...] embora aparentemente seja uma estratégia boa esse caderno, isso não pode ser posto de uma hora pra outra. [...] essa é a chateação do professor, porque a gente planeja uma coisa e às vezes é outra (Diretor 1, entrevista, 2025).

Esses relatos demonstram que, em algumas escolas, o PRA foi integrado ao planejamento pedagógico de forma mais articulada, enquanto, em outras, assumiu um caráter mais imediato e fragmentado, marcado por interrupções curriculares e adaptações emergenciais às demandas da política.

Além disso, ressalta-se a importância das instâncias intermediárias, como a SRE e os núcleos do PRA, na mediação do processo, por meio de ações de acompanhamento, orientação para reorganização curricular e monitoramento de indicadores. Entretanto, as falas dos participantes também indicam limitações nesse acompanhamento:

Eu acho que o desafio começa desde lá da metropolitana, né? A estrutura que a metropolitana, assim, a proposta do PRA é uma proposta muito interessante, porém, a maneira como eles passam as informações e a maneira como a gente também tem que passar essas informações, eu acho, na minha visão, um pouco a toque de caixa, né? (Agente PRA 3, entrevista, 2025).

O relato evidencia uma lacuna entre orientação e prática e aponta a dificuldade de institucionalização das ações de recomposição como parte estruturante do planejamento pedagógico escolar. Em alguns casos, as ações do PRA são percebidas como iniciativas paralelas às atividades regulares da escola, o que pode comprometer sua continuidade e aprofundamento.

Um aspecto recorrente nas falas dos participantes refere-se à dificuldade de conciliar as ações de recomposição das aprendizagens com as demandas regulares do currículo escolar. Os entrevistados relatam que, embora reconheçam a importância do PRA para enfrentar as defasagens de aprendizagem agravadas no período pós-pandemia, a implementação das estratégias previstas muitas vezes ocorre em meio a limitações de tempo pedagógico e à necessidade de cumprimento dos conteúdos curriculares obrigatórios:

Eu não trabalho currículo. Eu não consigo trabalhar currículo mais. Esquece currículo. Recentemente nós tivemos aqui uma visita do PRA que falou: - Você tá certo...Não dá mais pra trabalhar currículo hoje em dia. [...] Você não consegue mais trabalhar o currículo referência. O conteúdo que eu deveria trabalhar no quarto bimestre, no terceiro bimestre, eu não consigo, porque eu preciso atender demanda do o PRA (Professor 1, entrevista, 2025).

Os depoimentos também enfatizam tensões relacionadas à forma como o PRA se estrutura no cotidiano escolar, particularmente no que se refere ao equilíbrio entre as dimensões pedagógica e burocrática da política. Essa dicotomia revela uma das dificuldades das políticas educacionais contemporâneas: conciliar processos de acompanhamento, monitoramento e prestação de contas com ações efetivamente voltadas ao apoio pedagógico e à aprendizagem dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, essa tensão pode ser analisada sob a perspectiva das discussões de Ball (2001) sobre performatividade e gerencialismo nas políticas educacionais. Segundo o autor,

o desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (Ball, 2001, p.109).

Essa perspectiva contribui para compreender como políticas educacionais, como o PRA, passam a incorporar mecanismos de gestão, controle e monitoramento contínuo, produzindo formas de responsabilização e intensificação do trabalho escolar. Relatórios, formulários, indicadores e metas tornam-se instrumentos centrais da gestão educacional, deslocando parte significativa do trabalho pedagógico para atividades administrativas e exigências quantitativas. Dessa forma, evidencia-se como a política passa a operar sob uma lógica de acompanhamento permanente e de produção de resultados.

As falas dos agentes do PRA revelam justamente esse movimento, ao apontarem que o acompanhamento das escolas passou a ser marcado pelo preenchimento contínuo de formulários e pela priorização de demandas burocráticas em detrimento de um acompanhamento pedagógico mais próximo e colaborativo. Observa-se que a ampliação das exigências administrativas tende a produzir uma percepção de distanciamento entre os objetivos originais da política — centrados na recomposição das aprendizagens — e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar.

Por outro lado, os relatos dos participantes também apontam para a importância da dimensão pedagógica e colaborativa do programa. Quando o PRA é percebido como espaço de diálogo, orientação pedagógica e construção coletiva de estratégias de ensino, a política tende a ser mais bem aceita pelas escolas e integrada

às práticas curriculares. A forma como gestores, professores e agentes do PRA percebem e executam a política influencia diretamente seus efeitos no cotidiano escolar.

A defesa de uma atuação mais pedagógica pode ser relacionada às discussões de Libâneo (2013) sobre a centralidade do trabalho pedagógico na escola. Para o autor, os processos administrativos devem estar subordinados às finalidades educativas da instituição escolar, e não o contrário. Quando a burocracia passa a orientar o funcionamento da política, corre-se o risco de enfraquecer os espaços de reflexão coletiva, acompanhamento pedagógico e construção de práticas voltadas às necessidades reais dos estudantes. Um dos participantes destacou que, embora o programa possua relevância pedagógica, parte significativa do trabalho tem sido direcionada para atividades administrativas e de monitoramento: “Hoje o PRA, ao lado da supervisão, acompanha o trabalho do professor e ainda leva mais demandas. Tem muitas demandas que o PRA leva” (Agente PRA 8, 2026).

Esse relato evidencia uma característica frequentemente observada na implementação de políticas públicas educacionais: a ampliação das demandas administrativas sobre os profissionais da educação. Além disso, alguns participantes relataram a existência de um sentimento, por parte das escolas, de que estariam sendo constantemente observadas ou fiscalizadas pelos agentes do PRA: “Tem escolas que entendem o PRA como algo para vigiar. E aí, sim, eu acho que, nesse caso, elas podem, sim, entender assim” (Agente PRA 5, entrevista, 2026).

Na perspectiva de Lipsky (2019), tais situações configuram um dos elementos centrais da atuação dos burocratas de nível de rua, que precisam lidar simultaneamente com exigências institucionais, limitações de recursos e necessidades pedagógicas concretas.

Outro aspecto relevante identificado nas entrevistas refere-se à necessidade de maior aproximação pedagógica entre os profissionais do PRA e os professores das escolas, reforçando a importância da desburocratização da política, que, muitas vezes, acaba limitada ao preenchimento de relatórios. De acordo com um entrevistado, o fortalecimento dessa interação poderia ampliar o potencial formativo do programa e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas:

O PRA precisa ser um pouco mais flexível com o professor do PRA... deixar um pouco de lado a questão de preencher relatório e ser mais

pedagógico. Eu acho que o PRA sendo um pouco mais pedagógico vai facilitar mais para o professor e os dois caminharem juntos (Agente PRA 8, 2026).

A crítica à centralidade dos formulários e relatórios aparece de forma recorrente nas entrevistas, deixando evidente a percepção de que as exigências administrativas passaram a ocupar um espaço que poderia ser destinado ao acompanhamento pedagógico das escolas. Nesse sentido, alguns participantes relatam que a rotina de preenchimento de documentos reduziu a possibilidade de diálogo mais aprofundado com as equipes escolares:

Então, esse ano, nós ficamos só preenchendo o formulário. O formulário da segunda-feira para a escola A, ele era o mesmo formulário para a segunda-feira que vem da mesma escola A. Nossa, imagina chegar numa escola toda semana com a mesma coisa, hein? Na mesma coisa. Nós ficamos isso por mais de três meses (Agente PRA 1, 2026).

Esses relatos sugerem que a burocratização das ações pode enfraquecer o sentido formativo e colaborativo da política, fazendo com que o acompanhamento seja percebido mais como mecanismo de controle do que como suporte pedagógico. Além disso, a sobrecarga de demandas e o reduzido tempo disponível para atuação nas escolas também são apontados como fatores que dificultam a construção de vínculos mais consistentes entre os agentes do PRA e as equipes escolares:

[...] eu me coloco no lugar da escola, você faz um trabalho, mas chega uma pessoa lá numa rapidez pra preencher um formulário, né? Porque você tem que ir em várias outras escolas, o tempo não dá, então, a visão também, eu acho que não traz uma formalidade. [...] O processo é muito burocrático, então, se torna mais quantitativo do que qualitativo, né? Seria isso (Agente PRA 3, 2026).

As falas comprovam, portanto, uma tensão entre os objetivos pedagógicos da política e as exigências administrativas de monitoramento, indicando que o predomínio de ações burocráticas pode comprometer a dimensão colaborativa e pedagógica proposta pelo PRA.

Essas percepções apontam para a importância de que a política seja vivenciada não apenas como mecanismo de monitoramento e controle, mas também como espaço de construção coletiva de estratégias pedagógicas. Nessa direção, pressupõe-se que programas voltados à melhoria da aprendizagem tendem a

apresentar maior efetividade quando incorporam processos de colaboração docente e desenvolvimento profissional contínuo.

Desse modo, os depoimentos analisados sugerem que a efetividade do PRA depende não apenas da existência de mecanismos de monitoramento e gestão, mas, sobretudo, da capacidade de equilibrar as demandas administrativas com ações pedagógicas significativas. A predominância de práticas burocráticas pode comprometer a dimensão formativa da política, enquanto experiências mais colaborativas e pedagógicas tendem a fortalecer o engajamento das escolas e favorecer processos mais consistentes de recomposição das aprendizagens.

Apesar da estrutura proposta, a implementação do PRA encontrou entraves significativos e um deles refere-se ao atraso no início das ações, uma vez que os editais para seleção dos agentes do programa foram publicados tardiamente entre 2023 e 2025, quando o ano letivo já estava em andamento. Esse fato comprometeu o planejamento inicial e evidenciou um descompasso entre a política e o calendário escolar, já que a proposta previa o início simultâneo das ações com o ano letivo, o que não ocorreu na prática.

Outro aspecto relevante foi a reorganização tardia das escolas participantes em que redistribuição das unidades atendidas, com a inclusão de novas escolas já no final do ano letivo, exigiu adaptações imediatas e evidenciou fragilidades no planejamento inicial da política. A necessidade de reconfiguração dos atendimentos sugere inconsistências na definição prévia das escolas prioritárias e impôs novas demandas em um período já crítico do calendário escolar.

Além disso, verificaram-se conflitos com planejamentos previamente consolidados, pois as escolas precisaram ajustar ou rever ações já organizadas. Também foram identificadas dificuldades de articulação curricular, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, em que a integração entre áreas do conhecimento já constitui um empecilho. Soma-se a isso a pressão por resultados em curto prazo, uma vez que a implementação tardia reduziu o tempo efetivo disponível para intervenções pedagógicas consistentes.

Os registros documentais e os relatos das entrevistas demonstraram que houve esforços de planejamento institucional, embora com diferentes níveis de sistematização. Em alguns casos, os processos foram mais coletivos, contando com a participação de professores e equipes pedagógicas; em outros, mostraram-se mais centralizados na figura do gestor escolar. A distribuição de responsabilidades também

se configurou como elemento relevante, ainda que nem sempre acompanhada de clareza quanto às expectativas, atribuições e metas estabelecidas pela política.

Embora o PRA tenha sido concebido com uma lógica pedagógica estruturada e orientada por evidências, os registros analisados indicam que sua execução foi prejudicada principalmente por questões relacionadas ao tempo, à gestão e à organização institucional. Tais fatores afetaram a efetividade das ações desenvolvidas nas escolas e reforçam a compreensão de que a implementação do PRA é fortemente influenciada pelas condições organizacionais das unidades escolares e pelos arranjos institucionais de mediação. Nesse sentido, ressalta-se o papel da gestão escolar, das SREs e das instâncias intermediárias como elementos estruturantes do processo de implementação da política.

### **3.3.3 Práticas Pedagógicas e Dinâmica da Implementação**

Neste tópico, pretende-se apresentar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas, buscando compreender de que maneira as orientações da SEE/MG foram apropriadas e implementadas pelas escolas e pelos profissionais envolvidos na política. Antes da análise propriamente dita, faz-se necessária uma contextualização inicial acerca dos documentos orientadores produzidos pela SEE/MG, uma vez que esses materiais estruturaram as diretrizes pedagógicas do programa, definindo objetivos, metodologias, formas de acompanhamento e estratégias de intervenção voltadas à recomposição das aprendizagens.

A pesquisa foi realizada com base em documentos institucionais da SEE/MG relacionados ao PRA — tais como orientações pedagógicas, cadernos de recomposição, materiais de formação, relatórios de acompanhamento e instrumentos de monitoramento —, bem como nos relatos dos participantes da pesquisa, incluindo gestores, professor e agentes do PRA. Esses documentos descrevem as ações previstas para o programa, os princípios que orientam a recomposição das aprendizagens e as estratégias consideradas prioritárias para o enfrentamento das defasagens intensificadas pela pandemia.

Com base nesses materiais, observa-se que as práticas pedagógicas propostas pela SEE/MG foram estruturadas a partir do diagnóstico das lacunas de aprendizagem e da reorganização do ensino em torno das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes. As orientações direcionavam o trabalho docente para



intervenções mais focalizadas, com a utilização de metodologias diferenciadas, materiais institucionais e estratégias como reforço escolar, agrupamentos produtivos e projetos de leitura e escrita. Além disso, os documentos enfatizavam a necessidade de articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais, com o objetivo de promover não apenas a recuperação de conteúdos, mas também o engajamento dos estudantes, o fortalecimento dos vínculos escolares e a melhoria do clima institucional.

Essa contextualização dos documentos orientadores é necessária para compreender as análises desenvolvidas, permitindo identificar aproximações, distanciamentos e ressignificações entre o que foi proposto institucionalmente pela SEE/MG e aquilo que efetivamente se materializou no cotidiano das escolas.

Em 2023, além da elaboração do relatório inicial de diagnóstico das unidades escolares, foram produzidos os Formulários de Acompanhamento Semanal (FAS) e Mensal (FAM), utilizados como instrumentos de monitoramento contínuo do PRA. Ao final do ano letivo, também foram elaboradas atas finais. Dentre elas, foram selecionados e analisados dez registros pertencentes às escolas do mesmo polo em que se inserem as duas unidades investigadas nesta pesquisa. Nesses documentos, foram examinadas, de forma sistemática, as potencialidades e as dificuldades relacionadas aos aspectos socioemocionais e à consolidação das habilidades previstas nos planos de ação.

Os dados analisados nas atas das escolas que receberam a política apenas no final do ano letivo demonstram que, mesmo em um período reduzido de implementação — entre setembro e dezembro de 2023 —, foram observados resultados positivos relacionados ao engajamento dos estudantes e à melhoria dos indicadores internos de desempenho. Isso sugere que as estratégias desenvolvidas pelo PRA apresentaram potencial de mobilização pedagógica e capacidade de produzir efeitos relevantes no cotidiano escolar, ainda que em curto prazo.

Essa interpretação encontra respaldo nas discussões propostas por Fullan (2009), ao afirmar que mudanças educacionais podem gerar impactos significativos quando conseguem mobilizar os sujeitos da escola em torno de objetivos pedagógicos claros e compartilhados. No caso do PRA, os registros indicam que as ações de recomposição das aprendizagens contribuíram para reorganizar práticas pedagógicas, fortalecer o acompanhamento dos estudantes e ampliar o envolvimento discente nas atividades escolares.

Além disso, a valorização dos aspectos socioemocionais identificada nos documentos aproxima-se das discussões de Charlot (2000), que defende que a aprendizagem está diretamente relacionada às formas de relação que o estudante estabelece com o saber, consigo mesmo e com a escola. Os resultados positivos relacionados ao engajamento discente sugerem que o PRA não atuou apenas na recuperação de conteúdos, mas também na reconstrução de vínculos escolares fragilizados no período pós-pandemia. Embora o PRA tenha sido implementado por um período reduzido nessas escolas, os resultados positivos registrados nas atas indicam, em consonância com Mainardes (2006), que os sujeitos escolares atribuíram sentidos próprios à política e mobilizaram estratégias para sua efetivação, demonstrando que a implementação não ocorre de forma homogênea nem linear.

Após a análise dos registros produzidos no primeiro ano de implementação do PRA, torna-se importante compreender como a política passou a ser reorganizada e monitorada pela SEE/MG no ano seguinte, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e ao uso de indicadores educacionais. Assim, a análise avança para o ano de 2024, buscando identificar continuidades, mudanças e estratégias de fortalecimento da política no contexto das ações desenvolvidas pelas Superintendências Regionais de Ensino e pelas equipes escolares.

Em 2024, nas últimas sete semanas letivas, a SEE/MG programou visitas pedagógicas com o objetivo de acompanhar as ações voltadas ao fortalecimento das aprendizagens. Como atividade preparatória, conforme previsto no Documento Orientador das Visitas Pedagógicas para o Encerramento do Ano Letivo de 2024 (Minas Gerais, 2024), as equipes gestoras e os integrantes do NGPR deveriam apropriar-se previamente dos indicadores educacionais das escolas a serem visitadas, disponíveis no Painel de Dados da SEE/MG.

Deveriam ser coletadas informações específicas referentes ao Ideb — indicador nacional que combina dados de fluxo escolar e desempenho acadêmico, bem como aos resultados do Saeb, Proeb e Proalfa, além de indicadores relacionados ao clima escolar, ao reforço, ao agrupamento e ao fluxo escolar de cada unidade de ensino.

O cronograma previa visitas semanais, preferencialmente presenciais, sendo o atendimento remoto autorizado apenas em situações excepcionais. As atividades deveriam envolver a equipe gestora e os professores, sem causar impactos significativos na rotina escolar. Para a realização das visitas, eram considerados o

calendário escolar e os cronogramas das ações já previstas pela SEE/MG, admitindo-se ajustes desde que todas as temáticas semanais fossem contempladas nas escolas estratégicas até o término do ano letivo, com o devido preenchimento dos respectivos relatórios. O Quadro 5, apresentado a seguir, descreve os principais aspectos observados durante as visitas e as atribuições desempenhadas pelos agentes do PRA em cada semana de acompanhamento.

Quadro 5: Plano de acompanhamento semanal (2024)

| <b>Foco/Temática</b>                                  | <b>Ações Previstas</b>                                                                                                                    | <b>Atribuições do NGPR</b>                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resultados educacionais (Proalfa, Proeb, Ideb)        | Preparar e apresentar os principais indicadores para dialogar com a equipe escolar e analisar coletivamente os resultados das avaliações. | Registrar, de forma sintética, as respostas da equipe, as ações destacadas, oportunidades de melhoria, o que foi realizado na visita e os direcionamentos propostos. |
| Implementação curricular e metodologias diferenciadas | Dialogar sobre o uso do CRMG, monitoramento curricular; planejamento por área; formações continuadas, uso de ferramentas.                 | Registrar respostas, ações realizadas e não realizadas (com justificativa), oportunidades de melhoria e direcionamentos propostos.                                   |
| Projeto de Leitura e Escrita                          | Verificar etapas já iniciadas do cronograma e apoiar o planejamento de estratégias, se necessário.                                        | Descrever ações realizadas e não realizadas, justificativas e direcionamentos propostos.                                                                             |
| Semana de Educação para a Vida                        | Dialogar e registrar as ações desenvolvidas. Recomendar momento no Módulo II para reflexões                                               | Descrever ações realizadas e não realizadas, justificativas e direcionamentos propostos.                                                                             |
| Intervenção Pedagógica, Reforço Escolar e Agrupamento | Verificar como as ações estão sendo desenvolvidas e dialogar sobre dúvidas.                                                               | Descrever ações realizadas e não realizadas, justificativas e direcionamentos propostos.                                                                             |
| Projeto Socioemocional e Clima Escolar                | Compreender como ocorre o trabalho socioemocional e a percepção da equipe.                                                                | Descrever ações realizadas e não realizadas, justificativas e direcionamentos propostos.                                                                             |
| Conselho de Classe                                    | Acompanhar o Pré-Conselho e o planejamento do Conselho de Classe; apoiar o EEB na organização sem interferir nas deliberações.            | Descrever ações realizadas e não realizadas, registrar oportunidades de melhoria.                                                                                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se uma articulação entre as dimensões diagnóstica, pedagógica e socioemocional da escola. O processo inicia-se com a análise de indicadores externos (Proalfa, Proeb e Ideb), evidenciando uma orientação fundamentada em resultados, e avança para a implementação curricular, a adoção de metodologias diferenciadas, o desenvolvimento de projetos estruturantes e a realização de intervenções pedagógicas.

A recorrência das atribuições do NGPR (agentes do PRA), voltadas ao registro das ações, à identificação das atividades realizadas e não realizadas, à análise de justificativas e à proposição de encaminhamentos, demonstra uma estratégia de monitoramento contínuo, com foco na melhoria dos processos escolares.

O plano revela uma compreensão ampliada da recomposição das aprendizagens, uma vez que contempla tanto aspectos cognitivos — relacionados ao currículo, ao reforço escolar, à leitura e à escrita — quanto aspectos socioemocionais, como o clima escolar e as ações da Semana de Educação para a Vida. Ao mesmo tempo, destaca a importância do acompanhamento técnico como mecanismo de indução e alinhamento das práticas escolares às diretrizes da política.

Para fins de registro e monitoramento, foram elaborados relatórios e preenchidos formulários contendo questões objetivas, que possibilitaram ao NGPR monitorar e analisar, de forma comparativa, o alcance dos objetivos semanais, tanto durante as visitas quanto após sua realização. Nesses instrumentos, deveriam ser registradas as ações desenvolvidas, as oportunidades de melhoria identificadas, bem como as recomendações, os encaminhamentos realizados e demais observações relevantes sobre a visita.

A análise dos quatorze relatórios semanais das duas escolas selecionadas revelou semelhanças relacionadas ao apoio pedagógico do NGPR, às ações de reforço escolar, à integração entre aspectos cognitivos e socioemocionais e ao uso de avaliações externas no planejamento. Entretanto, a análise desses relatórios também evidenciou diferenças significativas na forma de implementação das ações, conforme apresentado no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Quadro-síntese comparativo (2024)

| <b>Categoria Analítica</b> | <b>E.E. Magda Soares</b>             | <b>E.E. Paulo Freire</b>                                            | <b>Interpretação Teórica</b>                          |
|----------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Contexto Social            | Alta vulnerabilidade                 | Vulnerabilidade moderada                                            | Condiciona implementação (Ball – contexto da prática) |
| Intervenção Pedagógica     | Foco forte em alfabetização          | Foco em Ensino Médio e reforço estruturado                          | Tradução local da política                            |
| Socioemocional             | Combate ao racismo e <i>bullying</i> | Clima escolar e saúde mental                                        | Ampliação do escopo da recomposição                   |
| Papel do PRA               | Mediador e reorganizador             | Indutor de diretrizes para garantir o alcance de metas estratégicas | Política como processo                                |

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Essas diferenças sugerem que políticas de maior abrangência produzem efeitos distintos em contextos locais diversos. A análise comparativa demonstra que o PRA, enquanto política pública da SEE/MG, não se materializa de forma homogênea nas escolas da SRE Metropolitana B.

Essa constatação dialoga diretamente com a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e aprofundada por Mainardes (2006), segundo a qual os textos políticos produzidos pelos órgãos centrais são reinterpretados nos contextos de prática. As escolas atribuem sentidos próprios às orientações recebidas, mediados por fatores como cultura institucional, condições de trabalho, perfil da equipe gestora, recursos disponíveis e relações estabelecidas entre os diferentes atores escolares.

No caso do PRA, embora existam diretrizes comuns definidas pela SEE/MG, os dados da pesquisa demonstram que as escolas desenvolveram formas distintas de apropriação da política. Em algumas unidades, observou-se maior articulação entre recomposição das aprendizagens, planejamento pedagógico e ações de acompanhamento dos estudantes; em outras, prevaleceram práticas mais fragmentadas, marcadas por dificuldades organizacionais, resistência dos profissionais e centralidade de ações burocráticas de monitoramento.

Essa heterogeneidade também pode ser compreendida a partir das discussões de Ball (2001), uma vez que as escolas respondem de maneiras diferentes às

pressões institucionais relacionadas ao cumprimento de metas, ao monitoramento de resultados e aos processos de responsabilização. Assim, os efeitos do PRA variaram conforme a capacidade de cada escola de integrar as demandas da política às suas práticas pedagógicas e às condições concretas de funcionamento.

Com base nos relatórios de 2025, que passaram a ser registrados em uma plataforma própria — o Sistema PRA —, mais estruturada e com questões voltadas não apenas à recomposição das aprendizagens, como ocorria nos anos anteriores, mas também às campanhas promovidas pela SEE/MG, como o Saeb e as avaliações formativas, foi possível identificar avanços na mobilização das equipes escolares. Porém, os registros também evidenciaram pontos de atenção que demandam acompanhamento e intervenção pedagógica. Um dos principais aspectos observados refere-se à necessidade de fortalecimento do planejamento pedagógico, especialmente no que diz respeito à elaboração e à consolidação do Plano de Ação.

Verificou-se que, em algumas escolas, o plano ainda se encontrava em estágio inicial de elaboração ou apresentava lacunas em sua estruturação, indicando a necessidade de maior sistematização das ações e de definição mais clara de estratégias, prazos e responsáveis, a fim de garantir maior efetividade no desenvolvimento das atividades propostas.

Outra questão recorrente nos relatórios diz respeito às dificuldades relacionadas à consolidação de habilidades essenciais pelos estudantes. Identificou-se que parte dos alunos ainda apresenta lacunas de aprendizagem em conteúdos básicos, especialmente nas áreas estruturantes do currículo. Esse cenário reforça a importância da continuidade e do aprimoramento das ações de recomposição das aprendizagens por meio dos estudos intensivos, das atividades de recuperação e das intervenções pedagógicas direcionadas.

Destacam-se, também, nos relatórios dos agentes do PRA, situações relacionadas à frequência e ao engajamento dos estudantes, sobretudo nas atividades realizadas no contraturno e no período noturno. Os registros apontam redução na participação dos alunos em ações de reforço e estudos intensivos, o que pode impactar diretamente o progresso das aprendizagens e os resultados educacionais. Diante disso, as escolas foram orientadas a intensificar estratégias de mobilização, incluindo ações de busca ativa e maior aproximação com as famílias.

No que se refere à preparação para as avaliações externas, os relatórios indicam esforços das equipes escolares para assegurar tanto a organização logística

quanto o preparo pedagógico necessário à realização das avaliações e à participação dos estudantes. Foram desenvolvidas ações de sensibilização, mobilização e incentivo, além da organização do ambiente escolar para a aplicação das provas. Também foram registradas iniciativas voltadas ao engajamento dos alunos e ao acompanhamento sistemático das etapas preparatórias.

Como encaminhamentos, destacaram-se orientações relacionadas ao fortalecimento do planejamento pedagógico e ao uso de metodologias diversificadas que favoreçam o protagonismo estudantil. Além disso, enfatizou-se a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a consolidação das habilidades ainda não desenvolvidas pelos estudantes.

A análise dos dados permitiu identificar um conjunto de potencialidades associadas à implementação da política, evidenciando avanços proporcionados pelo PRA. Entre as principais potencialidades destacadas pelos participantes das entrevistas, sobressai o fato de o programa conferir maior visibilidade às defasagens de aprendizagem dos estudantes:

[...] conseguimos identificar as habilidades defasadas, a gente passou pra elas uma planilha, pra especialista. Aí, nós identificamos as habilidades habilidades e falava: “vamos montar um plano” e montamos um plano junto com elas. Passamos um projeto de leitura e escrita. Aí, as professoras vinham, conversavam com a gente, tiravam dúvidas, trocavam e tal. Isso eu senti que era legal, gostei. Depois, o desafio era tentar recompor habilidade, mas tendo que ser monitora dos projetos (Agente PRA 2, entrevista, 2025).

Ao incentivar o uso de diagnósticos pedagógicos e a análise sistemática dos resultados educacionais, a política contribuiu para que as escolas desenvolvessem estratégias mais direcionadas às necessidades reais dos estudantes.

Outro aspecto positivo destacado nos relatórios refere-se aos momentos em que as ações propostas pelos agentes do PRA se articulam diretamente aos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas. Um dos documentos menciona uma iniciativa em que o programa atuou de forma integrada ao trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento de atividades práticas, conforme descrito no Relatório PRA referente à segunda semana de agosto de 2024:

A equipe do PRA atuou ativamente no acompanhamento das ações de implementação curricular e metodologias diferenciadas. O Projeto STEAM (Empreendedorismo com Responsabilidade Socioambiental e

Fiscal), possibilitou uma aprendizagem criativa, significativa e colaborativa (Relatório PRA – Semana 2, 2024).

Essa proposta foi sugerida e implementada por uma agente do PRA da SRE Metropolitana B, que desenvolveu o projeto Educação Financeira, Fiscal e Ambiental para a Cidadania Global, a partir da Biblioteca Interativa da Educação Financeira e Inclusiva. O projeto foi incorporado ao PRA como atividade de reforço escolar em escolas prioritárias da regional e tornou-se finalista do Prêmio Nacional de Educação Fiscal, na categoria Tecnologia.

Esses relatos indicam que a implementação do PRA tende a alcançar resultados mais significativos quando se conecta às práticas pedagógicas já existentes nas escolas e promove espaços de troca, colaboração e aprendizagem entre os professores.

Nesse sentido, a política deixa de ser percebida apenas como uma exigência institucional e passa a ser incorporada como instrumento de apoio ao trabalho pedagógico. Dessa forma, pode ser compreendida como um mecanismo de indução de práticas pedagógicas orientadas por evidências, estimulando a utilização de dados educacionais no planejamento escolar e favorecendo a construção de intervenções mais intencionais e alinhadas às dificuldades de aprendizagem identificadas.

As estratégias de recomposição variam significativamente, pois dependem dos contextos escolares em que são desenvolvidas, exigindo elevada discricionariedade profissional (Lipsky, 2019). Tal constatação reforça que os professores atuam como agentes centrais da implementação da política, realizando adaptações constantes e negociando os objetivos institucionais com as condições concretas de ensino, o que fortalece a compreensão da escola como espaço de produção e ressignificação das políticas públicas.

A recomposição das aprendizagens está diretamente vinculada às condições de equidade educacional. Nesse sentido, o PRA insere-se no debate sobre justiça social, uma vez que busca enfrentar desigualdades educacionais intensificadas pela pandemia. Entretanto, sua efetividade depende da existência de condições materiais adequadas, da oferta de formação continuada, do engajamento coletivo dos profissionais e da articulação entre escola, SRE e SEE/MG.

O PRA aproxima-se das discussões sobre a construção de uma escola justa, entendida como aquela que ultrapassa a noção de igualdade formal de acesso à



educação e reconhece as desigualdades sociais existentes, desenvolvendo estratégias capazes de garantir condições reais de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, tratar todos de maneira igual em contextos marcados por profundas desigualdades não assegura justiça educacional. Ao contrário, torna-se necessário promover ações diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos sujeitos.

A escola justa é aquela

[...] que promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas, provendo os meios cognitivos e afetivos para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Decorre desta visão o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social e pedagógica da escola começa com o empenho pela igualdade social ao buscar reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar (Libâneo; Silva, 2020, p. 821).

A escola deve formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, garantindo o acesso ao conhecimento científico e cultural (Brasil, 1996). Para isso, precisa considerar a diversidade sociocultural dos estudantes e atuar como instrumento de democratização e redução das desigualdades sociais. Desse modo, o PRA, enquanto política de recomposição das aprendizagens, apresenta potencial significativo de transformação educacional. Contudo, sua consolidação depende da articulação entre indução institucional, condições estruturais adequadas e engajamento dos profissionais responsáveis por sua implementação.

### **3.3.4 Tensões, Monitoramento e Resultados da Política**

A implementação do PRA configura-se como um processo complexo, permeado por questões estruturais e operacionais que interferem diretamente em sua efetivação

no cotidiano escolar. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a sobrecarga de trabalho docente, decorrente da incorporação de novas demandas — “o PRA acaba sendo mais uma demanda no meio de tantas outras” (Agente PRA 6, entrevista, 2025) —, as limitações do tempo pedagógico — “o tempo é curto para trabalhar tudo que precisa ser recuperado” (Professor 1, entrevista, 2025) — e a insuficiência de recursos em algumas unidades escolares. Soma-se a isso a existência de resistências por parte dos profissionais, frequentemente associadas à percepção da política como uma imposição e à baixa participação nos processos decisórios, o que reforça a fragilidade da apropriação da proposta pelos atores escolares.

Ainda em relação aos aspectos operacionais, convém destacar que a execução do PRA ocorre em um contexto marcado por restrições logísticas, especialmente em função da quantidade de escolas atendidas e das grandes distâncias entre elas, conforme relatado pelos próprios agentes:

[...] você não tem a necessidade de cumprir um dia inteiro na escola, uma carga horária inteira na escola, porém, você tem que ir em mais escolas, e, na minha visão, fica tudo muito corrido. Então, se torna desafiador a visão que a escola tem pra gente também. Porque eu me coloco no lugar da escola, você faz um trabalho, mas chega uma pessoa lá numa rapidez pra preencher um formulário, né? Porque você tem que ir em várias outras escolas, o tempo não dá, então, a visão também, eu acho que não traz uma formalidade (Agente PRA 2, entrevista, 2025).

Essa limitação interfere diretamente na execução de ações como o acompanhamento de projetos, as intervenções pedagógicas e os momentos coletivos de análise de resultados. Soma-se a esse cenário o fato de diversos mediadores terem deixado o PRA em 2025 em razão das condições de trabalho estabelecidas pela política. Em alguns casos, os profissionais foram designados para atender escolas localizadas a grandes distâncias de suas unidades de lotação, o que resultou em aumento dos gastos com deslocamento e alimentação, sem que houvesse, inicialmente, previsão de apoio financeiro para essas despesas:

A nossa superintendência passou por um processo, a gente já caminhando para o final, que teve que reabrir o edital, né, porque muita gente saiu do PRA. [...] a regional, ela tem uma questão que é de escolas distantes, né? Então, essas escolas, elas ficam mais difíceis de ter pessoas interessadas (Agente PRA 5, 2025).

Esse contexto contribuiu para a descontinuidade da atuação de parte dos mediadores e levou à necessidade de abertura de um novo edital para recomposição das vagas. Como estratégia para ampliar a adesão dos profissionais e fortalecer as ações voltadas às avaliações externas, especialmente o Saeb, a SEE/MG publicou a Portaria nº 7/2025, de 4 de setembro de 2025, que dispôs sobre a concessão de benefício mobilidade e auxílio-alimentação, em caráter indenizatório e eventual, aos servidores formalmente designados para atuação pedagógica relacionada ao Saeb 2025.

A atuação prevista compreendia atividades de monitoramento, orientação, apoio técnico e execução de estratégias voltadas à melhoria dos indicadores educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Os valores fixados foram de R\$ 30,00 por dia para auxílio-alimentação e R\$ 20,00 por dia para deslocamento. Na SRE Metropolitana B, a publicação da Portaria contribuiu para a permanência de profissionais que cogitavam deixar o programa e tornou-se um incentivo para a adesão de novos participantes:

A ajuda de custo, sim, ela é um fator que com certeza atrai e garante que a pessoa permaneça. Outra coisa que eu acho também que é a questão do caso dos professores, que geralmente acontece isso, é o de português e matemática, que é perder as aulas de exigência. Então, isso também dificulta um pouco nessas áreas e com a ajuda a pessoa se interessa em permanecer, ou entrar, né? Tem pessoas que às vezes até se inscrevem e tal, mas depois desistem por conta disso. Então, acho que é isso. A ajuda de custo, sim, ajudou bastante (Agente PRA 5, 2025).

Entretanto, a medida teve caráter temporário, com vigência apenas até 30 de novembro de 2025, evidenciando seu caráter emergencial e revelando limites importantes na implementação do PRA, especialmente no que se refere às condições objetivas de trabalho oferecidas aos profissionais responsáveis pela mediação pedagógica.

Embora o programa enfatizasse a recomposição das aprendizagens e o acompanhamento das escolas, aspectos relacionados à logística, à mobilidade e à valorização dos mediadores mostraram-se fundamentais para sua sustentabilidade. Nesse sentido, observa-se uma tensão entre as demandas ampliadas da política e as condições concretas de execução atribuídas aos profissionais:

O PRA aqui na Metropolitana teve uma demandada muito grande, tanto é que teve que abrir um outro edital. [...] Nós que já fomos do PRA antigo, a gente não tinha acesso a nenhuma ajuda. Então, eu falo brincando, mas é verdade. Se o professor fizer um cálculo financeiro, ele paga para trabalhar. Ele tem vários custos que não existem na sua rotina diária. E aí, cada um vai buscar o que acha melhor (Agente PRA 5, entrevista 2025).

Além disso, o fato de o incentivo financeiro estar vinculado às ações relacionadas ao Saeb reforça a centralidade assumida pelas avaliações externas na condução das políticas educacionais. Tal movimento corrobora as análises de Ball (2001) acerca da performatividade e do gerencialismo, segundo as quais os sistemas educacionais passam a organizar suas ações a partir da lógica dos indicadores de desempenho, das metas e da responsabilização. Nessa perspectiva, o incentivo financeiro aparece menos como uma política estruturante de valorização profissional e mais como um mecanismo pontual de indução de resultados vinculados às avaliações em larga escala.

A implementação do PRA configura-se como uma prática social mediada pelas interpretações dos sujeitos envolvidos. Gestores e professores reinterpretam as diretrizes da política a partir de suas experiências, concepções pedagógicas e condições de trabalho, o que resulta em diferentes formas de materialização da política nas escolas. As distintas formas de implementação observadas na pesquisa revelam que os profissionais não atuam como simples executores das orientações oficiais, mas como agentes que atribuem sentidos próprios à política, compreensão que dialoga diretamente com a perspectiva de Bowe, Ball e Gold (1992).

O processo de implementação envolve seleção, adaptação e, em alguns casos, resistência às diretrizes institucionais, demonstrando que o significado da política é continuamente produzido e negociado no cotidiano escolar. Assim, algumas escolas priorizam ações mais articuladas ao planejamento pedagógico e à recomposição das aprendizagens, enquanto outras enfatizam aspectos burocráticos e de monitoramento.

Essa dinâmica também pode ser compreendida a partir das discussões de Ball (2001). Ao mesmo tempo em que o PRA se apresenta como uma política pedagógica voltada à promoção da equidade educacional, incorpora mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização que influenciam a forma como gestores e

professores se relacionam com a política. Dessa maneira, os sujeitos escolares passam a negociar constantemente entre as demandas pedagógicas da recomposição das aprendizagens e as exigências institucionais relacionadas ao preenchimento de formulários, ao acompanhamento de indicadores e à prestação de contas.

Esse processo implica, por vezes, resistência às orientações oficiais, evidenciando que o significado da política não é fixo, mas construído no cotidiano escolar. Além disso, as diferentes interpretações do PRA configuram um campo de disputas simbólicas e institucionais, no qual distintos interesses pedagógicos e organizacionais influenciam quais aspectos da política serão priorizados. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Stephen Ball ao compreender a política como espaço de disputa e produção de sentidos, atravessado por relações de poder, interesses institucionais e diferentes racionalidades de gestão.

A análise também dialoga com Fullan (2009), ao destacar que as mudanças educacionais dependem da capacidade de mobilização e engajamento dos atores escolares. Para o autor, reformas educacionais somente produzem transformações significativas quando os profissionais compreendem os objetivos da política, atribuem sentido às mudanças propostas e participam ativamente de sua construção no cotidiano escolar. Dessa forma, a efetividade do PRA mostrou-se relacionada não apenas às diretrizes definidas pela SEE/MG, mas também à maneira como gestores e professores se apropriaram da política e construíram estratégias para sua implementação.

As atas produzidas pelas escolas ao final de 2023 revelaram avanços no enfrentamento da evasão, na melhoria do fluxo escolar e no fortalecimento das interações socioemocionais, indicando que a política, no contexto da prática, foi apropriada como instrumento de reorganização do trabalho pedagógico e de enfrentamento de problemas concretos do território. Contudo, a dificuldade de contato com as famílias emerge como ponto de atenção, revelando que a implementação extrapola os limites da escola e depende de articulações mais amplas.

A resistência de alguns estudantes à participação nas atividades propostas, conforme descrito nos relatórios, evidencia a heterogeneidade das respostas dos sujeitos à política. Tal fenômeno pode ser compreendido como manifestação de processos diferenciados de subjetivação e engajamento, que demandam mediações pedagógicas mais sensíveis às trajetórias e experiências dos alunos. Essa

necessidade encontra respaldo nas contribuições de Arroyo (2006), que destaca a importância de considerar as condições sociais, culturais e escolares dos sujeitos nos processos educativos.

Ainda no contexto da implementação do PRA, surgiram manifestações de insatisfação por parte do corpo docente, associadas principalmente à percepção de baixa participação nos processos de planejamento e ao caráter impositivo da política, conforme relatado em uma das entrevistas:

[...] Ela é uma política *top down* porque ela veio, sim, de cima. Em momento nenhum foi feito uma pesquisa, uma consulta com os professores e escolas, de maneira geral, para ter esse apoio. E nem antes e nem depois, na verdade, né? Porque antes a gente poderia falar assim, ah, foi por conta da pandemia. Mas daí passou de 2024 e já estamos aí em 2025. Então tem esse lado, sim de imposição e eles (professores) reclamaram segundo a direção (Agente PRA 7, entrevista, 2025).

As entrevistas também evidenciaram a percepção dos agentes do PRA sobre o caráter progressivamente mais hierarquizado e burocrático da política, destacando os efeitos desse processo nas relações estabelecidas entre os mediadores e as escolas:

[...] Nós percebemos ao longo dos anos que o PRA foi tendo cada vez mais esse caráter que vem de cima, tanto que no início desse ano chegava a ter quatro formulários para você preencher numa visita só e era só para você monitorar mesmo as ações. Aí você então acaba que às vezes quando passa pela gente tentamos dar uma suavizada na maneira com que é feita a pergunta para a escola. Não é que você não vai perguntar aquela coisa, mas o jeito assim às vezes ao invés de eu fazer ali só preencher o formulário com a pessoa. Vamos conversando e no meio da conversa está respondendo as questões do formulário e diminui essa resistência. Na época que estava sendo esse tanto de formulário a gente estava percebendo esse aumento e já chegava de novo e era o mesmo formulário toda semana. Era um formulário no mês e toda visita você preenchia aquele mesmo formulário ficava um negócio assim bem enjoadado. Eu vejo que até as escolas já têm essa noção de que o PRA é hierarquizado e que nós estamos lá mesmo como uma ferramenta e isso acaba afetando diretamente a boa vontade com relação à política (Agente PRA 9, entrevista, 2025).

O relato demonstra que, ao longo do tempo, o programa passou a ser percebido menos como espaço de apoio pedagógico e mais como mecanismo de monitoramento e controle das ações escolares. A intensificação das exigências burocráticas e a

repetição sistemática de formulários contribuíram para deslocar o foco da recomposição das aprendizagens para o acompanhamento administrativo das ações realizadas.

Ao mesmo tempo, a fala evidencia que os próprios agentes desenvolveram estratégias de mediação para reduzir resistências e preservar relações colaborativas com as escolas. Essa postura reforça a compreensão, defendida por Mainardes (2006), de que as políticas são reinterpretadas e recriadas nos contextos da prática, não sendo simplesmente implementadas de forma linear.

Os depoimentos sugerem que, quando predominam práticas burocráticas e centralizadas, tendem a aumentar as resistências dos profissionais e a fragilizar os vínculos colaborativos necessários para a efetivação das ações pedagógicas. Assim, a sustentabilidade e a efetividade do PRA dependem não apenas de mecanismos de monitoramento e responsabilização, mas também da capacidade de fortalecer espaços de diálogo, apoio pedagógico e participação dos sujeitos envolvidos em sua implementação.

A objeção de gestores, especialistas e professores à aceitação do projeto não pode ser interpretada apenas como oposição direta à política, mas como expressão de conflitos entre as diretrizes centrais e as realidades institucionais concretas, bem como de desalinhamentos entre os valores, as crenças e as prioridades dos implementadores e as expectativas da política formulada.

As falas dos entrevistados destacam que a resistência à implementação do PRA foi recorrente no cotidiano da política, manifestando-se de diferentes formas entre professores, gestores, especialistas e até mesmo entre integrantes da própria equipe do programa. Os depoimentos revelam que essa resistência não pode ser compreendida de maneira simplista, mas como resultado de múltiplos fatores relacionados à sobrecarga de trabalho, à forma de implementação da política, às condições organizacionais das escolas e à maneira como o PRA passou a ser percebido no interior da rede estadual.

Um primeiro aspecto recorrente nas falas é a associação entre resistência e aumento das demandas de trabalho. Um dos relatos afirma que a resistência observada nas escolas não se relacionava necessariamente ao conteúdo pedagógico do PRA, mas ao acúmulo de programas e tarefas já existentes:

Havia resistência do acúmulo de tarefas. Porque antes do atual secretário entrar, nós tínhamos, então, muitos programas em andamento e aí acabava que o PRA chegava para poder ver como que esses programas estavam sendo implementados na escola (Agente PRA 7, entrevista, 2025).

No relato é destacado, ainda, que essa situação gerava inquietação, pois o trabalho de formação pedagógica acabava sendo substituído por ações de acompanhamento e monitoramento. Essa percepção também aparece nas falas dos Agentes PRA 2 e 8, ao afirmarem que os professores viam o programa como “mais uma demanda” em meio a inúmeras exigências administrativas e pedagógicas:

Quando o PRA chega na escola, fala: ‘lh, mais um trabalho, ou um retrabalho (Agente PRA 8, entrevista, 2025).

Eles falam: ‘Ah, é mais trabalho’, né? [...] sobretudo no Estado, com muitos planos, muitos projetos, provas e tal” (Agente PRA 2, entrevista, 2025).

Esses relatos dialogam diretamente com as discussões de Ball (2001) sobre performatividade e intensificação do trabalho docente. Segundo o autor, as políticas educacionais ampliam os mecanismos de controle e responsabilização, produzindo sobrecarga, multiplicação de tarefas e pressão permanente por resultados. Nesse contexto, o PRA passou a ser percebido, em algumas escolas, não como apoio pedagógico, mas como mais uma exigência burocrática incorporada ao cotidiano escolar.

Outro eixo importante presente nas falas refere-se à resistência produzida pela própria forma de implementação da política. Foi destacado que muitos professores associavam o PRA a mudanças impostas externamente, o que gerava desconforto e rejeição: “Nós somos a personificação de uma mudança do trabalho dele de anos” (Agente PRA 6, entrevista, 2025).

A fala sugere que os mediadores do PRA passaram a representar simbolicamente as transformações curriculares e organizacionais promovidas pela SEE/MG. Dessa forma, a resistência não era direcionada apenas à política em si, mas também aos sujeitos responsáveis por sua implementação. Essa ideia é reforçada no relato de que, durante reuniões com professores, os agentes eram frequentemente associados ao governo estadual: “Eles reclamavam muito do Estado o tempo todo.



Como se a gente tivesse promovendo as coisas e não só levando as coisas” (Agente PRA 4, entrevista, 2025).

Os relatos também mostram que a resistência variava conforme as condições organizacionais das escolas. Um dos entrevistados associou diretamente a resistência às dificuldades de gestão escolar: “Quanto mais é largada essa escola com diretor com ações terríveis, que não faz nada direito, mais resistência” (Agente PRA 1, entrevista, 2025). De acordo com o que foi narrado, escolas desorganizadas tendiam a perceber o PRA como ameaça ou mecanismo de cobrança externa e em um relato extremo, menciona uma especialista que afirmava: “Eu sou resistência, eu sou contra a Zema e vocês fazem parte do mesmo processo de corrupção do Zema” (Agente PRA 1, entrevista, 2025).

Esse trecho revela como tensões políticas e institucionais atravessavam a implementação do programa, transformando o PRA em um espaço de disputas simbólicas e ideológicas no interior das escolas.

Além disso, os depoimentos demonstram que a resistência se manifestava de formas tanto explícitas quanto implícitas. Alguns participantes relataram que determinados gestores sequer recebiam a equipe do PRA: “Os gestores muitas vezes nem sequer recebem a gente” (Agente PRA 5, entrevista, 2025).

Também foi mencionado que alguns profissionais deixavam os agentes em longo período de espera ou demonstravam rejeição por meio de expressões e atitudes: “Ah, o PRA tá aí, o PRA está chegando” (Agente PRA 4, entrevista, 2025).

Situações ainda mais delicadas foram mencionadas: “Tem diretor que o PRA chega na escola e ele não dá atenção, não conversa com a equipe do PRA” (Agente PRA 8, entrevista, 2025). Esses comportamentos revelam que a resistência ultrapassava divergências pedagógicas, assumindo também formas de deslegitimação institucional da política e dos próprios mediadores.

Por outro lado, as entrevistas indicam que a resistência tendia a diminuir à medida que as relações entre a equipe do PRA e as escolas se fortaleciam. Um dos entrevistados afirmou que, após os primeiros meses, “[...] eles viram parceiros” (Agente PRA 8, entrevista, 2025). Em outro relato, destacou-se que: “À medida que eles iam nos conhecendo, percebiam que a gente estava ajudando, e aí foi ficando mais tranquilo” (Agente PRA 4, entrevista, 2025).

Essas falas evidenciam a importância das relações interpessoais, da escuta e do diálogo para a construção de maior adesão à política. Essa dimensão é reforçada

por outro participante, ao afirmar que a postura dos próprios mediadores influenciava diretamente a receptividade das escolas: “A resistência ainda é maior dependendo da maneira como nós chegamos” (Agente PRA 3, entrevista, 2025). Essa afirmação critica posturas mais impositivas de alguns profissionais e aponta que estratégias excessivamente autoritárias geravam desgaste e ampliavam a rejeição das escolas.

Essas manifestações de resistência podem ser compreendidas como processos de interpretação e tradução da política no contexto da prática, (Bowe; Ball; Gold, 1992). As escolas e seus profissionais não atuam como meros executores das orientações oficiais; ao contrário, atribuem sentidos próprios às diretrizes recebidas, negociando, adaptando ou mesmo contestando determinados aspectos da política. Nessa perspectiva, a resistência não constitui necessariamente um obstáculo à implementação, mas um indicativo das tensões existentes entre os objetivos formulados nos níveis centrais e as condições concretas de sua execução.

Ao mesmo tempo, a análise dialoga com as contribuições de Lipsky (2019) e Lotta (2021), ao evidenciar que os profissionais envolvidos na implementação exercem poder discricionário sobre a política. Suas decisões, interpretações e formas de atuação influenciam diretamente os resultados alcançados. Assim, a resistência observada no PRA revela não apenas divergências em relação à política, mas também disputas sobre prioridades, concepções pedagógicas, condições de trabalho e formas de organização da ação educativa. Nesse sentido, compreender essas resistências torna-se fundamental para identificar limites, aperfeiçoar estratégias de implementação e fortalecer os processos de participação e engajamento dos atores escolares.

Outro ponto relevante refere-se à percepção de resistência também no interior da própria equipe do PRA, uma vez que alguns profissionais ingressavam no programa buscando apenas o afastamento da sala de aula: “Às vezes as pessoas vêm para o PRA achando que vai ser tipo assim: ‘vou sair da sala’” (Agente PRA 5, entrevista, 2025). Além disso, há menção a situações de baixo engajamento: “Se deu pra ir, foi. [...] Se a direção falou assim ‘não dá pra fazer’, eu falo assim ‘ah, pois é, então tudo bem’” (Agente PRA 5, entrevista, 2025). Essa fala revela que os impasses relacionados à implementação da política não se restringiam às escolas, mas envolviam também os próprios agentes responsáveis por sua execução, indicando limites relacionados à formação, ao alinhamento institucional e ao comprometimento com os objetivos do programa.

De maneira geral, os relatos demonstram que a resistência ao PRA resultava de um conjunto articulado de fatores, tais como a sobrecarga de trabalho, a burocratização das ações, a centralização das decisões, as dificuldades organizacionais das escolas, as tensões políticas e os modos de atuação das equipes. Essa compreensão também pode ser relacionada às contribuições de Heckert e Rocha (2012), ao discutirem a resistência não apenas como oposição ou recusa às políticas institucionais, mas como expressão das tensões produzidas nas relações de trabalho e nos modos de gestão. Para as autoras, os processos de resistência emergem quando os sujeitos percebem perda de autonomia, intensificação do controle ou enfraquecimento dos espaços coletivos de diálogo e participação. Nesse sentido, a resistência constitui também uma forma de manifestação dos conflitos presentes no cotidiano institucional e das tentativas dos sujeitos de preservar sentidos para sua atuação profissional.

Ao mesmo tempo, as declarações indicam que relações mais dialógicas, acolhedoras e colaborativas tendiam a reduzir as resistências e favorecer maior aproximação das escolas com a política. Heckert e Rocha (2012) também destacam que a resistência pode assumir um caráter produtivo, ao abrir possibilidades de negociação, reinvenção das práticas e construção de novos modos de relação no interior das instituições. As autoras afirmam que “[...] os profissionais criam estratégias e modos de lidar com situações não previstas” (Heckert; Rocha, 2012, p. 86), produzindo práticas que “[...] não se subjugam de forma absoluta às hierarquizações e exercícios do poder” (Heckert; Rocha, 2012, p. 86). Essa perspectiva aproxima-se dos relatos dos agentes do PRA, que afirmam buscar “suavizar” as abordagens junto às escolas, transformar formulários em conversas mais dialógicas e construir vínculos de confiança com gestores e professores. Assim, as resistências não se apresentavam apenas como barreiras à implementação da política, mas também como indicativos da necessidade de maior escuta, participação e construção coletiva no processo de implementação.

Dessa forma, a implementação do PRA mostra-se marcada por disputas, negociações e reinterpretações constantes nos contextos da prática, confirmando a perspectiva do Ciclo de Políticas de que as políticas educacionais são continuamente reconstruídas pelos sujeitos que as vivenciam no cotidiano escolar.

Com relação à governança e ao acompanhamento, observa-se que, embora existam mecanismos de monitoramento por parte da gestão escolar, estes ocorrem

em diferentes níveis de sistematicidade — “a gestão acompanha, mas nem sempre de forma sistemática” (Diretor 2, entrevista, 2025). Paralelamente, o apoio institucional mostra-se desigual, com orientações que nem sempre se traduzem em suporte efetivo na prática: “recebemos orientações, mas, na prática, muitas decisões ficam por conta da escola” (Agente PRA 2, entrevista, 2025).

Em relação aos resultados, as evidências apontam percepções positivas quanto aos avanços na aprendizagem, ainda que de forma heterogênea — “já percebemos melhora em alguns alunos, principalmente aqueles que participam mais” (Diretor 1, entrevista, 2025) —, bem como contribuições para a redução das desigualdades educacionais, embora ainda limitadas: “ajuda, mas não resolve totalmente as diferenças que os alunos já trazem” (Diretor 2, entrevista, 2025).

De modo geral, os atores escolares reconhecem tanto as potencialidades quanto as limitações da política — “o PRA é importante, mas precisa de ajustes para funcionar melhor” (Diretor 1, entrevista, 2025) — e apontam, como possibilidades de aprimoramento, a ampliação da formação continuada, maior participação docente e melhores condições de trabalho. Assim, este eixo, ao articular as dimensões de restrições e resistências, governança e acompanhamento, e resultados e avaliação, corrobora os pressupostos sobre a implementação de políticas públicas, evidenciando seu caráter dinâmico, não linear e contingente, conforme discutido por Lipsky (2019), e reforçando, o Ciclo de Política proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), que os efeitos do PRA devem ser compreendidos para além dos resultados imediatos, envolvendo impactos mais amplos relacionados à equidade e à justiça social.

Foi mencionado também que o envolvimento das famílias ainda é limitado, o que representa um desafio para a consolidação das ações de recomposição das aprendizagens:

[...] Eu já tenho experiência de gestão, mas mesmo assim não houve em nenhum momento da minha parte também uma ideia de que, nossa, nós temos que divulgar o PRA. Assim, para as famílias, de falar que eles vêm, o que eles fazem e tal, eu não vejo esse movimento. Não vejo que a secretaria tenha incentivado esse movimento e não vejo uma iniciativa minha de fazer isso acontecer também, que poderia ser uma iniciativa da escola de propagar isso. Então, eu acho que fica muito mais como uma ação, mais uma ação no interior da escola, e que não necessariamente as famílias tenham consciência (Diretor 2, entrevista, 2025).

A família e a escola influenciam diretamente o desenvolvimento humano e a formação dos indivíduos, podendo atuar como instituições propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento em diferentes dimensões da vida. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22),

a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Embora desempenhem funções distintas, família e escola apresentam caráter complementar. A primeira é responsável pela educação inicial dos indivíduos, promovendo processos de socialização, proteção e desenvolvimento afetivo; já a instituição escolar prioriza a aprendizagem formal e a construção do conhecimento. Assim, o desenvolvimento integral dos sujeitos depende da interação e da cooperação entre essas duas instituições.

De acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, os textos das políticas são sempre interpretados pelos atores que atuam no contexto da prática, sendo apropriados de diferentes maneiras, conforme os contextos institucionais e as experiências profissionais dos implementadores.

Nesse sentido, os dados analisados indicam que a compreensão do PRA pelos profissionais das escolas constitui-se como um processo gradual, marcado por diferentes interpretações acerca de seus objetivos e de suas implicações para o trabalho pedagógico. Os eixos definidos para a análise permitiram estruturar as percepções dos participantes sobre a implementação do PRA no contexto escolar, identificando aspectos relacionados ao conhecimento da política, às práticas pedagógicas desenvolvidas, aos desafios enfrentados e aos resultados percebidos no processo de recomposição das aprendizagens.

A análise das entrevistas, dos documentos institucionais e dos registros de acompanhamento revelou que as questões observadas não se restringem à dimensão pedagógica, mas envolvem também aspectos organizacionais, administrativos, relacionais e estruturais da política.

A partir dessa investigação, os problemas identificados foram organizados em eixos analíticos, buscando demonstrar como diferentes fatores — tais como fragilidades na formação, excesso de burocracia, dificuldades de integração curricular, resistência dos profissionais e limitações nas condições de trabalho — interferiram na operacionalização do programa e na apropriação da política pelas escolas. O quadro a seguir resume as questões identificadas nos eixos abordados:

Quadro 7: Quadro-síntese de principais problemas evidenciados

(continua)

| Eixo                                               | Principais dificuldades identificadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Apropriação e sentidos da política</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação inicial insuficiente e pontual;</li> <li>• dificuldades de compreensão dos objetivos do PRA;</li> <li>• ausência de identidade teórico-metodológica consolidada;</li> <li>• PRA como mecanismo de fiscalização e controle;</li> <li>• introdução brusca da política nas escolas;</li> <li>• sensação de descontinuidade e instabilidade das ações;</li> <li>• fragilidade na comunicação entre SEE/MG, SRE e escolas;</li> <li>• percepção de política <i>Top-down</i>.</li> </ul>                           |
| <b>2. Organização e condições de implementação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atraso no início das ações e publicação tardia dos editais;</li> <li>• redistribuição tardia das escolas atendidas;</li> <li>• excesso de burocracia e formulários;</li> <li>• centralização das informações na gestão;</li> <li>• redução do contato direto com professores;</li> <li>• dificuldade no uso pedagógico dos dados;</li> <li>• inconsistência dos cadastros escolares para busca ativa;</li> <li>• sobrecarga de gestores e especialistas;</li> <li>• dificuldade de articulação curricular;</li> </ul> |

(conclusão)

| <b>Eixo</b>                                                | <b>Principais dificuldades identificadas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• conflito entre ações do PRA e currículo regular; limitação de tempo pedagógico;</li> <li>• planejamento escolar constantemente reorganizado.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>3. Práticas pedagógicas e dinâmica da implementação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação desigual entre as escolas;</li> <li>• ações fragmentadas e pontuais de recomposição;</li> <li>• dificuldades na consolidação das habilidades básicas;</li> <li>• baixa frequência e engajamento dos estudantes em reforço e contraturno;</li> <li>• dificuldade de institucionalização das ações de recomposição;</li> <li>• dependência de avaliações externas para direcionamento das ações;</li> <li>• limitação de metodologias integradas;</li> <li>• pouco tempo para intervenções consistentes;</li> <li>• dificuldades de integração entre recomposição cognitiva e demandas socioemocionais.</li> </ul> |
| <b>4. Tensões, monitoramento e resultados da política</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistência;</li> <li>• PRA como imposição hierárquica;</li> <li>• aumento da sobrecarga de trabalho docente;</li> <li>• excesso de monitoramento e controle;</li> <li>• burocratização das ações;</li> <li>• distanciamento entre proposta pedagógica e prática cotidiana;</li> <li>• dificuldades logísticas e deslocamentos</li> <li>• desistência de mediadores;</li> <li>• baixa valorização profissional;</li> <li>• fragilidade no apoio institucional;</li> <li>• baixa participação das famílias;</li> <li>• deslegitimação institucional da política;</li> <li>• adesão heterogênea às ações da política.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os problemas identificados indicam que a implementação do PRA constituiu um processo complexo, dinâmico e permeado por disputas de sentidos no contexto da prática. Embora a política tenha apresentado potencial para enfrentar as defasagens de aprendizagem e impulsionar processos de reorganização pedagógica nas escolas, sua efetividade mostrou-se fortemente condicionada às condições concretas de implementação, à disponibilidade de recursos, ao engajamento dos diferentes atores envolvidos e à capacidade de articulação entre as dimensões pedagógica, administrativa e gerencial.

Os resultados também demonstram que fatores como a sobrecarga de trabalho das equipes escolares, as dificuldades de comunicação entre os diferentes níveis de gestão, a centralização de determinadas decisões, as limitações no acompanhamento pedagógico e as distintas formas de apropriação da política influenciaram diretamente a forma como o programa foi desenvolvido nas escolas. Assim, as diferenças observadas entre as unidades escolares não decorrem apenas das diretrizes estabelecidas pela política, mas também das características dos contextos institucionais, das condições de funcionamento das escolas e das estratégias construídas pelos profissionais para responder às demandas do cotidiano.

Nessa perspectiva, os desafios identificados reforçam a compreensão de que as políticas educacionais não se materializam de maneira linear nem produzem resultados homogêneos. Ao contrário, são continuamente reinterpretadas, negociadas, adaptadas e reconstruídas pelos diferentes atores escolares, embasados de suas experiências, valores, conhecimentos e condições de atuação. Essa perspectiva denota que a implementação constitui um processo de produção da política, no qual as orientações formuladas em nível central são traduzidas e ressignificadas nos contextos locais, conferindo novos significados e configurações às ações previstas.

Compreender os fatores que favoreceram ou dificultaram a implementação do PRA torna-se justifica-se não apenas para avaliar seus resultados, mas também para subsidiar o aperfeiçoamento da política, orientando a proposição de estratégias que fortaleçam sua institucionalização, ampliem sua efetividade e promovam maior alinhamento entre os objetivos formulados e as práticas desenvolvidas nas escolas.



#### 4 PROPOSTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PRA

A análise dos dados produzidos por meio das entrevistas, dos questionários e dos documentos institucionais demonstrou que a implementação do PRA na rede estadual de ensino de Minas Gerais apresentou avanços importantes, mas também impasses que afetam sua consolidação enquanto política pública educacional. Os resultados revelaram que as dificuldades encontradas ultrapassam questões estritamente pedagógicas, envolvendo aspectos relacionados à comunicação institucional, à formação dos profissionais, à organização administrativa, ao monitoramento das ações e à apropriação dos sentidos da política pelos diferentes atores envolvidos.

Tais resultados dialogam com os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, especialmente com a abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), ao evidenciar que os processos de interpretação e tradução da política pelos atores locais influenciam diretamente sua implementação. Da mesma forma, as descobertas reforçam a compreensão de que políticas educacionais formuladas em contextos centrais tendem a sofrer reinterpretações e adaptações nos contextos da prática, produzindo diferentes níveis de adesão e distintos resultados.

Diante dessas circunstâncias, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), organizado em quatro eixos correspondentes às categorias analíticas construídas durante a pesquisa e fundamentado na Teoria da Mudança (Silva, 2020), compreendida como uma metodologia que permite explicitar relações causais entre problemas identificados, estratégias propostas, resultados esperados e impactos pretendidos. Complementarmente, utiliza-se a ferramenta 5W2H como instrumento de operacionalização das ações.

Segundo Behr, Moro e Estabel (2008, p. 39), a ferramenta 5W2H consiste em “uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”, sendo amplamente utilizada no planejamento e acompanhamento de ações por meio da definição de objetivos, responsabilidades, prazos, métodos e custos. Essa metodologia é utilizada para o planejamento e a organização de ações, projetos ou processos, permitindo definir, de forma clara, o que será realizado, por quem, quando, onde, por que, como e quanto custará. Seu nome deriva de sete perguntas orientadoras em língua inglesa:

- What – O que será feito?

- Why – Por que será feito?
- Where – Onde será feito?
- When – Quando será feito?
- Who – Quem será responsável?
- How – Como será feito?
- How Much – Quanto custará?

Em termos acadêmicos, pode-se afirmar que a ferramenta constitui um instrumento de planejamento e gestão que auxilia na estruturação de ações, na definição de responsabilidades, prazos e recursos, favorecendo a execução e o acompanhamento de planos de ação de forma organizada e objetiva.

A proposta de ação apresentada a seguir busca responder ao seguinte problema identificado na pesquisa: como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas, pode promover maior efetividade na implementação do PRA, ampliando os resultados da política e reduzindo as dificuldades identificadas no contexto escolar?

Ressalta-se, entretanto, que as ações propostas não têm a pretensão de contemplar integralmente todos os desafios e problemas evidenciados pela pesquisa, considerando a complexidade e a abrangência do caso investigado. Assim, as proposições apresentadas concentram-se nos aspectos considerados mais recorrentes e estratégicos para o fortalecimento da política, ao passo que outras questões identificadas, que demandam aprofundamentos específicos, permanecem como possibilidades para futuras investigações e para o desenvolvimento de novas propostas de intervenção.

#### 4.1. EIXO 1 – APROPRIAÇÃO E SENTIDOS DA POLÍTICA

Os resultados da pesquisa apresentaram que a implementação do PRA foi marcada por fragilidades na compreensão de seus objetivos e fundamentos. Os participantes relataram formação inicial insuficiente, dificuldades de apropriação conceitual da política, ausência de uma identidade teórico-metodológica consolidada e percepção recorrente do PRA como mecanismo de fiscalização e controle. Observou-se, ainda, fragilidade na comunicação entre a SEE/MG, a SRE e as escolas,

contribuindo para a percepção de uma política implementada sob uma lógica predominantemente *top-down*.

Na perspectiva da Teoria da Mudança (Silva, 2020), a ausência de uma compreensão compartilhada dos objetivos da política compromete o engajamento dos atores e a mobilização necessária aos resultados pretendidos. Pressupõe-se que a compreensão dos fundamentos da recomposição das aprendizagens e a participação em espaços formativos favoreçam a apropriação da política, o fortalecimento do engajamento institucional e a adesão às ações propostas.

Diante do exposto, propõe-se a construção do Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA (PPFC/PRA), concebido como uma política permanente de formação e comunicação institucional voltada à promoção de sentidos compartilhados acerca do PRA. O quadro a seguir apresenta a matriz da Teoria da Mudança referente ao Eixo 1:

Quadro 8: Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 1

| <b>Elemento</b>           | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problema                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Baixa apropriação dos objetivos e fundamentos do PRA</li> </ul>                                                                                                                |
| Insumos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos financeiros da SEE/MG;</li> <li>equipe técnica estadual e regional;</li> <li>plataformas digitais; materiais formativos</li> </ul>                                    |
| Atividades                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de trilhas formativas;</li> <li>produção de guias orientadores;</li> <li>realização de webinários;</li> <li>criação de canais permanentes de comunicação</li> </ul> |
| Produtos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais produzidos;</li> <li>encontros realizados;</li> <li>profissionais formados;</li> <li>canais institucionais ativos</li> </ul>                                         |
| Resultados de curto prazo | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação da compreensão sobre os objetivos do PRA;</li> <li>alinhamento conceitual entre SEE/MG, SRE e escolas</li> </ul>                                                     |
| Resultados intermediários | <ul style="list-style-type: none"> <li>Maior engajamento dos profissionais;</li> <li>fortalecimento da identidade da política;</li> <li>redução da percepção de fiscalização</li> </ul>                               |
| Impacto                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidação do PRA como política pedagógica institucionalizada e legitimada pelos atores escolares</li> </ul>                                                                 |

Elaborado pela autora (2026).

Com a implementação do programa, cabe à SEE/MG a responsabilidade de elaborar e atualizar documentos orientadores que contemplem os fundamentos teóricos e metodológicos do PRA, bem como produzir trilhas formativas estaduais,

disponibilizar materiais digitais e audiovisuais de apoio e instituir um calendário anual de formação para os profissionais da rede.

Por sua vez, as Superintendências Regionais de Ensino deverão adaptar as orientações às especificidades regionais, promovendo encontros formativos periódicos, monitorando a participação das unidades escolares e apoiando gestores, especialistas e demais profissionais na disseminação das diretrizes do programa.

A condução dessas atividades envolve diferentes instâncias de responsabilidade: à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, no âmbito da SEE/MG, cabe a coordenação geral das ações formativas; às equipes pedagógicas e à coordenação regional do PRA, nas SREs, compete a articulação e o acompanhamento regional; e às equipes escolares, especialmente diretores, especialistas e professores de referência, cabe a efetiva implementação das orientações no contexto escolar.

A proposta de capacitação contempla gestores escolares, especialistas da educação básica, professores e equipes diretamente vinculadas ao PRA. Os conteúdos formativos deverão abordar temas essenciais à compreensão e operacionalização da política, tais como os fundamentos da recomposição das aprendizagens, a Teoria da Mudança aplicada às políticas educacionais, o uso pedagógico dos dados educacionais, a gestão da mudança em contextos escolares e a implementação colaborativa de políticas públicas.

Quanto à organização temporal das formações, recomenda-se a realização de uma formação inicial no início de cada ano letivo, em formato presencial, complementada por ciclos formativos trimestrais e webinários mensais de alinhamento, garantindo acompanhamento contínuo e oportunidades permanentes de reflexão e aperfeiçoamento das práticas. Essas ações poderão ser conduzidas pela equipe técnica da SEE/MG, em parceria com universidades, instituições de ensino superior e equipes pedagógicas das próprias superintendências.

Na perspectiva do 5W2H, o Quadro 9 apresenta o plano de ação referente ao Eixo 1, detalhando, de forma objetiva, os principais elementos necessários à implementação do Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA, incluindo objetivos, responsáveis, estratégias, cronograma e recursos necessários à sua execução.

Quadro 9 – 5W2H – Eixo 1

| <b>Perguntas</b> | <b>Ação</b>                                                                           |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?           | Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA (PPFC/PRA).                      |
| Por quê?         | Fortalecer a compreensão dos objetivos da política.                                   |
| Onde?            | SEE/MG, SRE e escolas estaduais.                                                      |
| Quando?          | Formação inicial anual e encontros trimestrais.                                       |
| Quem?            | SEE/MG, SRE, gestores, especialistas e professores de referência.                     |
| Como?            | Trilhas formativas, webinários, comunidades de aprendizagem e materiais orientadores. |
| Quanto custa?    | Recursos da política de formação continuada da SEE/MG e parcerias institucionais.     |

Elaborado pela autora (2026).

A proposta de capacitação prevê a atuação articulada entre a SEE/MG e as Superintendências Regionais de Ensino, com o objetivo de fortalecer a implementação do PRA. Cabe ao órgão central a elaboração dos conteúdos formativos, assegurando alinhamento aos objetivos e fundamentos da política, bem como a contratação ou o estabelecimento de parcerias com universidades e instituições especializadas para apoiar o desenvolvimento das ações formativas.

Às SREs compete a operacionalização das formações regionais, por meio da realização de encontros, oficinas presenciais e atividades remotas adequadas às especificidades de cada território, visando promover a disseminação das orientações do PRA e fortalecer o acompanhamento das ações desenvolvidas pelas escolas.

O público-alvo da capacitação é composto por gestores escolares, especialistas, professores e equipes diretamente envolvidas com o PRA, reconhecendo-se a importância desses profissionais na implementação das ações e na consolidação dos objetivos da política educacional.

A proposta apresentada refere-se à formação inicial do PRA e contempla a estrutura do curso, incluindo carga horária, cronograma, conteúdos e referenciais teóricos. A formação ocorrerá antes do início do ano letivo, com carga horária de 24 horas, distribuídas em seis encontros de quatro horas destinados aos profissionais envolvidos com a implementação do programa. O Quadro 10 apresenta a estrutura do curso.

Quadro 10 – Estrutura da Formação Inicial do PRA

| Encontro                                                                          | Carga horária | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Referenciais                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Encontro 1</b><br>Contexto, fundamentos e objetivos do PRA                     | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o contexto de criação do PRA;</li> <li>• Discutir os impactos das desigualdades educacionais e das perdas de aprendizagem;</li> <li>• Analisar os objetivos, diretrizes e estrutura da política.</li> </ul>                                     | Minas Gerais (documentos orientadores do PRA); Saviani (2021); Unesco (2021); OCDE (2021).                      |
| <b>Encontro 2</b><br>Implementação de políticas educacionais e Teoria da Mudança  | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a implementação de políticas públicas educacionais;</li> <li>• Discutir o Ciclo de Políticas e a Teoria da Mudança aplicados ao planejamento e ao monitoramento.</li> </ul>                                                                     | Ball, Maguire e Braun (2016); Mainardes (2006); Silva (2020)                                                    |
| <b>Encontro 3</b><br>Avaliação diagnóstica e uso pedagógico dos dados             | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os dados produzidos pelas avaliações externas e diagnósticas;</li> <li>• Desenvolver estratégias para utilização dos resultados no planejamento pedagógico;</li> <li>• Fortalecer a cultura de tomada de decisão baseada em evidências.</li> </ul> | Bonamino e Sousa (2012); Documentos do SIMAVE.                                                                  |
| <b>Encontro 4</b><br>Estratégias de recomposição das aprendizagens                | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir metodologias de recomposição;</li> <li>• Planejar intervenções pedagógicas em Língua Portuguesa e Matemática;</li> <li>• Compartilhar experiências exitosas da rede.</li> </ul>                                                                    | Libâneo (2013); Documentos pedagógicos da SEE/MG.                                                               |
| <b>Encontro 5</b><br>Gestão da mudança, liderança e trabalho colaborativo         | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os desafios da implementação do PRA;</li> <li>• Fortalecer práticas de liderança pedagógica;</li> <li>• Desenvolver estratégias de engajamento das equipes escolares.</li> </ul>                                                             | Fullan (2009); Lück (2009); Paro (2016); Kotter (2017).                                                         |
| <b>Encontro 6</b><br>Planejamento integrado e construção do plano de ação escolar | 4h            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar estratégias de implementação do PRA nas escolas;</li> <li>• Integrar as ações ao Projeto Político-Pedagógico;</li> <li>• Definir metas, indicadores e formas de acompanhamento.</li> </ul>                                                         | Veiga (2013); Libâneo (2013); Documentos orientadores da SEE/MG; Metodologia 5W2H (Behr, Moro e Estabel, 2008). |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O quadro apresenta a proposta de formação inicial do PRA, estruturada em seis encontros formativos de quatro horas cada, totalizando 24 horas de formação. Sua organização busca contemplar dimensões conceituais, pedagógicas e operacionais, de modo a favorecer a compreensão e a implementação da política.

O primeiro encontro prioriza a contextualização do PRA, visando possibilitar que os participantes compreendam os efeitos das desigualdades educacionais e das perdas de aprendizagem que motivaram a criação do programa.

Essa discussão encontra respaldo na concepção de educação como direito social defendida por Saviani (2021), ao destacar que a apropriação do conhecimento sistematizado é necessária para a formação dos sujeitos, uma vez que lhes possibilita compreender a realidade de maneira crítica e atuar conscientemente na transformação das condições sociais em que estão inseridos.

Além disso, a Unesco e a OCDE sinalizaram o agravamento das desigualdades educacionais e dos desafios impostos aos sistemas de ensino no período pós-pandemia. Os alertas da Unesco (2021) ressaltaram que o fechamento prolongado das escolas penalizou severamente estudantes pertencentes a comunidades mais pobres, zonas rurais e grupos minoritários, que não dispunham de infraestrutura adequada para o ensino remoto, advertindo ainda para o risco de abandono escolar e exclusão de milhões de crianças, agravando a denominada “pobreza educacional” global.

A OCDE (2021), por sua vez, enfatizou, em seus relatórios, os impactos negativos sobre a equidade e o mercado de trabalho, destacando que as perdas de aprendizagem foram desproporcionalmente maiores entre estudantes em situação de vulnerabilidade e que os sistemas de ensino não estavam preparados para garantir continuidade pedagógica de forma equitativa.

Na prática, podem ser analisados dados da própria rede estadual e das escolas participantes, possibilitando que gestores e professores relacionem os objetivos da política às necessidades concretas dos estudantes.

O segundo encontro dedica-se à discussão sobre a implementação de políticas educacionais e à Teoria da Mudança (Silva, 2020) favorecendo a compreensão de que políticas públicas não são simplesmente executadas, mas reinterpretadas e traduzidas pelos diferentes atores nos contextos escolares. Essa perspectiva fundamenta-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) e nas contribuições de Mainardes (2006), que destacam o papel ativo das escolas nos

processos de implementação. Complementarmente, Silva (2020) apresenta os fundamentos da Teoria da Mudança como instrumento de planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Como atividade prática, os participantes poderão analisar situações reais de implementação do PRA em diferentes escolas, identificando fatores que favorecem ou dificultam sua execução e construindo, coletivamente, estratégias para a superação de desafios locais.

O terceiro encontro aborda a avaliação diagnóstica e o uso pedagógico dos dados educacionais, tema que emergiu de forma recorrente na pesquisa. Nessa etapa da formação, gestores, especialistas e professores poderão trabalhar diretamente com relatórios das avaliações externas e diagnósticas, identificando habilidades com maiores defasagens e planejando intervenções pedagógicas fundamentadas em evidências.

Essa abordagem dialoga com os estudos de Bonamino e Sousa (2012), que discutem a utilização das avaliações em larga escala como instrumentos de apoio à gestão pedagógica, bem como com Luckesi (2018), que enfatiza o caráter formativo da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, uma equipe escolar poderá utilizar os resultados de Língua Portuguesa para organizar grupos de estudantes com necessidades semelhantes e definir estratégias específicas de recomposição.

O quarto encontro concentra-se nas estratégias de recomposição das aprendizagens, promovendo discussões sobre metodologias ativas e intervenções pedagógicas voltadas à consolidação das habilidades essenciais. As reflexões apoiam-se nas contribuições de Libâneo (2013), ao enfatizar a importância do planejamento e da mediação pedagógica.

Como atividade prática, os participantes poderão elaborar sequências didáticas, atividades de reagrupamento temporário ou planos de recuperação paralela para estudantes que apresentem dificuldades persistentes em leitura, escrita ou resolução de problemas matemáticos.

No quinto encontro, a atenção recai sobre a gestão da mudança, a liderança pedagógica e o trabalho colaborativo, considerando a identificação, na pesquisa, de resistências e percepções distintas acerca do PRA. Nessa etapa, busca-se fortalecer a capacidade de gestores e especialistas para mobilizar equipes e promover o engajamento dos profissionais.



As discussões fundamentam-se nas contribuições de Fullan (2009), que aborda os processos de mudança educacional; de Lück (2009), ao tratar da liderança escolar; de Paro (2016), que defende uma gestão democrática e participativa; e de Kotter (2017), que apresenta estratégias para a condução de mudanças organizacionais por meio de um roteiro estruturado em oito etapas, contemplando aspectos técnicos e comportamentais e orientando os líderes desde o planejamento até a consolidação de uma nova cultura institucional:

1. Criar senso de urgência: identificar oportunidades e desafios, sensibilizando a equipe para a necessidade de mudança imediata.
2. Formar uma coalizão diretora: reunir um grupo com influência e capacidade de liderança para conduzir o processo.
3. Desenvolver uma visão e estratégia: elaborar uma visão de futuro clara que oriente as ações de mudança.
4. Comunicar a visão: utilizar diferentes meios para disseminar a visão e as estratégias propostas.
5. Capacitar os colaboradores: remover barreiras e incentivar iniciativas e ações inovadoras.
6. Gerar vitórias de curto prazo: planejar e valorizar resultados iniciais visíveis, fortalecendo a motivação da equipe.
7. Consolidar ganhos e ampliar mudanças: utilizar a credibilidade adquirida para revisar sistemas e práticas incompatíveis com a visão proposta.
8. Ancorar novas práticas na cultura institucional: integrar os novos comportamentos às práticas organizacionais, garantindo sua sustentabilidade.

Aplicada ao contexto escolar, essa estratégia pode ser estruturada em três fases interdependentes e complementares, organizadas de forma a favorecer a implementação sistemática e articulada das ações propostas. Essa organização busca assegurar maior coerência entre os objetivos da política, as ações executadas e os resultados esperados, promovendo condições para uma implementação mais efetiva. O Quadro 11, apresentado a seguir, descreve essas fases e suas principais características.

Quadro 11 – Aplicação do modelo de Gestão da Mudança de Kotter (2017) no contexto escolar

| <b>Fase</b>                                               | <b>Etapa</b>                                           | <b>Descrição da ação no contexto escolar</b>                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase 1<br/>Criando um Ambiente para a Mudança</b>      | <b>1. Criar senso de urgência</b>                      | Apresentar dados de desempenho dos estudantes (SAEB, SIMAVE, avaliações internas, taxas de aprovação e participação), evidenciando desafios de aprendizagem e a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas. |
|                                                           | <b>2. Formar uma coalizão diretora</b>                 | Constituir um grupo de liderança com representantes da equipe gestora, professores e comunidade escolar para conduzir o processo de mudança.                                                                           |
|                                                           | <b>3. Desenvolver uma visão e estratégia</b>           | Definir objetivos claros para a escola, estabelecendo metas, estratégias e indicadores de acompanhamento                                                                                                               |
| <b>Fase 2<br/>Engajando e Capacitando a Escola</b>        | <b>4. Comunicar a visão</b>                            | Divulgar amplamente os objetivos da mudança por meio de reuniões pedagógicas, conselhos escolares, encontros com famílias e canais institucionais de comunicação.                                                      |
|                                                           | <b>5. Capacitar os colaboradores</b>                   | Oferecer formação continuada sobre metodologias ativas, uso pedagógico dos dados, tecnologias educacionais e práticas inovadoras, reduzindo barreiras à implementação das mudanças.                                    |
|                                                           | <b>6. Gerar vitórias de curto prazo</b>                | Desenvolver projetos-piloto em turmas ou componentes curriculares específicos, divulgando resultados positivos para fortalecer o engajamento e a confiança dos profissionais.                                          |
| <b>Fase 3<br/>Sustentando e Ancorando a Transformação</b> | <b>7. Consolidar os ganhos e ampliar as mudanças</b>   | Utilizar os resultados obtidos para expandir as ações para toda a escola, incorporando as mudanças ao planejamento institucional, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às práticas de gestão.                        |
|                                                           | <b>8. Ancorar as novas práticas na cultura escolar</b> | Institucionalizar as mudanças por meio da revisão de normas, rotinas, processos formativos e critérios de acompanhamento pedagógico, garantindo sua continuidade e sustentabilidade.                                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Pretende-se, como resultado esperado das ações, o fortalecimento da cultura de melhoria contínua, a ampliação da aprendizagem dos estudantes, o aumento do engajamento da comunidade escolar e a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis. Entre as atividades previstas, destacam-se estudos de caso sobre gestão de conflitos, estratégias de comunicação institucional e planejamento de ações colaborativas entre professores e equipes pedagógicas.

Por fim, o sexto encontro destina-se à elaboração de planos de ação para a implementação do PRA nas escolas, integrando as ações de recomposição das aprendizagens ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ao planejamento escolar. As discussões fundamentam-se nas contribuições de Veiga (2013), que compreende o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de organização da ação educativa, e de Libâneo (2013), ao enfatizar a articulação entre planejamento e prática pedagógica. Além disso, a utilização da ferramenta 5W2H, conforme proposta por Behr, Moro e Estabel (2008), possibilita a definição objetiva de ações, responsabilidades, prazos e recursos necessários à implementação da política. Como produto final da formação, espera-se que cada escola elabore um plano institucional de recomposição das aprendizagens alinhado às suas necessidades e ao contexto local.

Em conjunto, os encontros propostos buscam não apenas ampliar o conhecimento dos profissionais sobre o PRA, mas também desenvolver competências práticas para sua implementação, fortalecendo a apropriação da política e favorecendo sua consolidação no cotidiano das escolas, em consonância com os pressupostos teóricos que sustentam a proposta de intervenção apresentada nesta pesquisa.

Os encontros trimestrais terão carga horária variável, entre quatro e oito horas, e sua organização será definida a partir de diagnósticos realizados ao final de cada ciclo formativo. Por meio de questionários, grupos focais, análise de relatórios de monitoramento e levantamento das demandas apresentadas pelas escolas, serão identificados os principais desafios enfrentados na implementação do PRA. Com base nesse diagnóstico, poderão ser abordadas temáticas como:

- Uso pedagógico dos resultados das avaliações;
- Recomposição das aprendizagens em componentes curriculares específicos;
- Engajamento estudantil;
- Participação das famílias;

- Monitoramento formativo;
- Gestão do tempo e organização do trabalho pedagógico;
- Compartilhamento de boas práticas entre escolas.

Essa estratégia permitirá que a formação permaneça alinhada às necessidades concretas dos profissionais e aos desafios emergentes identificados durante a implementação da política.

Espera-se que a implementação dessa proposta resulte em maior compreensão dos objetivos e das estratégias do PRA pelos profissionais da educação, fortalecendo a identidade da política e favorecendo sua apropriação pelos diferentes atores envolvidos. Além disso, busca-se reduzir percepções associadas exclusivamente à fiscalização e ao controle, promovendo uma compreensão mais colaborativa, formativa e participativa do programa. Tal perspectiva tende a ampliar o engajamento dos profissionais e a contribuir para a efetividade das ações de recomposição das aprendizagens.

#### 4.2 EIXO 2 – ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

Com relação a este eixo, os desafios identificados estão relacionados à gestão e à organização dos processos administrativos e pedagógicos. Entre os principais aspectos observados, destacam-se os atrasos na publicação dos editais, a redistribuição tardia das escolas atendidas, o excesso de burocracia, a centralização das informações e as dificuldades na utilização pedagógica dos dados produzidos pelo programa.

Além disso, gestores e especialistas relataram sobrecarga de trabalho e conflitos entre as demandas do PRA e as atividades vinculadas ao currículo regular. Esses fatores comprometem as condições objetivas necessárias à efetiva implementação da política e reduzem seu potencial de alcance nas escolas.

Diante desse cenário, propõe-se a ação denominada "Reestruturação dos Fluxos de Gestão e Planejamento do PRA", com o objetivo de promover maior previsibilidade, integração e racionalização dos processos administrativos e pedagógicos associados ao programa. A proposta parte do pressuposto de que a melhoria dos fluxos de gestão, associada à antecipação dos procedimentos administrativos e ao fortalecimento de uma gestão orientada por evidências, poderá

criar condições mais favoráveis para a execução das ações de recomposição das aprendizagens.

À SEE/MG, recomenda-se a publicação dos editais com antecedência mínima de seis meses, a padronização dos sistemas e formulários utilizados pelo programa, a integração das bases de dados educacionais e a revisão das exigências burocráticas atualmente vigentes. À SRE caberia elaborar cronogramas regionais de implementação, apoiar as escolas na interpretação e utilização pedagógica dos dados e garantir um fluxo contínuo de comunicação entre as unidades escolares e a SEE/MG.

A execução da proposta deverá envolver a SEE/MG, as diretorias pedagógicas das SREs e as equipes gestoras das escolas, que atuarão de forma articulada na implementação e no monitoramento das ações. Como estratégia de fortalecimento institucional, propõe-se a realização de capacitações destinadas a gestores escolares, especialistas e equipes técnicas das regionais.

Os conteúdos formativos deverão contemplar temas como planejamento estratégico educacional, gestão de processos, uso pedagógico de indicadores, ferramentas digitais para monitoramento e gestão integrada do currículo.

As ações formativas deverão ocorrer antes do início de cada ciclo anual do PRA, de modo a assegurar o alinhamento conceitual e metodológico dos profissionais envolvidos e favorecer a compreensão dos objetivos, diretrizes e estratégias da política. Essas ações serão complementadas por oficinas semestrais de acompanhamento, voltadas ao fortalecimento das práticas desenvolvidas, à troca de experiências e ao aprimoramento contínuo das ações implementadas no contexto escolar.

A condução dessas atividades poderá ser realizada por técnicos da SEE/MG, equipes das SREs e instituições parceiras especializadas em gestão pública e educacional, favorecendo a articulação entre conhecimentos técnicos, experiências institucionais e demandas do contexto escolar. O Quadro 12 sintetiza a proposta apresentada à luz dos pressupostos da Teoria da Mudança.

Quadro 12: Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 2

| <b>Elemento</b>           | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problema                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragilidade organizacional e excesso de burocracia.</li> </ul>                                                                                                       |
| Insumos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de gestão, equipes técnicas, recursos tecnológicos e normativos.</li> </ul>                                                                                 |
| Atividades                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos fluxos administrativos;</li> <li>• simplificação dos formulários;</li> <li>• integração dos sistemas;</li> <li>• formação em gestão de dados.</li> </ul> |
| Produtos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novos protocolos;</li> <li>• cronogramas antecipados;</li> <li>• sistemas integrados;</li> <li>• equipes capacitadas.</li> </ul>                                     |
| Resultados de curto prazo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução do retrabalho;</li> <li>• maior previsibilidade das ações.</li> </ul>                                                                                        |
| Resultados intermediários | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria do planejamento escolar;</li> <li>• maior utilização pedagógica dos dados.</li> </ul>                                                                       |
| Impacto                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação mais eficiente e sustentável do PRA.</li> </ul>                                                                                                        |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A proposta de uma formação inicial pode ser estruturada em cinco encontros, totalizando 20 horas para promover o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão estratégica, ao monitoramento das ações e à integração entre planejamento pedagógico e recomposição das aprendizagens. Os conteúdos foram organizados de forma progressiva, contemplando desde os fundamentos da implementação de políticas públicas até a elaboração de estratégias de acompanhamento e gestão integrada do currículo, conforme apresentado no Quadro 13:

Quadro 13: Proposta de Formação Inicial para Reestruturação dos Fluxos de Gestão e Planejamento do PRA

(continua)

| <b>Encontro</b>         | <b>Temática</b>                                                     | <b>Conteúdos abordados</b>                                                                                                                                                                                                                   | <b>Referenciais</b>                             |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1º Encontro (4h)</b> | Planejamento Estratégico Educacional e Gestão de Políticas Públicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos do planejamento estratégico;</li> <li>• implementação de políticas públicas;</li> <li>• desafios da gestão educacional; organização do PRA no contexto da SEE/MG e das SREs.</li> </ul> | Ball, Maguire e Braun (2016); Mainardes (2006). |

(conclusão)

| <b>Encontro</b>         | <b>Temática</b>                                     | <b>Conteúdos abordados</b>                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Referenciais</b>                                                |
|-------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>2º Encontro (4h)</b> | Gestão de Processos e Fluxos Administrativos        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapeamento de processos;</li> <li>• identificação de gargalos administrativos;</li> <li>• racionalização de procedimentos;</li> <li>• padronização de fluxos e documentos;</li> <li>• redução da burocracia.</li> </ul>           | Kotter (2017); Chiavenato (2020).                                  |
| <b>3º Encontro (4h)</b> | Uso Pedagógico dos Dados Educacionais               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de indicadores educacionais;</li> <li>• utilização dos resultados do Simave, Saeb e avaliações diagnósticas;</li> <li>• tomada de decisão baseada em evidências;</li> <li>• monitoramento de resultados.</li> </ul> | Bonamino e Sousa (2012).                                           |
| <b>4º Encontro (4h)</b> | Ferramentas Digitais para Monitoramento e Gestão    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de acompanhamento educacional;</li> <li>• integração de bases de dados; painéis de monitoramento;</li> <li>• uso de tecnologias digitais para gestão e comunicação institucional.</li> </ul>                             | Moran (2018); Documentos orientadores e Painel de Dados da SEE/MG. |
| <b>5º Encontro (4h)</b> | Gestão Integrada do Currículo e Planejamento do PRA | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação entre currículo, recomposição das aprendizagens e planejamento escolar; integração do PRA ao Projeto Político-Pedagógico;</li> <li>• definição de metas, indicadores e cronogramas de acompanhamento.</li> </ul>      | Libâneo (2013); Veiga (2013); Behr, Moro e Estabel (2008).         |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A organização da formação busca articular fundamentos teóricos e aplicações práticas, permitindo que gestores escolares, especialistas e equipes técnicas das SREs desenvolvam conhecimentos e habilidades relacionados ao planejamento, à gestão de processos e ao monitoramento das ações de recomposição das

aprendizagens. Para isso, serão utilizadas metodologias ativas, como exposições dialogadas, estudos de caso, análise de dados educacionais, oficinas de planejamento e atividades colaborativas de resolução de problemas identificados no contexto de implementação do programa.

Como produto final do percurso formativo, cada escola ou equipe regional deverá elaborar um plano de organização e monitoramento do PRA, contendo cronograma de execução, definição de responsabilidades, indicadores de acompanhamento e estratégias para utilização pedagógica dos dados educacionais, de modo a favorecer uma gestão mais integrada, eficiente e orientada por evidências.

Após a formação inicial, recomenda-se a realização de oficinas semestrais com carga horária variável, entre quatro e oito horas, definidas a partir de diagnóstico realizado ao final do semestre anterior. Esse levantamento poderá ocorrer por meio de questionários, análise de relatórios de monitoramento, reuniões com gestores e identificação das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelas equipes regionais. Entre os temas que poderão ser abordados, destacam-se:

- dificuldades na utilização dos dados educacionais;
- adequação dos cronogramas de implementação;
- entre currículo e recomposição das aprendizagens;
- aperfeiçoamento dos sistemas de monitoramento;
- compartilhamento de práticas exitosas;
- revisão de fluxos administrativos e pedagógicos.

Tomando como exemplo as dificuldades relacionadas à utilização dos dados educacionais, a oficina poderá ser desenvolvida por meio de exposições dialogadas, estudos de caso e atividades práticas. Inicialmente, serão apresentados os principais indicadores utilizados pela rede estadual. Em seguida, os participantes trabalharão com dados reais ou simulados de suas escolas, identificando fragilidades de aprendizagem, analisando padrões de desempenho e discutindo possíveis estratégias de intervenção.

Na etapa final, os grupos elaborarão propostas de ação voltadas à utilização dos dados no planejamento das atividades de recomposição das aprendizagens. Cada equipe escolar deverá analisar os resultados de uma avaliação diagnóstica ou externa e identificar três habilidades prioritárias para intervenção. A partir dessa análise, elaborará uma proposta de ação pedagógica para atender às necessidades



identificadas, definindo também indicadores para acompanhamento dos resultados. Como produto da atividade, será construído um plano simplificado de intervenção pedagógica fundamentado nos dados educacionais da escola, contemplando habilidades prioritárias, estratégias de recomposição, responsáveis, cronograma e formas de monitoramento.

Essa estratégia permitirá que as ações formativas permaneçam alinhadas às demandas concretas identificadas durante a implementação do PRA, favorecendo processos contínuos de aperfeiçoamento da gestão e do planejamento da política.

A implementação dessa proposta contribuirá para a redução da burocracia, o aprimoramento do planejamento escolar, a ampliação da integração entre as ações de recomposição das aprendizagens e o currículo regular, bem como o fortalecimento do uso pedagógico dos dados educacionais. Dessa forma, pretende-se promover uma gestão mais eficiente e integrada do programa, ampliando as condições necessárias para que os objetivos do PRA sejam alcançados de maneira mais efetiva nas escolas da rede estadual. A partir da metodologia 5W2H, apresenta-se o quadro a seguir.

Quadro 14: 5W2H – Eixo 2

| <b>Perguntas</b> | <b>Ação</b>                                                     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------|
| O que?           | Reestruturação dos fluxos administrativos e pedagógicos do PRA. |
| Por quê?         | Reduzir atrasos, burocracia e sobrecarga.                       |
| Onde?            | SEE/MG, SREs e escolas.                                         |
| Quando?          | Antes do início do ano letivo.                                  |
| Quem?            | Equipes gestoras, especialistas e técnicos das SREs.            |
| Como?            | Padronização dos processos e integração de sistemas.            |
| Quanto custa?    | Recursos administrativos já existentes na SEE/MG.               |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Conforme apresentado no Quadro 14, propõe-se a reestruturação dos fluxos administrativos e pedagógicos do PRA com o objetivo de reduzir os atrasos, a burocracia e a sobrecarga de trabalho identificados durante a pesquisa. A ação deverá ser implementada de forma articulada entre a SEE/MG, as SREs e as escolas, preferencialmente antes do início de cada ano letivo, envolvendo equipes gestoras, especialistas e técnicos regionais.

A estratégia fundamenta-se na padronização dos processos de trabalho e na integração dos sistemas de informação, utilizando recursos administrativos já disponíveis na SEE/MG. Para apoiar essa iniciativa, propõe-se a realização de ações

formativas voltadas à gestão de processos, ao planejamento estratégico, ao uso pedagógico dos dados e às ferramentas digitais de monitoramento, conduzidas pela SEE/MG, por equipes de tecnologia educacional e por universidades parceiras. Espera-se que a medida contribua para uma gestão mais eficiente do programa, fortalecendo o planejamento escolar e ampliando a capacidade das equipes de utilizar informações e indicadores para qualificar as ações de recomposição das aprendizagens.

#### 4.3 EIXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DINÂMICA DA IMPLEMENTAÇÃO

Os dados da pesquisa sugerem que as ações de recomposição das aprendizagens são desenvolvidas de forma desigual entre as escolas, frequentemente marcadas por intervenções fragmentadas, pontuais e dependentes de iniciativas individuais. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à consolidação das habilidades básicas dos estudantes, à baixa participação nas atividades de reforço e à limitada integração entre as dimensões cognitiva e socioemocional do processo educativo. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), tais diferenças podem ser compreendidas a partir dos distintos processos de interpretação, adaptação e tradução da política realizados nos contextos escolares, resultando em diferentes formas de implementação.

Diante exposto, propõe-se a ação denominada “Institucionalização de Práticas Pedagógicas Integradas de Recomposição”, cujo objetivo é consolidar um modelo de intervenção pedagógica articulado ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, evitando que a recomposição das aprendizagens seja tratada como uma ação paralela, temporária ou desvinculada das práticas educacionais regulares. Para isso, propõe-se a institucionalização de um modelo de Intervenção Pedagógica Integrada para a Recomposição das Aprendizagens, estruturado em cinco etapas interdependentes, conforme Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Modelo de Intervenção Pedagógica Integrada para a  
Recomposição das Aprendizagens

| <b>Etapa</b>                                                  | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Etapa 1<br/>Diagnóstico das Aprendizagens</b>              | Realização de avaliações diagnósticas e análise dos resultados das avaliações internas e externas para identificar as habilidades e competências que apresentam maiores defasagens. Professores, especialistas e gestores, definirão prioridades de intervenção e a elaboração de um relatório diagnóstico das necessidades de aprendizagem por turma, componente curricular e estudante. |
| <b>Etapa 2<br/>Planejamento Integrado</b>                     | Elaboração coletiva do plano de recomposição, articulando as habilidades prioritárias ao currículo em desenvolvimento e ao PPP da escola. O planejamento deve contemplar objetivos, estratégias metodológicas, cronograma, responsáveis e formas de acompanhamento.                                                                                                                       |
| <b>Etapa 3<br/>Implementação das Intervenções Pedagógicas</b> | Desenvolvimento das ações de recomposição no contexto das aulas regulares e das atividades complementares, utilizando metodologias diversificadas, agrupamentos flexíveis, projetos interdisciplinares, monitorias, tutorias e atividades de recuperação contínua.                                                                                                                        |
| <b>Etapa 4<br/>Monitoramento e Acompanhamento</b>             | Acompanhamento sistemático dos avanços dos estudantes por meio de avaliações formativas, observação pedagógica, análise de resultados e reuniões periódicas das equipes escolares para revisão das estratégias adotadas. Essa etapa resulta na elaboração de relatórios periódicos de acompanhamento e monitoramento.                                                                     |
| <b>Etapa 5<br/>Avaliação e Replanejamento</b>                 | Avaliação dos resultados alcançados e revisão das ações implementadas, considerando os avanços obtidos e as necessidades ainda existentes. Essa etapa subsidia o planejamento do ciclo seguinte, garantindo a continuidade do processo de recomposição das aprendizagens.                                                                                                                 |
| <b>Produto Final</b>                                          | Plano Institucional de Recomposição das Aprendizagens implementado, monitorado e continuamente aperfeiçoado, integrado ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico da escola.                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esse modelo poderá ser apresentado como um protocolo básico de implementação a ser disponibilizado pela SEE/MG às escolas, garantindo certo grau de padronização sem comprometer a autonomia das unidades escolares para adequá-lo às suas realidades.

Além da elaboração de referenciais metodológicos e materiais pedagógicos estruturados, caberá à SEE/MG disponibilizar instrumentos diagnósticos e formativos que orientem o trabalho das escolas no processo de recomposição das aprendizagens. Esses instrumentos poderão auxiliar os professores na identificação das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes e no acompanhamento de sua evolução ao longo do ano letivo.

Como exemplo, a Secretaria poderá disponibilizar uma matriz diagnóstica de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, contendo habilidades essenciais de leitura e interpretação de textos, acompanhada de um banco de questões, orientações para análise dos resultados e sugestões de intervenções pedagógicas. A partir dos resultados obtidos, a escola poderá identificar as principais dificuldades dos estudantes, planejar ações específicas de recomposição e monitorar os avanços alcançados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

À SRE caberá acompanhar a implementação das práticas, promover comunidades de aprendizagem entre as escolas e incentivar o compartilhamento de experiências exitosas.

A implementação da proposta deverá envolver professores, especialistas em educação básica, gestores escolares e equipes pedagógicas das SREs, que atuarão de forma colaborativa na consolidação das estratégias de recomposição. Como suporte à ação, propõe-se a realização de processos formativos destinados a professores regentes, especialistas e mediadores, abordando temáticas alinhadas às demandas identificadas no contexto educacional.

Com o objetivo de fortalecer a implementação das ações de recomposição das aprendizagens e promover sua efetiva integração ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, propõe-se a realização de um processo formativo anual destinado a professores regentes, especialistas em educação básica, mediadores do PRA e gestores escolares. A formação terá carga horária total de 24 horas, distribuídas em seis encontros de quatro horas cada, e será conduzida pelas equipes pedagógicas da SEE/MG, por formadores regionais das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e por instituições de ensino superior parceiras.

O percurso formativo será iniciado com uma discussão sobre os fundamentos da recomposição das aprendizagens e sua inserção no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Nesse momento, serão abordados os objetivos do PRA, os desafios educacionais decorrentes das desigualdades de aprendizagem e a

importância da garantia do direito à educação, tomando como referência os documentos orientadores da política, Saviani (2021) e documentos produzidos pela Unesco (2021).

Em seguida, a formação contemplará estudos sobre avaliação diagnóstica e formativa, enfatizando a construção, a interpretação e a utilização de instrumentos capazes de identificar as principais dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Serão discutidas estratégias para o monitoramento contínuo do desenvolvimento dos alunos e para a utilização dos resultados das avaliações como subsídio ao planejamento pedagógico, fundamentadas nas contribuições de Luckesi (2005).

O terceiro encontro será dedicado às estratégias de recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares considerados estruturantes para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento. Nesse momento, serão discutidas formas de organização das intervenções pedagógicas, elaboração de sequências didáticas, agrupamentos temporários de estudantes e ações de recuperação contínua, apoiadas nas contribuições de Libâneo (2013).

Na sequência, os participantes aprofundarão seus conhecimentos sobre metodologias ativas e intervenções pedagógicas baseadas em evidências, explorando estratégias que favoreçam maior protagonismo dos estudantes e ampliem o impacto das ações de recomposição. Entre os temas abordados estarão a aprendizagem colaborativa, a resolução de problemas e o uso de recursos pedagógicos inovadores, com base nos estudos de Bacich e Moran (2018), que defendem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas e do ensino híbrido, articulando teoria e prática, bem como os ambientes físico e digital.

O quinto encontro abordará os princípios da educação integral e o desenvolvimento de competências socioemocionais, reconhecendo que os processos de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos. Serão discutidas estratégias para o fortalecimento do clima escolar, a promoção do engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tendo como referência Delors (2010), que propõe quatro pilares fundamentais da educação:

- Aprender a Conhecer: desenvolvimento da curiosidade intelectual, do pensamento crítico e da capacidade de aprender continuamente;

- Aprender a Fazer: aplicação prática dos conhecimentos, estimulando competências como iniciativa, criatividade, adaptação e resolução de problemas;
- Aprender a Conviver: construção de relações interpessoais pautadas na empatia, na colaboração, no diálogo e na resolução pacífica de conflitos;
- Aprender a Ser: desenvolvimento pleno do indivíduo por meio do autoconhecimento, da autonomia, da responsabilidade, da ética e do equilíbrio emocional.

O sexto e último encontro será destinado ao planejamento e ao monitoramento das ações de recomposição das aprendizagens. Os participantes serão orientados na elaboração de planos de intervenção pedagógica, na definição de metas e indicadores de acompanhamento e na construção de mecanismos de monitoramento capazes de subsidiar o aperfeiçoamento contínuo das ações desenvolvidas. Essa etapa fundamenta-se nas contribuições de Veiga (2013) e na metodologia 5W2H proposta por Behr, Moro e Estabel (2008).

A metodologia adotada privilegiará atividades práticas e colaborativas, combinando exposições dialogadas, estudos de caso, análise de dados educacionais, oficinas de elaboração de instrumentos diagnósticos e planejamento de intervenções pedagógicas. Busca-se, dessa forma, articular os referenciais teóricos às situações concretas vivenciadas pelas escolas, favorecendo a construção coletiva de soluções para os desafios identificados no contexto da recomposição das aprendizagens.

Como produto final da formação, cada escola deverá elaborar um Plano Institucional de Recomposição das Aprendizagens, contendo o diagnóstico das principais dificuldades identificadas, as habilidades prioritárias a serem desenvolvidas, as estratégias de intervenção pedagógica, os responsáveis pelas ações, o cronograma de execução e os indicadores de acompanhamento dos resultados.

Além da formação inicial, recomenda-se a realização de encontros pedagógicos bimestrais, com duração variável entre duas e quatro horas, destinados ao acompanhamento das ações implementadas e à discussão de desafios emergentes. As temáticas desses encontros deverão ser definidas a partir das necessidades identificadas pelas escolas e poderão contemplar a análise de resultados, a revisão de estratégias pedagógicas, o compartilhamento de experiências exitosas e os ajustes nos planos de intervenção.

Complementarmente, propõe-se a constituição de comunidades permanentes de prática organizadas pelas SREs, reunindo professores, especialistas e mediadores de diferentes escolas para a troca de experiências, a discussão de problemas comuns e a construção colaborativa de soluções. Espera-se que essa estratégia favoreça a institucionalização das práticas de recomposição das aprendizagens, fortalecendo a cultura de acompanhamento contínuo dos estudantes, a utilização de evidências para a tomada de decisão pedagógica e a integração das ações de recomposição ao cotidiano escolar.

A Teoria da Mudança (Silva, 2020) parte do pressuposto de que os efeitos desejados decorrem de processos articulados e intencionalmente planejados, nos quais os resultados de curto e médio prazo contribuem para mudanças estruturais mais amplas. A proposta também dialoga com os princípios do Ensino ao Nível Certo (*Teaching at the Right Level – TaRL*), metodologia desenvolvida pela organização indiana Pratham e difundida internacionalmente pelo UNICEF (2024). O TaRL propõe que os estudantes sejam organizados conforme seus níveis reais de aprendizagem, e não exclusivamente pela série escolar, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada grupo.

Essa abordagem mostra-se particularmente pertinente ao contexto investigado, uma vez que os registros analisados na pesquisa evidenciaram a dificuldade de atender estudantes com níveis distintos de aprendizagem em uma mesma turma. Ao priorizar habilidades fundamentais e utilizar avaliações diagnósticas contínuas para orientar a reorganização pedagógica, o TaRL favorece avanços mais consistentes na aprendizagem e amplia o engajamento dos estudantes. Dessa forma, sua incorporação às ações do PRA pode contribuir significativamente para o enfrentamento das defasagens identificadas na rede estadual de ensino.

O Quadro 16 apresenta a Matriz da Teoria da Mudança referente ao Eixo 3, sintetizando o problema identificado, os insumos necessários, as atividades propostas e os resultados esperados com a implementação das ações.

Quadro 16: Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 3

| <b>Elemento</b>           | <b>Descrição</b>                                                                                                                              |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problema                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmentação das ações pedagógicas de recomposição.</li> </ul>                                         |
| Insumos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais pedagógicos, avaliações diagnósticas, equipes escolares.</li> </ul>                          |
| Atividades                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Formação docente;</li> <li>elaboração de planos de intervenção;</li> <li>grupos de prática.</li> </ul> |
| Produtos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sequências didáticas;</li> <li>planos de recomposição;</li> <li>reuniões pedagógicas.</li> </ul>       |
| Resultados de curto prazo | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação das intervenções pedagógicas planejadas.</li> </ul>                                          |
| Resultados intermediários | <ul style="list-style-type: none"> <li>Melhoria das habilidades básicas;</li> <li>fortalecimento da cultura de recomposição.</li> </ul>       |
| Impacto                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagens consolidadas e redução das defasagens educacionais.</li> </ul>                           |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A implementação dessas práticas poderá contribuir para a redução da fragmentação das ações pedagógicas, o fortalecimento das habilidades essenciais, a ampliação do engajamento dos estudantes e a incorporação permanente das estratégias de recomposição ao cotidiano escolar.

Parte-se da premissa de que a integração dessas ações ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico favorecerá maior continuidade, sustentabilidade e efetividade das iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Sob a perspectiva da ferramenta 5W2H, apresenta-se o Quadro 17.

Quadro 17: 5W2H – Eixo 3

| <b>Perguntas</b> | <b>Ação</b>                                                   |
|------------------|---------------------------------------------------------------|
| O que?           | Institucionalização das práticas pedagógicas de recomposição. |
| Por quê?         | Superar ações isoladas e pontuais.                            |
| Onde?            | Escolas estaduais.                                            |
| Quando?          | Durante todo o ano letivo.                                    |
| Quem?            | Professores, especialistas e gestores.                        |
| Como?            | Planejamento integrado e acompanhamento pedagógico.           |
| Quanto custa?    | Recursos pedagógicos e formativos da SEE/MG.                  |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).



O Quadro 17 apresenta a proposta de institucionalização das práticas pedagógicas de recomposição das aprendizagens como estratégia para superar a predominância de ações isoladas, pontuais e, frequentemente, dependentes de iniciativas individuais, identificadas ao longo da pesquisa. A proposta prevê que as ações de recomposição sejam desenvolvidas de forma contínua durante todo o ano letivo, integradas ao planejamento pedagógico das escolas estaduais e articuladas ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico.

A implementação da proposta será de responsabilidade de professores, especialistas e gestores escolares, que deverão atuar de forma colaborativa no planejamento, no acompanhamento e na avaliação das intervenções pedagógicas. Para viabilizar esse processo, propõe-se a utilização dos recursos pedagógicos e formativos disponibilizados pela SEE/MG, associada à realização de processos permanentes de formação destinados a professores, especialistas e mediadores do PRA.

As ações formativas deverão contemplar temas como avaliação diagnóstica, metodologias ativas, intervenções pedagógicas baseadas em evidências e desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas formações poderão ser conduzidas por formadores regionais, universidades parceiras e equipes pedagógicas das SREs, fortalecendo o apoio técnico às escolas e favorecendo a consolidação de práticas colaborativas.

Espera-se que a implementação dessas ações contribua para consolidar uma cultura de recomposição das aprendizagens integrada às práticas escolares, fortalecendo a continuidade das ações pedagógicas, ampliando sua efetividade e promovendo avanços mais consistentes na aprendizagem dos estudantes.

#### 4.4 EIXO 4 – TENSÕES, MONITORAMENTO E RESULTADOS DA POLÍTICA

De acordo com os resultados da pesquisa, o PRA enfrenta desafios que ultrapassam os aspectos técnico-pedagógicos, alcançando dimensões relacionadas à cultura organizacional, ao apoio institucional e às relações interpessoais no ambiente escolar. Entre os principais fatores identificados, destacam-se a resistência de parte dos profissionais à política, a percepção de aumento da sobrecarga de trabalho, o excesso de monitoramento associado a práticas de controle, a baixa valorização dos mediadores e as fragilidades nos mecanismos de apoio institucional. Também foram

relatadas dificuldades relacionadas à participação das famílias e tensões nas relações entre as equipes escolares e os profissionais vinculados ao PRA. Esses elementos afetam a legitimidade da política, dificultam sua apropriação pelos diferentes atores envolvidos e comprometem sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Diante dessas constatações, propõe-se a construção de uma cultura de monitoramento formativo e participativo, fundamentada na compreensão de que os processos de acompanhamento das políticas públicas educacionais devem priorizar o apoio pedagógico, a escuta qualificada dos profissionais e a melhoria contínua das práticas, em detrimento de abordagens predominantemente fiscalizatórias.

Para que essa proposta se concretize, recomenda-se que a SEE/MG revise os indicadores atualmente utilizados no acompanhamento do PRA, substituindo uma lógica centrada no controle burocrático por um modelo orientado ao apoio pedagógico e ao aperfeiçoamento contínuo. Nessa perspectiva, propõe-se a criação de um Painel de Monitoramento Formativo do PRA, estruturado em quatro dimensões complementares: implementação das ações previstas nos planos escolares; evolução das aprendizagens dos estudantes; participação dos diferentes atores envolvidos; e percepção dos profissionais e das famílias acerca da política.

O monitoramento será realizado por meio da análise dos planos de ação, dos resultados das avaliações diagnósticas e formativas, dos registros de frequência e de questionários de satisfação aplicados periodicamente. As informações produzidas permitirão identificar dificuldades, acompanhar avanços, subsidiar intervenções pedagógicas e orientar a tomada de decisões em diferentes níveis da gestão educacional.

Paralelamente, os protocolos de acompanhamento deverão ser reorganizados para contemplar três momentos articulados: a autoavaliação institucional das escolas; o acompanhamento técnico-formativo promovido pelas SREs; e o monitoramento estratégico conduzido pela SEE/MG. Inicialmente, cada escola realizará uma autoavaliação semestral, registrando avanços, desafios e demandas de apoio. Em seguida, as equipes das SREs promoverão reuniões de devolutiva pedagógica para análise conjunta dos indicadores e construção de estratégias de melhoria. Por fim, a SEE/MG consolidará os dados produzidos pelas regionais, identificando tendências, necessidades recorrentes e oportunidades de aperfeiçoamento da política em âmbito estadual. Com essa dinâmica, o monitoramento deixará de desempenhar uma função

predominantemente fiscalizadora para assumir um caráter diagnóstico, orientador e formativo, favorecendo o aprimoramento contínuo da implementação do programa.

Considerando que a pesquisa também evidenciou sentimentos de desvalorização entre parte dos profissionais envolvidos no PRA, propõe-se a criação de mecanismos institucionais de reconhecimento e valorização profissional. Entre as iniciativas sugeridas destaca-se a implantação de um Programa de Reconhecimento de Boas Práticas de Recomposição das Aprendizagens, contemplando a certificação anual de profissionais e escolas que se destacarem no desenvolvimento de ações inovadoras, a criação de um banco estadual de experiências exitosas, a realização de um seminário anual para socialização das práticas desenvolvidas e o reconhecimento da participação nas formações para fins de desenvolvimento profissional. Tais iniciativas poderão fortalecer o engajamento dos profissionais, ampliar o sentimento de pertencimento e favorecer maior comprometimento com os objetivos da política.

Além disso, torna-se fundamental instituir espaços permanentes de escuta e participação que favoreçam o diálogo contínuo entre os diferentes atores envolvidos na implementação do programa. Para tanto, propõe-se a criação de Fóruns Escolares do PRA, realizados trimestralmente, com a participação de gestores, especialistas, professores, estudantes e representantes das famílias, destinados à avaliação das ações desenvolvidas e à proposição de melhorias.

Na regional, poderão ser constituídos Comitês Regionais de Acompanhamento, coordenados pelas SREs e compostos por representantes das escolas, com a finalidade de discutir demandas comuns, compartilhar experiências e construir soluções colaborativas. Complementarmente, a SEE/MG poderá promover um Fórum Estadual anual do PRA, reunindo representantes das regionais, gestores escolares, pesquisadores e demais parceiros institucionais para avaliar os resultados alcançados, compartilhar experiências exitosas e planejar as ações futuras.

Essa estrutura favorecerá a circulação sistemática de informações entre as escolas, as SREs e o órgão central, fortalecendo a participação coletiva, a legitimidade da política e a consolidação de uma cultura de monitoramento baseada no diálogo, na colaboração e na aprendizagem institucional.

Como suporte à implementação da proposta, recomenda-se a realização de processos formativos destinados a gestores, especialistas, agentes do PRA e equipes das SREs, abordando temas relacionados ao monitoramento formativo, à liderança educacional, à gestão participativa, à comunicação institucional e à mediação de

conflitos. As formações deverão ocorrer no início de cada ano letivo e ser complementadas por encontros semestrais de avaliação e ciclos permanentes de acompanhamento, conduzidos por equipes técnicas da SEE/MG, especialistas em gestão educacional e instituições de ensino superior parceiras.

O Quadro 18 apresenta a Matriz da Teoria da Mudança referente ao Eixo 4, sintetizando os principais problemas identificados, os insumos necessários, as ações propostas, os atores envolvidos e os resultados esperados com a implementação da intervenção.

Quadro 18: Matriz da Teoria da Mudança – Eixo 4

| <b>Elemento</b>           | <b>Descrição</b>                                                                                                                                    |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problema                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Resistências institucionais e monitoramento excessivamente burocrático.</li> </ul>                           |
| Insumos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Equipes técnicas, instrumentos de acompanhamento e espaços participativos.</li> </ul>                        |
| Atividades                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão dos protocolos de monitoramento; criação de fóruns de escuta; valorização dos mediadores.</li> </ul> |
| Produtos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Novos instrumentos de acompanhamento; encontros participativos; relatórios formativos.</li> </ul>            |
| Resultados de curto prazo | <ul style="list-style-type: none"> <li>Melhoria do diálogo institucional.</li> </ul>                                                                |
| Resultados intermediários | <ul style="list-style-type: none"> <li>Redução das resistências e fortalecimento da colaboração entre equipes.</li> </ul>                           |
| Impacto                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Maior legitimidade, adesão e sustentabilidade do PRA.</li> </ul>                                             |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A adoção dessas estratégias poderá contribuir para a redução das resistências à política, o fortalecimento da legitimidade do PRA e a ampliação da participação das famílias no processo educativo. Além disso, poderá favorecer o aprimoramento das relações institucionais entre os diferentes atores envolvidos, promovendo maior diálogo, corresponsabilização e alinhamento das ações desenvolvidas. Espera-se, assim, fortalecer o engajamento coletivo e criar condições mais favoráveis à implementação e à consolidação das ações propostas.

Nesse contexto, o Quadro 19 apresenta o plano de ação estruturado com base na ferramenta 5W2H para o Eixo 4, detalhando os objetivos, os responsáveis, as estratégias, os prazos e os recursos necessários à implementação de uma cultura de monitoramento formativo e participativo no âmbito do PRA.

Quadro 19: 5W2H – Eixo 4

| Perguntas     | Ação                                                                 |
|---------------|----------------------------------------------------------------------|
| O que?        | Implantação de um modelo de monitoramento formativo e participativo. |
| Por quê?      | Reduzir resistências e fortalecer o apoio institucional.             |
| Onde?         | SEE/MG, SREs e escolas.                                              |
| Quando?       | Acompanhamento contínuo ao longo do ano.                             |
| Quem?         | Coordenação do PRA, SREs e gestores escolares.                       |
| Como?         | Fóruns de escuta, monitoramento pedagógico e devolutivas formativas. |
| Quanto custa? | Recursos institucionais já previstos para a política                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A operacionalização do Eixo 4 pressupõe a substituição de práticas de acompanhamento centradas no controle por mecanismos que priorizem o diálogo, a colaboração e o suporte pedagógico às escolas. Para isso, propõe-se a implementação de um modelo de monitoramento formativo e participativo, desenvolvido de forma contínua pela SEE/MG, pelas SREs e pelas unidades escolares, com a participação da coordenação do PRA, dos gestores escolares e das equipes regionais.

A estratégia prevê a criação de fóruns permanentes de escuta, processos de monitoramento voltados ao desenvolvimento pedagógico e devolutivas formativas para subsidiar decisões e aprimorar práticas escolares. Como apoio à proposta, serão promovidas ações formativas para gestores e equipes do PRA, abordando liderança educacional, gestão participativa, comunicação institucional, mediação de conflitos e monitoramento formativo.

A seguir, apresenta-se a Matriz de Execução do PAE que sistematiza os quatro eixos analíticos identificados na pesquisa, organizando os problemas diagnosticados, as ações propostas, os responsáveis, os prazos, os indicadores e as evidências de acompanhamento. Dessa forma, constitui um instrumento de gestão e monitoramento que orienta a execução das ações e favorece o aperfeiçoamento contínuo da política, conforme apresentado no Quadro 20:

Quadro 20: Matriz de Execução do Plano de Ação Educacional

| Eixo                                               | Problema                                                                      | Ação Proposta                                                  | Responsáveis            | Prazo                                      | Indicadores e Metas                                                                      | Evidências                                                                |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Apropriação e sentidos da política</b>       | Formação insuficiente e fragilidades na compreensão do PRA.                   | Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA.          | SEE/MG e SREs.          | Início do ano letivo e ciclos trimestrais. | Formação de gestores, especialistas e professores; avaliação da compreensão da política. | Lista de presença, certificados, relatórios e questionários.              |
| <b>2. Organização e condições de implementação</b> | Burocracia, atrasos e dificuldades de planejamento.                           | Reestruturação dos fluxos administrativos e pedagógicos.       | SEE/MG e SREs.          | Planejamento anual.                        | Editais publicados antecipadamente; redução da burocracia; uso dos dados pelas escolas.  | Cronogramas, relatórios e registros administrativos.                      |
| <b>3. Práticas pedagógicas</b>                     | Fragmentação das ações e baixa institucionalização da recomposição.           | Integração das práticas de recomposição ao currículo e ao PPP. | Escolas, SREs e SEE/MG. | Durante todo o ano letivo.                 | Planos de intervenção implementados em todas as escolas participantes.                   | Planos pedagógicos, registros de intervenção e resultados das avaliações. |
| <b>4. Monitoramento e resultados</b>               | Monitoramento burocrático, resistências e fragilidade do apoio institucional. | Implantação de monitoramento formativo e participativo.        | SEE/MG, SREs e escolas. | Acompanhamento contínuo.                   | Realização de ciclos de monitoramento e ampliação da participação dos profissionais.     | Relatórios, atas, formulários e registros de participação.                |

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O quadro apresentado sintetiza a matriz de implementação e monitoramento da proposta de intervenção elaborada a partir dos resultados da pesquisa, articulando os principais problemas identificados, as ações propostas para seu enfrentamento, os responsáveis pela execução, os prazos previstos, os indicadores de acompanhamento, as metas estabelecidas e as respectivas evidências de monitoramento. Estruturada em quatro eixos, a matriz busca transformar os resultados da investigação em estratégias concretas de gestão e acompanhamento do PRA.

O Eixo 1 aborda as dificuldades relacionadas à apropriação e aos sentidos atribuídos ao PRA pelos profissionais da educação, propondo a implantação de um Programa Permanente de Formação e Comunicação do PRA. A proposta tem como foco fortalecer a compreensão dos objetivos da política, promover sua apropriação pelos diferentes atores envolvidos e superar a percepção do programa como um instrumento de controle. Para isso, prevê a realização de ações permanentes de formação continuada e comunicação institucional, acompanhadas por indicadores de participação e de compreensão da política.

O Eixo 2 concentra-se nos desafios relacionados à organização e às condições de implementação da política, especialmente os atrasos administrativos, o excesso de burocracia e as dificuldades de planejamento. Como estratégia de enfrentamento, propõe-se a reestruturação dos fluxos administrativos e pedagógicos do PRA, com vistas à racionalização dos processos, à antecipação dos procedimentos e ao fortalecimento do uso de evidências e dados educacionais como subsídio à tomada de decisões.

O Eixo 3 contempla as questões relacionadas às práticas pedagógicas e à dinâmica de implementação, considerando que muitas ações de recomposição ainda ocorrem de forma fragmentada e pouco institucionalizada. Nessa perspectiva, propõe-se integrar as ações de recomposição ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, favorecendo maior continuidade das intervenções, fortalecendo a consolidação das habilidades essenciais e promovendo uma cultura de recomposição das aprendizagens integrada ao cotidiano escolar.

Por sua vez, o Eixo 4 trata das tensões identificadas no processo de implementação, como as resistências institucionais, a percepção de excesso de controle, a baixa valorização dos profissionais e as fragilidades do apoio institucional.

Para enfrentar esses desafios, propõe-se a implantação de um sistema de monitoramento formativo e participativo, fundamentado no diálogo, na escuta qualificada e no acompanhamento pedagógico. Além de definir responsabilidades, prazos e ações estratégicas, a matriz estabelece indicadores de monitoramento e evidências que permitirão acompanhar a execução das ações, avaliar seus resultados e subsidiar o aperfeiçoamento contínuo da política.

Em conjunto, os instrumentos apresentados evidenciam que o fortalecimento da implementação do PRA depende da articulação entre condições institucionais adequadas, formação continuada, práticas pedagógicas consistentes e processos de monitoramento orientados ao apoio técnico-pedagógico das escolas. Nessa perspectiva, o Plano de Ação Educacional busca enfrentar os principais fatores identificados na pesquisa como limitadores da efetividade da política, propondo estratégias capazes de fortalecer sua institucionalização, ampliar a colaboração entre os diferentes níveis de gestão e favorecer maior alinhamento entre as diretrizes formuladas e as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Reconhece-se, entretanto, que alguns aspectos extrapolam os objetivos desta investigação e demandam aprofundamento em estudos futuros. Entre eles, destacam-se a análise dos impactos de longo prazo do PRA sobre os resultados de aprendizagem, a sustentabilidade financeira da política, os efeitos da rotatividade dos profissionais envolvidos, a relação entre a recomposição das aprendizagens e a saúde mental dos estudantes, bem como a avaliação da efetividade dos diferentes modelos de monitoramento adotados pela Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B.

O presente Plano de Ação Educacional não pretende esgotar o debate sobre a implementação do PRA, mas oferecer subsídios para seu aperfeiçoamento contínuo. Ao articular os achados da pesquisa às estratégias de intervenção propostas, busca contribuir para o fortalecimento da capacidade institucional da política, favorecendo sua consolidação como uma iniciativa permanente de promoção da equidade educacional e de garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, buscando compreender como essa política é interpretada, traduzida e materializada nos contextos escolares. Partiu-se do pressuposto de que a implementação de políticas públicas educacionais não ocorre de forma linear, mas é permeada por processos de interpretação, negociação, adaptação e ressignificação realizados pelos diferentes atores envolvidos.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), que possibilitou compreender o PRA para além de sua formulação normativa, considerando os contextos de influência, de produção de texto e da prática. A pesquisa evidenciou que, embora o programa tenha sido concebido como uma estratégia relevante para enfrentar as lacunas de aprendizagem agravadas pela pandemia de Covid-19, sua implementação ocorre de forma heterogênea, marcada por avanços, desafios e distintas formas de apropriação pelos sujeitos envolvidos.

Os resultados demonstraram que o PRA foi reconhecido pelos participantes como uma política relevante para o fortalecimento das aprendizagens, sobretudo por incentivar o uso de dados educacionais, promover intervenções pedagógicas direcionadas e ampliar o acompanhamento das escolas em situação de maior vulnerabilidade. Entretanto, também foram identificados fatores que limitam sua efetividade, como dificuldades de compreensão dos objetivos da política, fragilidades nos processos de comunicação e formação, atrasos administrativos, excesso de burocracia, sobrecarga de trabalho, mudanças frequentes nas diretrizes de implementação e tensões relacionadas aos mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações.

O estudo revelou, ainda, que as escolas não atuam apenas como executoras da política, mas como espaços ativos de interpretação e tradução das orientações recebidas. As ações de recomposição, portanto, assumem configurações distintas, influenciadas pelas condições institucionais, pela cultura organizacional, pelos recursos disponíveis e pelas percepções construídas pelos profissionais acerca da política. Essa constatação reforça a compreensão de que os resultados de uma

política pública dependem não apenas de seu desenho formal, mas também das condições concretas de sua implementação.

Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de intervenção estruturada a partir da Teoria da Mudança (Silva, 2020), organizada em quatro eixos estratégicos: apropriação e sentidos da política; organização e condições de implementação; práticas pedagógicas e dinâmica da implementação; e tensões, monitoramento e resultados da política. Ao retomar o problema que orientou esta pesquisa — compreender como ocorre a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B e quais fatores influenciam sua efetividade no contexto escolar —, verifica-se que os resultados alcançados permitiram responder aos objetivos propostos e oferecer elementos consistentes para a compreensão desse processo. A análise evidenciou que a implementação do PRA extrapola sua dimensão normativa, sendo influenciada por fatores relacionados à compreensão de seus objetivos, às condições organizacionais, às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e às relações estabelecidas entre os diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, os achados corroboram os pressupostos do Ciclo de Políticas ao demonstrarem que as políticas são continuamente reinterpretadas, negociadas e traduzidas nos contextos de prática, produzindo diferentes formas de apropriação e implementação.

As análises também permitiram identificar fatores que impactam diretamente a efetividade da política, tais como dificuldades de compreensão de seus objetivos, fragilidades nos processos de comunicação, sobrecarga de trabalho, atrasos administrativos, excesso de burocracia, limitações na utilização pedagógica dos dados educacionais, fragmentação das ações de recomposição e percepções associadas ao monitoramento como mecanismo de controle. Em contrapartida, foram identificadas potencialidades importantes, como o reconhecimento da relevância da recomposição das aprendizagens, o comprometimento dos profissionais da educação e a existência de experiências exitosas desenvolvidas nas escolas.

Diante dessas evidências, a proposta de intervenção elaborada com base na Teoria da Mudança buscou responder, de forma articulada, aos principais desafios identificados, estruturando ações voltadas ao fortalecimento da formação e da comunicação institucional, ao aprimoramento dos fluxos de gestão, à institucionalização das práticas pedagógicas de recomposição e à construção de uma

cultura de monitoramento mais participativa e formativa. Embora não seja possível afirmar que as ações propostas sejam suficientes para solucionar integralmente todas as dificuldades identificadas, elas constituem um conjunto coerente de estratégias fundamentadas teoricamente e alinhadas às necessidades evidenciadas no contexto empírico investigado.

Assim, entende-se que a pesquisa responde ao problema investigado ao identificar e analisar os fatores que condicionam a implementação da política e ao apresentar proposições concretas voltadas ao seu aperfeiçoamento. Reconhece-se, contudo, que a complexidade das políticas educacionais e a dinâmica dos contextos escolares impedem que uma única proposta contemple todas as dimensões envolvidas nesse processo. Permanecem, portanto, abertas possibilidades para estudos futuros que aprofundem aspectos específicos da implementação do PRA, investiguem os efeitos das ações aqui propostas e ampliem a compreensão sobre os processos de recomposição das aprendizagens em diferentes contextos educacionais.

Como contribuição acadêmica, este estudo amplia as discussões sobre a implementação de políticas educacionais em contextos locais, evidenciando a importância de considerar os processos de interpretação e tradução da política realizados pelos diferentes atores escolares. No âmbito profissional, a pesquisa possibilitou aprofundar a compreensão sobre os desafios inerentes à implementação de políticas educacionais em contextos reais, especialmente no campo da recomposição das aprendizagens. O processo investigativo favoreceu uma análise mais consistente das relações entre formulação, implementação e resultados das políticas públicas, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação de ações educacionais. Além disso, fortaleceu uma perspectiva de atuação pautada na escuta qualificada dos diferentes atores, na análise crítica de evidências e na busca por estratégias capazes de promover maior articulação entre as diretrizes institucionais e as necessidades concretas das escolas.

Para a rede estadual de ensino, a pesquisa oferece subsídios que podem contribuir para o aperfeiçoamento da implementação do PRA ao evidenciar fatores que favorecem ou dificultam sua efetivação nos contextos escolares. As análises realizadas e as propostas apresentadas podem auxiliar a SEE/MG, as

Superintendências Regionais de Ensino e as escolas na construção de estratégias mais integradas de formação, gestão, acompanhamento e intervenção pedagógica. Desse modo, o estudo oferece elementos que podem subsidiar processos de tomada de decisão, qualificar as ações de recomposição das aprendizagens e fortalecer as capacidades institucionais da rede, contribuindo para que a política alcance seus objetivos de forma mais consistente, efetiva e sustentável.

Reconhece-se, por fim, que a pesquisa apresenta limitações inerentes ao seu recorte espacial e temporal, uma vez que foi desenvolvida em uma única Superintendência Regional de Ensino e em um período específico de implementação do PRA. Assim, recomenda-se que estudos futuros ampliem a investigação para outras regionais, contemplem diferentes perspectivas dos atores envolvidos e acompanhem os desdobramentos da política em médio e longo prazo.

O Plano de Recomposição das Aprendizagens representa uma iniciativa relevante para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a garantia do direito à aprendizagem. Contudo, seu potencial transformador depende da consolidação de condições institucionais, pedagógicas e organizacionais que favoreçam uma implementação mais integrada, participativa e sustentável. Espera-se que as análises e proposições apresentadas neste estudo contribuam para o fortalecimento dessa política pública e para a construção de processos de recomposição das aprendizagens cada vez mais efetivos, colaborativos e comprometidos com a promoção da equidade e da qualidade da educação pública em Minas Gerais.

Nessa perspectiva, reafirma-se a compreensão de que a implementação de políticas públicas educacionais constitui um processo dinâmico, no qual formulação, interpretação e prática se articulam continuamente. Assim, ao constatar os desafios e as potencialidades do PRA e ao propor estratégias para seu aprimoramento, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma política de recomposição das aprendizagens mais coerente com as realidades escolares e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem e com a promoção da equidade educacional.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **A ciência como forma de conhecimento.** Ciência e Cognição. Rio de Janeiro, v.8., ago. 2006. p.127-142.
- ARROYO, Miguel. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso 2018.
- BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: [www.curriculoosemfronteiras.org](http://www.curriculoosemfronteiras.org). Acesso em: 14 ago. 2025.
- BALL, Stephen John. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social.** In: BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais. Tradução de Maria da Graça Bueno. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-28.
- BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHR Ariel; MORO Eliane Lourdes S.; ESTABEL Lizandra Brasil. **Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca.** Ciência da Informação, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2026.
- BLOOM, Benjamim Samuel *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)
- BLOOM, Benjamim Samuel *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Tradução de Claudio Moura Castro. Porto Alegre: Globo, 1972.

BONAMINO, Alicia; SOUSA Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. 2012. Educação E Pesquisa, 38(2), 373–388. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun.2026.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 14 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens**. Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm). Acesso em 20 out. 2024.

BRITO, Ana Paula Gonçalves.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SILVA, Brunna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da FUNCAMP, v.20, n.44, p.1-15/2021.

CARVALHO, Mariana Freitas Caniello de, AGANETTE Elisângela Cristina, Maculan Benildes Coura Moreira dos Santos. **BPM Acadêmico: uma metodologia para modelagem de processos em IES**. Rev Digit Bibl Cienc Inf [Internet]. 2026;24:e026001. Available from: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v24i00.8680182>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/K8JdxBsTTx6RdgsZgthSgCF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Bruno Magne.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel da gestão do talento humano**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2020.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Pesquisa e debate em educação, 2(2), 2012, p. 78–100. Disponível em:

<https://periodicos.ufff.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; POLONIA Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) [Internet]. 2007Jan;17(36):21–32. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan.2026.

ARCEO, Frida Díaz Barriga; RAMIREZ, José Luis López y BANDA, Edmundo Antonio López. **Trajetórias pessoais de aprendizagem e currículo flexível: a perspectiva dos estudantes universitários de psicologia**. Rev. iberoam. educ. super [online]. 2020, vol.11, n.30, pp.3-21. Epub 15-Jun-2020. ISSN 2007-2872. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.30.585>.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete. **Algumas considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais**. ECCOS - Revista Científica, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida.; BERNADO, Elisangela da Silva.; & BORDE, Amanda Moreira. (2022). **A Burocracia de Nível de Rua na Discrecionalidade Docente**. Educação & Realidade, 47, e110669. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110669vs01>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/9cbMZHSKsXrfw4FdxjzLqrS/?lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA Marisa Lopes da. **A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida**. Psicol Soc [Internet]. 2012;24(spe):85–93. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400013>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/CnWR5DVBq9vdZ8HQgPPT5VN/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 22 jan.2026

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Resistência e educação: problematizações contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico: Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

KOTTER, John Paul. **Liderando mudanças**. 1ª ed. São Paulo: Alta Books, 2017.

KOSLINSKI, Mariane Campelo.; GOMES, Renata Corrêa.; RODRIGUES, Blenda Luize Chor.; ANDRADE, Felipe Macedo de.; & BARTHOLO, Tiago Lisboa. **Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil.** Educação & Sociedade, 43, e249592. <https://doi.org/10.1590/ES.249592>. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FXXdTKHCjWqyhQHmn/#>>. Acesso em: 12 abr. 24.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis.** 2a ed. rev. e ampl. São Paulo (SP): Atlas, 1991. 249p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Editora Cortez. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos.; SILVA, Eliane. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural.** RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343410473\\_Finalidades\\_educativas\\_escolas\\_e\\_escola\\_socialmente\\_justa\\_a\\_abordagem\\_pedagogica\\_da\\_diversidade\\_social\\_e\\_cultural](https://www.researchgate.net/publication/343410473_Finalidades_educativas_escolas_e_escola_socialmente_justa_a_abordagem_pedagogica_da_diversidade_social_e_cultural). Acesso em: 02 fev. 2026.

LIPSKY, Michael. **Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília: Enap, 2019. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%c3%advel%20de%20rua\\_Michael%20Lipsky.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%c3%advel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade.** In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho.; OLIVEIRA, Vanessa Elias. **Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas.** Revista do Serviço Público, Brasília, v.65, n.4, p. 463-492, out. /Dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1836>. Acesso em 01 nov. 2025.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019.

LOUSADA, Eliane Gouvêa.; ABREU, Tardelli.; Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MACHADO, Ana Maria Netto. **A dimensão subjetiva na pesquisa**. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 103-117, 1998.

MAGALDI, Juliana. **Por que adotamos a metodologia de caso no PPGP?**. s/d.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa em política educacional: abordagens teórica-metodológicas e o ciclo de políticas**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, e227163, 2017.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. Agosto de 2018, 19p. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327953342\\_A\\_abordagem\\_do\\_ciclo\\_de\\_politicas\\_explorando\\_alguns\\_desafios\\_da\\_sua\\_utilizacao\\_no\\_campo\\_da\\_Politica\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional). Acesso em: 18 out. 2024.

MARQUES, Humberto Rodrigues.; CAMPOS, Alyce Cardoso.; ANDRADE, Daniela Meirelles.; & ZAMBALDE, André Luiz. (2021). **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 26(3), 718–741. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/#>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MENDES Rosa Maria, MISKULIN Rosana Giaretta Sguerra. **A análise de conteúdo como uma metodologia**. Cad Pesqui [Internet]. 2017 Jul;47(165):1044–66. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip\\_municipal.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf). Acesso em: 02 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão 2011-2014**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO\\_GESTAO\\_COMPLETO\\_WEB.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf). Acesso em: 02 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Estude em Casa**. 2021. Disponível em: <http://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 31 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 4.825/2023**. Institui o Plano de Recomposição das aprendizagens. Março de 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/plano-recomposicao-das-aprendizagens-pra-2023/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Plano de Recomposição das Aprendizagens**. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf> Acesso em 20 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Edital para concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, especialista em educação básica, analista educacional, analista de educação básica, técnico da educação e assistente técnico de educação básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. D.O. do Estado Minas Gerais, 31 de maio de 2023c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Memorando nº 1/2023/SEE/SPP. Assunto: Orientações sobre as ações de encerramento do Plano de Recomposição das Aprendizagens - PRA**. Belo Horizonte, 2023d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. P. 61, 30 dez. 2023e. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2023-12-30>. Acesso em: 22 mar. 24.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Escolas Prioritárias 2024**. Nota Técnica SAE/DAAP09. 2024a Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://drive.usercontent.google.com/download?id=1S89o3f2in29HBIXkUmnzhTZ8A0MKGlUq&authuser=3&acrobatPromotionSource=gdrive\\_chrome-list](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://drive.usercontent.google.com/download?id=1S89o3f2in29HBIXkUmnzhTZ8A0MKGlUq&authuser=3&acrobatPromotionSource=gdrive_chrome-list). Acesso em: 02 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Documento Orientador visitas pedagógicas: encerramento do Ano Letivo 2024**. 2024b. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://drive.usercontent.google.com/download?id=149\\_47GiFIPOKBYU1R8e-BDgrn5khqzOB&authuser=3&acrobatPromotionSource=gdrive\\_chrome-list](chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://drive.usercontent.google.com/download?id=149_47GiFIPOKBYU1R8e-BDgrn5khqzOB&authuser=3&acrobatPromotionSource=gdrive_chrome-list). Acesso em: 02 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Portaria nº 7/2025, de 04 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a concessão de benefício mobilidade e auxílio-alimentação, de caráter indenizatório e eventual, aos servidores formalmente designados para atuação pedagógica no acompanhamento e implementação de ações relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, edição 2025. Disponível em: [Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/Portaria-n.o-07-2025-DE-04-DE-SETEMBRO-DE-2025-Public.-05-09-25.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/Portaria-n.o-07-2025-DE-04-DE-SETEMBRO-DE-2025-Public.-05-09-25.pdf). Acesso em: 12 nov. 2025.

MUYLAERT, Naira. Apresentação - **Estudos sobre implementação de políticas públicas e suas relações com a (re) produção de desigualdades educacionais: um campo em construção**. Educ rev [Internet]. 2021;37:e82717. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82717>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wZfFKQyFtF6qjm7p5dwjYnM/#>. Acesso em: 01/11/24.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, 44(3), e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910.2019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#>. Acesso em: 05 out. 2024.

NÓVOA, António., & ALVIM, Yara. Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Educação & Sociedade, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/#>. Acesso em: 05 out. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. 1. ed. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OECD. **Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas internacionais**. 2021. disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica: alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.185. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPADIUK, Silvio., LACERDA, Aline Cristiane Rocha., & ANDRADE, Helmar Silva de. **Efeitos do domínio de aprendizagem, com base na Taxonomia de Bloom, sobre a capacidade de absorção individual**. Read. Revista Eletrônica De Administração (porto Alegre), 29(3), 740– 762. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.393.135540>. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/NKkgYp5Dp8639RS5f7pysJm/?lang=pt#>. Acesso em: 5 out. 2024. Acesso em: 05 out. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Rogério Renato. **Teorias de mudança: lógica, processo e uso**. Revista Aval, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 88-113, jul./dez. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58751/1/2020\\_art\\_rrsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58751/1/2020_art_rrsilva.pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

SOUSA, Maurício de. **Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 3, p. 1–22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.3.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 05 out. 2024.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. 2006, 20–45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/#>>. Acesso em: 17 set. 2024.

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações**. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, 2021/2: atores não estatais na educação: quem escolhe? quem perde?** Resumo. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 03 jun. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. Pp. 121-132

## **APÊNDICE**

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

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

Gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: “A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos”. O fator motivador para a realização desta pesquisa é analisar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), em escolas da Superintendência de Ensino - Metropolitana B, sugerindo ações que ampliem a eficácia do que foi proposto. Nesta pesquisa pretende-se: descrever sobre o processo de implementação e continuidade do Plano de Recomposição das Aprendizagens: contexto, legislação e metodologia de ação proposta; analisar atuação da equipe do Plano de Recomposição das aprendizagens e o processo de ensino-aprendizagem enfatizando a resistência à efetivação do mesmo por parte dos gestores, corpo docente e dos participantes dos polos do projeto; propor ações que possam ampliar a eficiência dos objetivos e metas estabelecidos pelo projeto e que possam mitigar a resistência. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade: será aplicado um questionário com perguntas objetivas que auxiliarão a conhecer você professor que faz parte da Instituição de Ensino e seus apontamentos em relação à implementação do PRA na escola.

As pesquisas desenvolvidas no PPGP podem ser avaliadas com uma classificação de risco mínima. Os riscos de exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas devem ser considerados, porém, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, seu anonimato e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário, caso seja necessário. Além disso, nomes fictícios serão utilizados quando for preciso citar e apresentar trechos dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos participantes. Além disso, existe a possibilidade de desconforto emocional ao compartilhar experiências em relação ao Plano de Recomposição das aprendizagens (PRA). No entanto, para minimizar esse risco, será garantido ao participante o direito de não responder a perguntas que lhe causem desconforto e de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. As perguntas serão formuladas em uma linguagem clara e apropriada para o perfil dos participantes, evitando o uso de termos técnicos que possam causar constrangimento.

A participação do professor em uma pesquisa sobre a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) proporciona uma série de benefícios importantes para sua prática docente, para a escola e para a educação pública como um todo, mesmo que os efeitos imediatos não sejam visíveis no cotidiano da sala de aula. A pesquisa reconhece o professor como ator central da política educacional, legitimando seu saber prático e suas percepções sobre os desafios reais da recomposição das aprendizagens.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será

liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Janette Mara Arcanjo  
Endereço Profissional: R. Augusto Muniz, 255, apto 405, Bloco 1 – Cardoso, Belo Horizonte  
CEP: 30626-380  
Fone: 31 99437- 8348  
E-mail: janettema.ppgp2023.see@caed.ufff.br

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES**

Pesquisa: A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos.

Público-alvo: Professores regente de aulas das escolas estaduais atendidas pelo PRA

Objetivo da entrevista: Investigar como os docentes compreendem, aplicam e avaliam o PRA em suas práticas pedagógicas, bem como os desafios e impactos percebidos no processo de ensino-aprendizagem.

### **Bloco 1 – Perfil do(a) Entrevistado(a)**

Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua como professor(a) nesta escola?

Quais etapas/disciplinas o(a) senhor(a) leciona atualmente?

Já participou de outras políticas/programas voltados à recomposição ou recuperação da aprendizagem?

### **Bloco 2 – Conhecimento e Formação sobre o PRA**

Como tomou conhecimento sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?

Houve formações, encontros ou orientações específicas para explicar os objetivos e a metodologia do PRA? Como o(a) senhor(a) avalia esse processo?

O(a) senhor(a) considera que recebeu suporte pedagógico suficiente para implementar o plano?

### **Bloco 3 – Práticas de Implementação**

Quais estratégias e metodologias têm utilizado em sala de aula pelo PRA?

Como tem ocorrido o planejamento das aulas e das atividades voltadas à recomposição?

De que maneira o PRA dialoga com o currículo regular da disciplina que leciona?

Como o(a) senhor(a) percebe a participação dos alunos nas atividades propostas?

### **Bloco 4 – Desafios**

Quais são as principais dificuldades encontradas na execução do PRA?

Relacionadas a recursos (materiais, tecnológicos, humanos);

Relacionadas à carga horária ou ao tempo pedagógico;

Relacionadas ao engajamento dos alunos ou das famílias.

O(a) senhor(a) considera que há apoio suficiente da equipe gestora para a implementação?

### **Bloco 5 – Resultados e Percepções**

O(a) senhor(a) percebe avanços na aprendizagem dos estudantes a partir das ações do PRA? Poderia exemplificar?

Em sua opinião, o PRA tem contribuído para reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os alunos?

Como os alunos e suas famílias têm reagido às ações do plano?

#### Bloco 6 – Avaliação e Sugestões

Quais aspectos do PRA o(a) senhor(a) considera mais positivos?

Quais ajustes ou melhorias sugere para que o plano seja mais efetivo?

O(a) senhor(a) acredita que as ações do PRA deveriam ser mantidas nos próximos anos? Por quê?

#### Encerramento

Há algum outro ponto ou experiência que gostaria de acrescentar sobre a sua vivência com o PRA?



## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretores**

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

Gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: “A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos”. O fator motivador para a realização desta pesquisa é analisar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), em escolas da Superintendência de Ensino - Metropolitana B, sugerindo ações que ampliem a eficácia do que foi proposto. Nesta pesquisa pretende-se: descrever sobre o processo de implementação e continuidade do Plano de Recomposição das Aprendizagens: contexto, legislação e metodologia de ação proposta; analisar atuação da equipe do Plano de Recomposição das aprendizagens e o processo de ensino-aprendizagem enfatizando a resistência à efetivação do mesmo por parte dos gestores, corpo docente e dos participantes dos polos do projeto; propor ações que possam ampliar a eficiência dos objetivos e metas estabelecidos pelo projeto e que possam mitigar a resistência. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade: será aplicado um questionário com perguntas objetivas que auxiliarão a conhecer você gestor, que faz parte da Instituição de Ensino e seus apontamentos em relação à implementação do PRA na escola.

As pesquisas desenvolvidas no PPGP podem ser avaliadas com uma classificação de risco mínima. Os riscos de exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas devem ser considerados, porém, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, seu anonimato e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário, caso seja necessário. Além disso, nomes fictícios serão utilizados quando for preciso citar e apresentar trechos dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos participantes. Além disso, existe a possibilidade de desconforto emocional ao compartilhar experiências em relação ao Plano de Recomposição das aprendizagens (PRA). No entanto, para minimizar esse risco, será garantido ao participante o direito de não responder a perguntas que lhe causem desconforto e de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. As perguntas serão formuladas em uma linguagem clara e apropriada para o perfil dos participantes, evitando o uso de termos técnicos que possam causar constrangimento.

Pesquisas em educação, podem trazer benefícios que incluem a melhoria da prática gestora proporcionando o autorreconhecimento dos desafios e avanços na implementação do PRA, permitindo ajustes mais precisos nas ações da escola. Além disso, permite uma reflexão crítica sobre os processos pedagógicos e administrativos, o que contribui para uma gestão mais estratégica e alinhada às reais necessidades dos estudantes.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de

5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Janette Mara Arcanjo  
Endereço Profissional: R. Augusto Muniz, 255, apto 405, Bloco 1 – Cardoso, Belo Horizonte  
CEP: 30626-380  
Fone: 31 99437- 8348  
E-mail: janettema.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORES**

Pesquisa: A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos

Público-alvo: Diretores(as) de escolas estaduais atendidas pelo PRA/SEE-MG

Objetivo da entrevista: Compreender como ocorre a implementação do PRA na escola, os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas pela gestão e os efeitos percebidos na aprendizagem e no cotidiano escolar.

### **Bloco 1 – Perfil do(a) Entrevistado(a) e da Escola**

Há quanto tempo o(a) senhor(a) está na função de diretor(a) desta escola?

Qual é o porte da escola em termos de número de alunos, turmas e etapas de ensino atendidas?

Como o(a) senhor(a) descreveria o perfil do corpo docente e discente da instituição?

### **Bloco 2 – Conhecimento e Planejamento do PRA**

Quando e de que forma o(a) senhor(a) tomou conhecimento sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?

Houve algum momento de formação ou orientação inicial para a equipe gestora e docente sobre o PRA? Como ocorreu?

Como foi feito o planejamento da escola para implementação do PRA?

### **Bloco 3 – Implementação na Escola**

Quais ações efetivas a escola desenvolveu a partir do PRA (atividades, projetos, estratégias pedagógicas)?

De que maneira os professores têm participado da execução do PRA?

Quais recursos (pedagógicos, humanos, tecnológicos) foram disponibilizados e como foram utilizados?

Como a equipe gestora acompanha e avalia a aplicação do PRA no cotidiano escolar?

### **Bloco 4 – Desafios e Resultados**

Quais foram as principais dificuldades encontradas para implementar o PRA na escola?

O(a) senhor(a) percebe avanços na aprendizagem dos alunos a partir das ações do PRA? Poderia dar exemplos?

Como os estudantes e as famílias têm reagido às atividades propostas pelo PRA?

### **Bloco 5 – Avaliação e Perspectivas**

Na sua avaliação, quais são os pontos positivos e negativos do PRA?

Quais ajustes ou melhorias o(a) senhor(a) sugere para aumentar a eficácia do plano?

De que forma o PRA pode contribuir para reduzir desigualdades de aprendizagem entre os alunos?

## Encerramento

Há alguma outra observação ou experiência que o(a) senhor(a) gostaria de compartilhar sobre a implementação do PRA em sua escola?

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AGENTES PRA**

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

Gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: “A implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em escolas da Superintendência de Ensino Metropolitana B: uma análise da política e dos métodos”. O fator motivador para a realização desta pesquisa é analisar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), em escolas da Superintendência de Ensino - Metropolitana B, sugerindo ações que ampliem a eficácia do que foi proposto. Nesta pesquisa pretende-se: descrever sobre o processo de implementação e continuidade do Plano de Recomposição das Aprendizagens: contexto, legislação e metodologia de ação proposta; analisar atuação da equipe do Plano de Recomposição das aprendizagens e o processo de ensino-aprendizagem enfatizando a resistência à efetivação do mesmo por parte dos gestores, corpo docente e dos participantes dos polos do projeto; propor ações que possam ampliar a eficiência dos objetivos e metas estabelecidos pelo projeto e que possam mitigar a resistência. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade: será aplicada uma entrevista semiestruturada com perguntas que auxiliarão conhecer você, participante da equipe do PRA, que faz parte do projeto e seus apontamentos em relação à implementação do PRA na escola.

As pesquisas desenvolvidas no PPGP podem ser avaliadas com uma classificação de risco mínima. Os riscos de exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas devem ser considerados, porém, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, seu anonimato e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário, caso seja necessário. Além disso, nomes fictícios serão utilizados quando for preciso citar e apresentar trechos dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos participantes. Além disso, existe a possibilidade de desconforto emocional ao compartilhar experiências em relação ao Plano de Recomposição das aprendizagens (PRA). No entanto, para minimizar esse risco, será garantido ao participante o direito de não responder a perguntas que lhe causem desconforto e de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. As perguntas serão formuladas em uma linguagem clara e apropriada para o perfil dos participantes, evitando o uso de termos técnicos que possam causar constrangimento.

Pesquisas em educação, podem trazer benefícios que incluem a melhoria da prática gestora proporcionando o autorreconhecimento dos desafios e avanços na implementação do PRA, permitindo ajustes mais precisos nas ações da escola. Além disso, ao apresentar problemas enfrentados na prática, o profissional ajuda a identificar pontos críticos da implementação do PRA, possibilitando ajustes mais realistas e eficazes nas diretrizes do programa.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Janette Mara Arcanjo  
Endereço Profissional: R. Augusto Muniz, 255, apto 405, Bloco 1 – Cardoso, Belo Horizonte  
CEP: 30626-380  
Fone: 31 99437- 8348  
E-mail: janettema.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

## **APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – AGENTES PRA**

Objetivo: A entrevista visa explorar as percepções dos integrantes da equipe do PRA sobre os desafios enfrentados na implementação do plano, identificar fatores que geram resistência e obter sugestões para superá-los.

Apresentação da entrevistadora e explicação breve do objetivo da entrevista.

Informação de que as respostas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Solicitação do consentimento do participante antes de iniciar a gravação (se aplicável).

Utilização das perguntas como guia, permitindo flexibilidade para aprofundar respostas relevantes.

### **Seção 1 – Identificação do Participante**

1- Qual é o seu cargo/função na equipe do PRA?

2- Há quanto tempo você atua na implementação do PRA?

3 - Quais são suas principais responsabilidades dentro do plano?

### **Seção 2 – Desafios na Implementação do PRA**

4 - Quais os principais desafios que você tem enfrentado na implementação do PRA nas escolas?

5 - Você percebe resistência por parte dos gestores, coordenadores pedagógicos e/ou docentes em relação ao plano? Se sim, como essa resistência se manifesta?

### **Seção 3 – Fatores que geram Resistência**

6 - Você acredita que a sobrecarga de trabalho dos docentes influencia na resistência ao PRA? Pode explicar como isso ocorre?

7- Em sua opinião, a formação oferecida para os profissionais foi suficiente para a implementação do PRA? O que poderia ser melhorado?

8 - Alguns profissionais percebem o PRA como uma imposição hierárquica (*top-down*). Você já observou essa percepção? Como isso afeta a adesão ao plano?

### **Seção 4 – Estratégias para Superar Resistências**

9 - O que poderia ser feito para minimizar a sobrecarga de trabalho dos professores na implementação do PRA?

10 - Quais sugestões você daria para melhorar a formação e o suporte oferecido à equipe escolar?

11- Como tornar a implementação do PRA mais participativa, de modo que os profissionais da educação se sintam mais engajados e corresponsáveis pelo processo?

12 - Você conhece ou já participou de alguma estratégia bem-sucedida para aumentar a adesão ao PRA? Poderia compartilhar sua experiência?

### **Seção 5 – Considerações Finais**

13 - Há mais alguma questão ou sugestão que você considera importante para o sucesso da implementação do PRA?

Agradecimento pela participação e reforço de que as informações fornecidas são valiosas para compreender e aprimorar a implementação do PRA.