

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

Daniela Senra Ferreira

Plano de Recomposição das Aprendizagens: desafios e possibilidades na
implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien

Juiz de Fora
2025

Daniela Senra Ferreira

Plano de Recomposição das Aprendizagens: desafios e possibilidades na
implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional 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.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Francisco Afonso

Juiz de Fora

2025

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

Ferreira, Daniela Senra.

Plano de Recomposição das Aprendizagens: desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien / Daniela Senra Ferreira. -- 2025.

118 p.

Orientadora: Andréia Francisco Afonso

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. recomposição das aprendizagens. 2. políticas educacionais. 3. gestão pedagógica. 4. Escola Estadual Martin Cyprien. I. Afonso, Andréia Francisco, orient. II. Título.

DANIELA SENRA FERREIRA

Plano de Recomposição das Aprendizagens: Desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien

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 01 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Andréia Francisco Afonso

- Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Mylene Cristina Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Bethania Medeiros Geremias

Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 05/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Francisco Afonso, Professor(a)**, em 01/10/2025, às 15:39, 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 **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 02/10/2025, às 09:45, 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 **Bethania Medeiros Geremias, Usuário Externo**, em 14/10/2025, às 10:22, 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-Uff (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2601656** e o código CRC **2D7514B9**.

Ao meu esposo, Douglas, pelo apoio, estímulo e paciência; ao meu filho, Álvaro, pelo carinho e pela compreensão de minhas ausências; e à minha mãe, Wanda, pelo amparo e suporte indispensáveis que me permitiram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora representa uma conquista significativa, sobretudo por ter realizado toda a minha trajetória escolar na educação pública, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Sempre tive a certeza de que seguiria minha carreira profissional na área da educação e me orgulho profundamente do percurso que trilhei até aqui. Aproveito este espaço para agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu alcançasse o sonho de me tornar mestra em educação.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. À minha mãe, por acreditar no meu potencial, apoiar-me incondicionalmente e estar presente em cada momento do curso, inclusive viajando longas distâncias para cuidar, com tanto carinho, do meu pequeno príncipe Álvaro, que me acompanhou desde quando ainda era apenas uma sementinha em meu ventre. Ao meu pai, agradeço pelo exemplo de dedicação, ética e resiliência, que sempre me inspirou.

Sou imensamente grata ao meu companheiro Douglas, que nesta e em tantas outras jornadas ouviu pacientemente meus anseios, lamentações e inseguranças, e me ofereceu forças para continuar. O amor e a confiança que recebi foram essenciais para que eu não desistisse do meu sonho. Suas palavras de encorajamento e sua capacidade de trazer leveza mesmo nos momentos de maior pressão mantiveram minha motivação viva.

Registro também minha gratidão aos professores do mestrado, aos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA) Diovana Bertolotti e Vitor Marques, à minha orientadora, professora Dra. Andréia Francisco Afonso, e à coordenadora do curso, Débora Vieira, pelo acompanhamento, presteza e ensinamentos. Estendo esse agradecimento aos colegas de mestrado, pelas trocas, orientações e apoio ao longo dessa caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada contribuição, por menor que parecesse, tiveram grande importância. O percurso de um mestrado não se constrói de forma solitária, e por isso reconheço, com enorme apreço, a relevância de cada pessoa que fez parte desta trajetória.

RESUMO

Esta dissertação desenvolve-se no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado tem como situação-problema o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), política pública criada para mitigar defasagens escolares e implantada em toda a rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O foco recai sobre os desafios e as possibilidades de sua implementação na Escola Estadual Martin Cyprien, localizada em Divinópolis-MG. A questão norteadora da investigação consiste em identificar os desafios da implementação do PRA na Escola Estadual Martin Cyprien. O objetivo geral define-se em analisar a implementação do Plano na instituição, enquanto os objetivos específicos estabelecem-se em: i) descrever a implementação do PRA na escola e as ações pedagógicas envolvidas no processo; ii) analisar de que maneira o Plano contribui para o planejamento e as práticas pedagógicas; e iii) propor aos docentes e gestores estratégias que aprimorem a execução do programa. A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com docentes como instrumentos de geração de dados. A justificativa do estudo fundamenta-se na constatação de que políticas públicas e avaliações externas implementadas anteriormente na escola pesquisada relevaram baixa efetividade, pois pouco modificaram ou mobilizaram as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao uso dos resultados das avaliações externas. O estudo também analisa documentos que registram a operacionalização do PRA, como relatórios, documentos orientadores, planilhas e portfólios. Os resultados indicam que os principais entraves à implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens na Escola Estadual Martin Cyprien concentram-se na sobrecarga de trabalho docente, na falta de tempo e engajamento e na simultaneidade de projetos pedagógicos. A partir dessa análise, o estudo propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) com foco na melhoria da implementação de programas direcionados para a recomposição das aprendizagens, de modo a garantir sua viabilidade no planejamento pedagógico da instituição.

Palavras-chave: recomposição das aprendizagens; políticas educacionais; gestão pedagógica; Escola Estadual Martin Cyprien.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied addresses the Learning Recovery Plan (PRA) as a public policy for mitigating learning gaps, implemented across the school network of the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG), and the challenges and possibilities in the implementation process of the program at Martin Cyprien State School, located in the city of Divinópolis, MG. In this sense, the guiding question of this case study was: What are the challenges in implementing the Learning Recovery Plan at Martin Cyprien State School? The general objective of this investigation was to analyze the implementation of the PRA at Martin Cyprien State School, and the specific objectives were: (i) to describe the implementation of the Learning Recovery Plan at the school and the pedagogical actions involved in the process; (ii) to analyze how the Learning Recovery Plan was implemented at Martin Cyprien State School in order to support pedagogical practices and planning; and (iii) to propose practices and strategies to teachers and school administrators aimed at improving the actions of the PRA. To this end, a qualitative methodological approach was adopted, using semi-structured interviews with administrators and questionnaires with teachers at the school as data collection instruments. The rationale for this research lies in the fact that previous public policies and basic education evaluation initiatives implemented at the school under study proved to be ineffective, as they brought little change or mobilization to pedagogical practices, especially regarding the analysis of external assessment results. The objects of study included documents that certify the operationalization of the PRA at the school, such as reports, guiding documents, spreadsheets, and portfolios, among others. The research pointed out that the main obstacles related to the implementation of the Learning Recovery Plan at Martin Cyprien State School were: workload, lack of time/engagement of teachers, and the simultaneity of multiple pedagogical projects. Based on the analysis of the research results, an Educational Action Plan (PAE) was proposed, aimed at suggesting actions to improve the implementation of educational programs directed at learning recovery in the school under study, ensuring their feasibility in terms of the institution's pedagogical planning.

Keywords: learning recovery plan; learning management policies; Martin Cyprien State School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dados históricos do Ideb em Minas Gerais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 2005 e 202142
Figura 2	Dados do Ideb referentes ao Ensino Médio em Minas Gerais entre 2005 e 202143
Figura 3	Dados do Ideb referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental em Minas Gerais entre 2005 e 202144
Figura 4	Escala de proficiência do Saeb em Língua Portuguesa distribuída em níveis de aprendizagem56
Figura 5	Escala de proficiência do Saeb em Matemática distribuída em níveis de aprendizagem.....56
Figura 6	Escala de níveis de proficiência do Simave/Proeb em Matemática distribuída em níveis de desempenho (0 a 500 pontos).....61
Figura 7	Escala de níveis de proficiência do Simave/Proeb em Língua Portuguesa distribuída em níveis de desempenho (0 a 500 pontos)....62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo I da pesquisa.....	94
Quadro 2	Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo II da pesquisa.....	96
Quadro 3	Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo III da pesquisa.....	97
Quadro 4	Ações voltadas à solução de problemas do Eixo I	98
Quadro 5	Ações voltadas à solução de problemas do Eixo II	99
Quadro 6	Organização de ações para implementação do PRA no Eixo III	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo e distribuição dos estudantes por turno e série na Escola Estadual Martin Cyprien52
Tabela 2	Percentual de participação do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática55
Tabela 3	Proficiência média do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática57
Tabela 4	Distribuição percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por nível de proficiência no Saeb em Matemática58
Tabela 5	Distribuição percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por nível de proficiência no Saeb em Língua Portuguesa.....59
Tabela 6	Percentual de participação do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa e Matemática.....60
Tabela 7	Proficiência média do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa e Matemática.....62
Tabela 8	Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Matemática por nível de proficiência63
Tabela 9	Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível proficiência.....64
Tabela 10	Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível de proficiência.....66
Tabela 11	Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível de proficiência.....67
Tabela 12	Taxa de participação nas avaliações diagnósticas em Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien68

Tabela 13	Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por categoria de desempenho em Matemática.....	69
Tabela 14	Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por níveis de aprendizagem em Matemática.....	69
Tabela 15	Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por categoria de desempenho em Língua Portuguesa	70
Tabela 16	Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa	70
Tabela 17	Análise das atas das reuniões de Módulo II da Escola Estadual Martin Cyprien (2022 e 2023).....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANREC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBCs	Conteúdos Básicos Comuns
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Doença causada pelo coronavírus 19
CP	Conselho Pleno
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
E.E.	Escola Estadual
EEB	Especialistas em Educação Básica
EEMC	Escola Estadual Martin Cyprien
EF	Ensino Fundamental
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA	Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
NSE	Nível Socioeconômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEB	Professor de Educação Básica
PET	Plano de Estudo Tutorado
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano de Recomposição da Aprendizagem
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SES/MG	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN	19
2.1	EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZA-GENS NO BRASIL	19
2.1.1	Situação da aprendizagem no cenário nacional durante a pandemia de Covid-19	28
2.2	EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS VOLTADAS À RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS: UM BREVE HISTÓRICO	31
2.2.1	Situação da aprendizagem no cenário mineiro em contexto pandêmico.....	37
2.2.2	Plano de Recomposição das Aprendizagens: uma estratégia no cenário mineiro em contexto pós-pandêmico	41
2.3	ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN: ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO	51
2.3.1	Resultados do desempenho dos alunos da escola nas avaliações externas após a pandemia.....	53
2.3.2	Mobilização dos dados educacionais nos espaços pedagógicos da escola até a implementação do PRA	71
2.3.3	Ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens desenvolvidas na escola	75
3	METODOLOGIA	78
3.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO	80
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: SUBSÍDIOS PARA O REPLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA Escola Estadual MARTIN CYPRIEN.....	93
4.1	PROPOSTA PARA O REPLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	104

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista individual para gestores da
Escola Estadual Martin Cyprien112**

**APÊNDICE B – Questionário para docentes da Escola Estadual
Martin Cyprien115**

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, Minas Gerais se destaca como um dos estados precursores na implementação de sistemas de avaliação externa e na adoção de políticas voltadas ao planejamento de ações estratégicas que buscam melhores resultados nos sistemas de ensino. A mais recente dessas políticas, criada em resposta às perdas de aprendizagem decorrentes da pandemia de Covid-19, é o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

Meu interesse, enquanto autora e pesquisadora desta dissertação, surgiu do desejo de escolher um tema que contribuísse para a melhoria da aprendizagem na escola à qual estou vinculada. Minha formação inicial é em Licenciatura em Matemática e, posteriormente, me graduei em Pedagogia. Também me especializei em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar. Por mais de uma década, lecionei em turmas voltadas para acompanhamento pedagógico e reforço escolar.

Em 2013, ingressei como professora efetiva de Matemática na escola em que realizei esta pesquisa. Desde então, desenvolvi interesse em estudar o uso dos dados das avaliações externas para a gestão educacional. Ao longo desse período, pude acompanhar a implementação de diferentes políticas públicas e de avaliação da educação básica, que, no entanto, pouco modificaram ou mobilizaram as práticas pedagógicas da escola, principalmente no que se refere à análise dos resultados das avaliações externas.

Em 2020, vivenciei todo o cenário pandêmico que provocou um inédito e abrupto isolamento social. As aulas presenciais foram rapidamente substituídas pelo ensino remoto, o que intensificou ainda mais as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e trouxe impactos sociais e emocionais significativos.

Acompanhei, com expectativa, o anúncio do PRA pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o início de sua implementação, em maio de 2023, na E.E. Martin Cyprien, onde atuo como docente. Minha motivação inicial foi compreender se o programa seria capaz de, a partir de um diagnóstico consistente, promover planejamentos pedagógicos que detalhassem “como”, “quando”, “quem” e “o quê” seria feito, além de explicitar de que forma ocorreria o monitoramento das ações para que o programa alcançasse bons resultados. Perguntei-me, desde então, se essa política pública teria êxito ou não na promoção efetiva das aprendizagens dos estudantes.

O PRA é um programa criado pela SEE/MG para apoiar as escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino voltadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, o programa utiliza como referência o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e os indicadores educacionais da rede estadual. Sua estrutura foi concebida a partir do contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021, que comprometeu significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de todo o país (Minas Gerais, 2023).

Diante da multiplicidade de estratégias propostas pela SEE/MG para a gestão da aprendizagem, esta pesquisa busca analisar como o PRA está sendo implementado, se o corpo docente da escola analisada compreende seus objetivos e se as ações previstas pelo programa estão sendo efetivamente executadas, de modo a garantir os resultados esperados com sua implementação.

A questão norteadora da investigação define-se em: Quais são os desafios na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens na Escola Estadual Martin Cyprien? Essa indagação considera as mudanças ocorridas no contexto escolar em decorrência da pandemia de Covid-19 e a urgência de reelaborar a estrutura do ensino e da aprendizagem, abrangendo todas as instâncias do processo, para torná-lo mais eficaz.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a implementação do PRA, na Escola Estadual Martin Cyprien. Como objetivos específicos, a pesquisa estabelece: (i) descrever a implementação do programa, na escola e as ações pedagógicas envolvidas no processo; (ii) analisar de que maneira o PRA está sendo implementado para apoiar as ações pedagógicas e o planejamento escolar; e (iii) propor práticas e estratégias que possam aprimorar as ações do programa na instituição.

Mediante consulta e análise de documentos que certificam a operacionalização do PRA na escola pesquisada, como relatórios, documentos orientadores, planilhas, portfólios, dentre outros, esta pesquisa visa obter informações relevantes sobre o processo de implementação do programa, na escola supramencionada.

A investigação utiliza documentos que certificam a operacionalização do PRA na escola pesquisada, como relatórios, documentos orientadores, planilhas e portfólios, com a finalidade de obter informações relevantes sobre o processo de implementação do programa.

A metodologia adota abordagem qualitativa, com uso de dados primários e secundários. Como instrumentos de coleta de dados, aplicam-se entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com docentes da E.E. Martin Cyprien.

O trabalho organiza-se em cinco capítulos. O Capítulo 1 corresponde à introdução. O Capítulo 2 apresenta o cenário que sustenta o estudo e discute as principais estratégias de recomposição das aprendizagens implementadas no Brasil e em Minas Gerais. Nesse capítulo, descreve-se a E.E. Martin Cyprien como espaço de investigação e analisam-se seus resultados em avaliações externas, os quais evidenciam queda no desempenho dos estudantes. O Capítulo 3 investiga a implementação do PRA na escola pesquisada, discutindo os desafios e as possibilidades dessa política pública à luz do referencial teórico sobre gestão da aprendizagem. Nesse capítulo, também se analisam os dados coletados na dados coletados na pesquisa de campo junto à equipe pedagógica e ao corpo docente da instituição. O Capítulo 4 propõe um Plano de Ação Educacional (PAE), com sugestões de práticas voltadas para o aprimoramento da implementação do PRA, de modo a garantir sua viabilidade no planejamento pedagógico e a inserção de estratégias sustentáveis na estrutura das políticas educacionais. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais da pesquisa.

2 PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN

Este capítulo descreve a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) na Escola Estadual Martin Cyprien e as ações pedagógicas envolvidas no processo. Para alcançar esse objetivo, organiza-se em três seções que apresentam experiências e estratégias em âmbito nacional, estadual e local.

Aponta-se, inicialmente, informações relevantes sobre a situação da aprendizagem dos discentes no cenário nacional e estadual durante a pandemia de Covid-19, período que comprometeu de forma significativa o processo de formação de todos os estudantes do país. Nesse contexto, analisam-se os principais fatores que impactaram a vida escolar dos discentes.

Em seguida, descreve-se o PRA como uma estratégia de recomposição das aprendizagens, criada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o propósito de apoiar as escolas estaduais na elaboração de práticas de ensino voltadas para a melhoria da aprendizagem na pós-pandemia. O programa busca reduzir as defasagens de ensino e aprendizagem acumuladas ao longo da escolarização.

Por fim, apresenta-se a Escola Estadual Martin Cyprien, com destaque para os resultados obtidos nas avaliações externas, os quais evidenciam queda no desempenho dos estudantes, especialmente no contexto pós-pandêmico. Discute-se, ainda, a baixa mobilização dos dados educacionais nos espaços pedagógicos da instituição antes da implementação do PRA e as ações já desenvolvidas no âmbito do programa.

2.1 EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO BRASIL

A recomposição das aprendizagens constitui atualmente um tema central no campo educacional, sobretudo diante dos impactos provocados pela pandemia de Covid-19. A interrupção abrupta do ensino presencial revelou lacunas no desenvolvimento escolar dos estudantes, comprometendo não apenas o domínio de conteúdos, mas também o fortalecimento de habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para o processo de aprendizagem.

Neste contexto, a recomposição das aprendizagens emerge como estratégia fundamental para reduzir desigualdades educacionais e assegurar que os estudantes alcancem os níveis de proficiência esperados, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. O conceito abrange práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e articuladas, que visam identificar defasagens, reforçar conteúdos essenciais e estimular o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Não se limita, portanto, à recuperação de conteúdos, mas envolve o acompanhamento próximo dos estudantes, o fortalecimento do vínculo aluno-escola e a promoção da autonomia e da motivação para aprender.

Segundo Santos e Cruz (2023, p. 11):

Quando se fala em recomposição das aprendizagens, compreendemos que trata de intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico, ou seja, não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos.

Para compreender melhor esse cenário, é necessário retomar as décadas de 1980 e 1990, período em que a história da educação pública no Brasil e em outros países da América Latina foi marcada pela consolidação de sistemas de avaliação educacional. Esse movimento esteve associado à criação de programas e políticas públicas destinados a mensurar a qualidade da educação.

Na década de 1990, segundo Palma Filho (2018), o Brasil iniciou, ainda no governo Collor, um conjunto de reformas e reestruturações do Estado que se consolidaram a partir de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas reformas relacionavam-se diretamente ao contexto de globalização da economia, que reforçava os princípios de eficácia e eficiência na gestão pública, com repercussões significativas no campo educacional.

Nesse período, consolidou-se um sistema que não se limitava ao acesso universal ou à permanência dos estudantes na escola, mas que buscava garantir um padrão de qualidade do ensino como princípio, já assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII (Brasil, 1988).

A reforma educacional implantada no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, provocou mudanças na organização escolar e no trabalho docente, ao instituir um novo contexto marcado pela regularidade na aplicação de exames

nacionais de avaliação da educação básica. Esse processo incorporou mecanismos de avaliação e de controle do desempenho das escolas e dos profissionais da educação. Nesse sentido, Almeida Júnior (2001, p. 27) observa que, no país,

em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade. A avaliação, no seio deste processo, não só tem obtido importância, mas tornou-se elemento essencial na formulação e gestão de políticas no setor.

A reforma ampliou a autonomia da escola e da comunidade escolar na tomada de decisões, mas também aumentou a responsabilização dos docentes e demais atores educacionais. De acordo com Oliveira (2007), esse novo cenário concentrou-se na responsabilização dos envolvidos, exigindo resultados mensuráveis e vinculando o desempenho estudantil a mecanismos externos de avaliação.

Um cenário centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política (Oliveira, 2007, p. 367-368).

Entre as estratégias desse período, destaca-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/1996). A LDB estabeleceu fundamentos normativos para a implantação de sistemas de avaliação da educação básica, em consonância com os princípios previstos na Constituição Federal de 1988. Abreu e Silva (2008, p. 531) destacam:

A implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular implementada no Brasil desde o início da década. As primeiras ações em torno das avaliações nacionais se firmaram ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões oficiais em torno da LDB.

Baseada no princípio do direito universal à educação gratuita e de qualidade para todos, a LDB foi criada para garantir também a valorização dos profissionais da

educação, além de estabelecer o dever da União, dos estados e dos municípios com a educação pública. No que se refere ao papel do Estado no monitoramento da qualidade da educação, a LDB define, em seu artigo 9º, que compete à União:

V– coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI– assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, p. 3).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais passaram a priorizar a aplicação de testes e avaliações em todo o território nacional, como mecanismos capazes de proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes. Sousa (2008, p. 266) pondera que, ao mensurar o desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados, implanta-se uma lógica de gestão educacional baseada no controle dos resultados escolares, interpretados como um “[...] indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo”.

Enquanto estratégias de gestão da aprendizagem, as avaliações externas visam à democratização e à melhoria da qualidade da educação, sendo utilizadas reiteradamente para a formulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais. Elas se tornam instrumentos capazes de avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes etapas da escolarização, seja por meio de testes de proficiência ou de questionários, recolhendo dados significativos no que tange à gestão da aprendizagem em nível nacional.

A sistematização de avaliações no Brasil iniciou-se com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que contou com sua primeira aplicação em 1990, mas teve sua criação formalizada apenas em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria nº 1.795. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão responsável pelo desenvolvimento e organização do Saeb, em 1997 teve sua estrutura modificada, tornando-se capaz de produzir e disseminar informações e estatísticas educacionais (Gonçalves, 2005).

Passando a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de cunho amostral, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), de caráter censitário, a partir da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb, planejado e coordenado pelo Inep, foi reconhecido como a primeira iniciativa do governo brasileiro voltada para a coleta de dados educacionais sobre o

desempenho dos estudantes no país, capaz de dimensionar a qualidade da educação e de se tornar exemplo de experiências e estratégias voltadas à gestão das aprendizagens.

A avaliação do Saeb coleta dados referentes ao desempenho dos estudantes a cada dois anos, por meio de provas escritas que contemplam habilidades e competências operacionais e cognitivas, relacionadas à leitura e à resolução de problemas, associadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

O Saeb também obtém, por meio de questionários, dados referentes às condições socioeconômicas dos estudantes participantes; informações que delineiam o perfil dos profissionais que atuam nas escolas, suas práticas pedagógicas, bem como dados relativos às condições físicas dos prédios escolares. Dessa maneira, realiza um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, fornecendo indicações sobre a qualidade do ensino ofertado pelas instituições e compreendendo fatores que interferem no desempenho dos estudantes.

Os dados do Saeb são analisados quantitativamente, apresentados em gráficos e tabelas, e divulgados por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, pública ou privada, nos níveis de ensino e série avaliados. Conforme o Inep, os objetivos do Saeb são:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Brasil, 2012, n.p.).

Desde 2007, o Inep passou a centralizar os serviços de informação e avaliação mediante a realização de levantamentos como o Censo Escolar, com dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, os mecanismos de avaliação se consolidaram como instrumentos de gestão escolar, transformando o esforço de sistematização e análise informações em orientação para a formação de políticas educacionais.

No mesmo ano, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), política pública voltada à gestão, baseada nos resultados educacionais, que prioriza a avaliação como forma de mensuração da qualidade do ensino. Esse índice reúne, em um só indicador, duas dimensões igualmente relevantes: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Segundo Becker (2010), um dos objetivos do Ideb é monitorar instituições escolares que apresentam estudantes com baixo desempenho, sendo um

indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar) (Becker, 2010, p. 5).

O Ideb, que atualmente é o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, constitui também um importante condutor de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de ferramenta essencial para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) de maneira individualizada para cada escola, município, estado e para a federação (Todos pela Educação, 2018).

Calculado a partir dos dados de aprovação de estudantes, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb, o Ideb agrega à perspectiva pedagógica das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, de fácil assimilação, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino em todo o país.

Assim, o Ideb possibilita verificar se as escolas e os sistemas de ensino estão atingindo as metas de qualidade definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), equilibrando desempenho e fluxo escolar, e tem no Saeb um de seus principais indicadores.

Com a implantação de mecanismos voltados à aferição e à ampla divulgação dos resultados obtidos pelas escolas, emergiu um cenário de competição entre os atores educacionais, intensificado pela divulgação midiática dos índices, que classificam e comparam instituições. Esse fenômeno configurou-se como um desafio para as escolas, ainda que as avaliações tenham sido progressivamente associadas à melhoria da qualidade do ensino.

Sousa (2008, p. 34) observa, de forma crítica, que esse formato de avaliação tem contribuído para reforçar uma “[...] lógica de gerenciamento da educação”, que relaciona o papel do Estado com a “[...] própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade”.

Outra iniciativa em que se evidencia a ênfase em uma gestão baseada em resultados educacionais refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o PNE, com vigência decenal (2001- 2010), já demonstrava diligência no que se refere à criação de políticas educacionais voltadas à gestão das aprendizagens.

Através de metas que visavam a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado de instituições escolares, da regularização do fluxo escolar reduzindo taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, estas almejavam garantir efetiva aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2001).

O PNE (2001-2010) também propunha metas para elevar o aproveitamento dos estudantes e alcançar níveis satisfatórios de desempenho nos sistemas de avaliação externa, mediante medidas capazes de aprimorar o ensino e a aprendizagem (Brasil, 2001). A criação do PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 e aprovado pela presidenta Dilma Rousseff, reiterou e ampliou as metas do plano anterior, mantendo o foco na gestão das aprendizagens. Em ambos os planos, observa-se a preocupação em assegurar a aprendizagem e em melhorar o desempenho dos estudantes em âmbito nacional.

As estratégias da Meta 7 do PNE (2014-2024), por exemplo, voltadas ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, destacam a necessidade de:

- 7.3- constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;
- 7.4- induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de

Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, (...) e o aprimoramento da gestão democrática (Brasil, 2014, n.p.).

Entre os exemplos de programas criados nesse contexto destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estratégia nacional relevante voltada à gestão da aprendizagens, que previa acompanhamento contínuo para assegurar melhor qualidade de ensino e aprendizagem. Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC foi lançado em 8 de novembro do mesmo ano, entrando em vigor pela Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, posteriormente alterada pela Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Seu objetivo principal era assegurar que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade (Brasil, 2012).

De acordo com o Ministério da Educação, o PNAIC contou

com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2024).

O PNAIC também buscava ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento, com uma abordagem capaz de articular diálogo permanente entre a prática docente e a equipe pedagógica, garantindo os direitos de aprendizagem dos estudantes e contribuindo para a qualidade do ensino público (Brasil, 2024).

Segundo o MEC (Brasil, 2023), um dos propósitos do PNAIC era apoiar todos os professores do ciclo de alfabetização, inclusive aqueles que atuavam em turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem suas aulas e utilizarem de forma articulada os materiais e referenciais pedagógicos disponibilizados pelo programa às redes de ensino que aderissem ao pacto.

As ações do PNAIC estruturavam-se em quatro eixos de atuação, voltados à melhoria da formação continuada de professores alfabetizadores, de modo a contribuir para seu desenvolvimento crítico e reflexivo. Os quatro eixos do PNAIC

eram: materiais didáticos e literatura; avaliação; formação continuada de professores alfabetizadores; e gestão, controle e mobilização social.

Micarello (2015) considerou o PNAIC uma política nacional de grande alcance e impacto, ressaltando a necessidade de avaliar não apenas as práticas docentes propostas, mas a própria política em si. Nessa perspectiva, afirmou que tal avaliação contribuiria para a definição de intervenções adequadas às necessidades dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Para o autor, a avaliação deveria:

oferecer ao professor, às escolas e aos sistemas de ensino, diagnósticos sobre como os alunos estão vivenciando os processos de apropriação do sistema de representação e, ao mesmo tempo, seu envolvimento com diferentes práticas de leitura e de escrita. Tais vivências não são apreensíveis por um único instrumento de avaliação. São necessários vários instrumentos e procedimentos que possam ser apropriados pelos docentes, pelas escolas e sistemas de ensino na organização de seu planejamento e que permitam uma continuidade das práticas alfabetizadoras ao longo dos três anos de escolarização que constituem o bloco pedagógico. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento fundamental para o monitoramento de metas educacionais, sejam aquelas estabelecidas pelo professor em relação aos seus alunos, sejam as definidas no âmbito dos sistemas de ensino em relação a uma população mais ampla – de um município, de um estado, do país (Micarello, 2015, p. 65).

Assim, a utilização dos resultados das avaliações externas configurou-se como uma estratégia nacional de gestão da aprendizagem, possibilitando que os sistemas educacionais desenvolvessem políticas públicas orientadas pela qualidade e pela equidade educacional.

Programas e iniciativas como Saeb, Ideb, PNE e PNAIC exemplificam políticas voltadas principalmente ao Ensino Fundamental, elaboradas no contexto nacional para gestão das aprendizagens. Entretanto, a pandemia de Covid-19 impôs novos desafios à educação brasileira, exigindo estratégias específicas para enfrentar os impactos dessa conjuntura.

O contexto nacional de aprendizagem e avaliação revelou-se desafiador, uma vez que os dados educacionais provenientes de avaliações externas em larga escala indicaram resultados insatisfatórios, agravados pela pandemia, que impactou diretamente a aprendizagem dos estudantes.

A seção a seguir discute a situação da aprendizagem no Brasil durante o período pandêmico, os desafios impostos pela crise sanitária e as estratégias adotadas pelo poder público para mitigar seus efeitos.

2.1.1 Situação da aprendizagem no cenário nacional durante a pandemia de Covid-19

Em dezembro de 2019, foi identificada uma nova variante da família do coronavírus: o SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19. Rapidamente disseminado em escala global, o vírus provocou no Brasil a decretação do estado de calamidade pública por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020a).

A pandemia exigiu o fechamento de escolas em todo o território nacional, assim como em diversos países. Segundo relatório da Unesco (2021, p. 5), intitulado *Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia*, “[...] no campo da educação, buscando evitar a propagação do vírus e mitigar seu impacto, a pandemia causou o fechamento em massa de instituições de ensino em mais de 190 países”.

De acordo com Araújo (2021), em publicação na Agência Senado,

o Brasil registrou uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, não sem consequências sérias. O estudo *Perda de aprendizagem na pandemia*, uma parceria entre o Insper e o Instituto Unibanco, estima que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais.

Esses dados foram confirmados pelos resultados do Saeb, que, em 2021, registrou quedas em todas as avaliações em relação a 2019:, abrangendo Língua Portuguesa e Matemática no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (Drechsel, 2022).

O Brasil destacou-se como um dos países em que as escolas permaneceram fechadas por mais tempo, ampliando as desigualdades de desempenho escolar. A discrepância foi ainda maior entre redes públicas e privadas: em 2020, 70,9% das escolas privadas permaneceram fechadas, contra 98,4% das federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais (Araújo, 2021).

Segundo a Unesco (2021, p. 5-6), a crise “[...] evidenciou, talvez como nenhum outro acontecimento dos últimos anos, as desigualdades de recursos, acessos e experiências de estudantes e famílias em condições de maior vulnerabilidade”. Essa realidade colocou a inclusão no centro do debate educacional.

Apresentando o relatório *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na educação*, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Florence Bauer destaca:

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à Educação. De 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no País. As desigualdades, no entanto, permaneciam. Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos (Bauer, 2021, p. 5).

Ainda segundo a autora, com a chegada da pandemia de Covid-19:

A desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (Bauer, 2021, p. 5).

Na tentativa de amenizar os impactos da suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), aprovado em 28 de abril de 2020, tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Esse parecer trouxe alternativas para a manutenção do fluxo de atividades escolares durante a emergência sanitária (Brasil, 2020b).

Aprovado por unanimidade pelos 21 conselheiros do CNE, o documento apresentou orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, elaborado em colaboração com o Ministério da Educação. Além de orientar estados, municípios e escolas sobre práticas a serem adotadas no

período, também propôs normas nacionais gerais que buscavam garantir maior eficiência no ensino e na aprendizagem durante a pandemia.

Para a recomposição da carga horária ao fim da emergência, o CNE sugeriu a utilização de períodos não previstos, como o recesso escolar do meio do ano, os sábados e a reprogramação das férias. A ampliação da jornada escolar diária, por meio do acréscimo de horas em um turno ou da utilização do contraturno, também foi apresentada como alternativa (Estrella; Lima, 2020, recurso online).

Além disso, o CNE autorizou os sistemas de ensino a computar atividades realizadas de maneira remota para o cumprimento da carga horária, de acordo com a deliberação de cada rede. Entre as atividades não presenciais sugeridas estavam o uso de meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, bem como a distribuição de materiais didáticos impressos aos pais ou responsáveis (Estrella; Lima, 2020, recurso online).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, trouxe *Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia* (Brasil, 2020c). Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu diretrizes nacionais para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Se, por um lado, o ano de 2020 foi marcado por incertezas e pela substituição das aulas presenciais por remotas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, trouxe expectativas em relação ao retorno presencial. Essa resolução institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas de retomada das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021).

Concebidas especialmente para atender à demanda do ensino remoto durante a pandemia, as leis, normativas e pareceres que autorizaram formalmente a modalidade reorganizaram calendários escolares e viabilizaram a substituição das aulas presenciais por atividades digitais.

Produzidas e reguladas por legislações que buscavam oferecer soluções aos problemas educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19, essas medidas

apresentaram às escolas e instituições diferentes alternativas de encaminhamento, aplicáveis, de forma geral, a todos os cursos e níveis de ensino.

2.2 EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS VOLTADAS À RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS: UM BREVE HISTÓRICO

A partir da década de 1990, o cenário brasileiro passou a contar com movimentos voltados à avaliação do desempenho dos estudantes. No mesmo período em que o governo federal implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, os estados brasileiros também se mobilizaram para organizar sistemas de avaliação exclusivos de suas redes públicas de ensino.

O Estado de Minas Gerais pioneiramente implementou instrumentos avaliativos com o objetivo de melhorar o processo de alfabetização e o aprendizado dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, além de diagnosticar a eficiência e a qualidade do ensino público estadual. Os resultados obtidos permitiram que gestores e professores utilizassem os dados para promover mudanças em suas práticas pedagógicas.

Integrando estratégias de melhoria da qualidade da educação pública e respondendo às demandas das reformas educacionais iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, Minas Gerais implementou, a partir de 2000, ações sistêmicas para aprimorar a educação básica em todo o Estado. Entre essas estratégias, destacam-se:

- a criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), em 2000;
- a primeira avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), em 2006;
- o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), em 2006; e
- o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), em 2007, voltado à alfabetização no tempo certo.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), implementou seu próprio

sistema de avaliação, denominado Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) (Minas Gerais, 2021).

O Simave envolve escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançados pelos estudantes. O primeiro programa a integrar o Simave, o Proeb, foi direcionado a toda a rede estadual, incluindo as escolas municipais, e avaliou o nível de habilidades desenvolvidas pelos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, fornecendo subsídios para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Lançado em 2005 e instituído em 2006, o Proalfa foi desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), em conjunto com a SEE e o CAEd/UFJF. O programa avaliou o nível de desenvolvimento em alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Sendo a SEE/MG:

Os primeiros resultados do PROALFA, em 2006, revelaram que 48,6% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da Rede Estadual de Ensino encontravam-se no nível recomendável de leitura, indicando a gravidade do problema e a necessidade de criação de uma política pública com foco nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2012, p. 4).

Tanto o Proeb quanto o Proalfa constituem avaliações externas em larga escala, de caráter somativo, mensurando os resultados das escolas e, indiretamente, o desempenho em sala de aula, produzindo indicadores educacionais divulgados para a sociedade. Conforme o site do Simave,

a princípio, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que atualmente contempla apenas o 2º ano (Minas Gerais, 2021).

Outra estratégia estadual foi o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), integrante do Simave. Planejado em 2003, o programa utilizava um sistema on-line que permitia avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo, identificando necessidades de intervenções pedagógicas a partir dos resultados do Proeb e Proalfa.

Mattos, Mattos e Simões (2014) relacionam a origem do PAAE à necessidade de as escolas acompanharem a aplicação dos resultados obtidos nas avaliações externas. Segundo as autoras:

O pressuposto inicial para a criação do PAAE foi de que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com foco nos padrões curriculares implícitos aos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, proposta curricular de Minas Gerais ainda em processo de elaboração à época, estaria mais próximo do professor e seria potencialmente uma fonte orientadora para a implementação do CBC, oferecendo indicadores do quê explorar em cada habilidade/tópico de conhecimento e do que seria estruturante para uma formação básica, portanto obrigatório como aprendizagem de todos os alunos e, por isso, foco das avaliações e foco das intervenções pedagógicas (Mattos; Mattos; Simões, 2014, p. 3).

O PAAE se consolidou entre 2006 e 2017, abrangendo avaliações capazes de aferir os resultados dos estudantes em diferentes momentos do ano letivo. O programa fornecia aos docentes um banco de questões para provas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, subsidiando o planejamento do ensino e as intervenções pedagógicas.

Embora distintos em metodologia e público-alvo, Proeb, Proalfa e PAAE constituem experiências voltadas à recomposição das aprendizagens significativas, tratando a avaliação como ferramenta para promover melhorias na qualidade da educação em Minas Gerais. Diferente do Proeb e do Proalfa, o PAAE fundamentou-se no diagnóstico e verificação da aprendizagem escolar mediante um sistema informatizado.

Segundo Mattos, Mattos e Simões (2014, p. 4), o PAAE constituía:

um instrumento para a melhoria do padrão de aprendizagem dos alunos nas escolas, para a qualificação dos professores tanto em relação à prática da avaliação escolar quanto à metodologia de ensino, pois os dados das avaliações propiciam melhor compreensão da proposta curricular de Minas Gerais no que concerne à sua concepção, organização, objetivos e metodologia de ensino.

O programa abrangia todos os componentes curriculares, possibilitando que a escola e os docentes se autoavaliassem quanto à prática pedagógica em diferentes campos do saber, diferentemente das avaliações tradicionais, que geralmente se restringem a Língua Portuguesa e Matemática.

Com a obrigatoriedade do cumprimento dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) que orientam o trabalho pedagógico em todas as escolas estaduais, o PAAE evidenciou a consolidação da aprendizagem de diferentes conteúdos correspondentes aos ciclos de desenvolvimento dos estudantes. A avaliação era operacionalizada por um sistema informatizado, aplicando provas on-line em laboratórios escolares ou em dispositivos como tablets e celulares.

Mattos, Mattos e Simões (2014, p. 3), destacam que o PAAE:

Consistia em um sistema ágil, moderno e bem estruturado, disponível aos professores para acesso de forma contínua, de qualquer região e localidade do estado, cujo modelo de avaliação tivesse como foco o processo da aprendizagem em andamento, possibilitaria ao professor acompanhar a evolução dos alunos durante o ano letivo e, a partir desses dados, fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos, turmas e disciplinas de acordo com suas necessidades reais.

A Resolução SEE nº 666/2005 estabeleceu os CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que ofereciam as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No artigo 4º, determinou que os CBCs fossem utilizados como matriz para as avaliações do Proeb e do PAAE, associadas ao processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos docentes (Minas Gerais, 2005).

Considerando que os CBCs serviam como Matriz de Referência para a elaboração dos itens de teste utilizados pelo PAAE, pode-se afirmar que ele o programa conseguiu correlacionar avaliação e referencial curricular, o que torna relevante compreender suas contribuições para a implementação das diretrizes estabelecidas pelos CBCs, cujo objetivo era consolidar uma concepção de ensino fundamentada no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a adoção de avaliações externas como parte inerente ao trabalho do docente, alinhada à tecnologia empregada no PAAE, possibilitou novas formas de administrar as avaliações em geral. Contudo, o PAAE não gerou indicadores nem divulgou os resultados de suas avaliações para a comunidade escolar, configurando-se como um instrumento de utilização interna das instituições, uma vez que não tinha como objetivo a divulgação em sua concepção.

Outra estratégia estadual voltada para a recomposição das aprendizagens foi o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), concebido como uma relevante

política pública implementada no setor educacional, com o objetivo de promover a melhoria do desempenho de estudantes nos anos iniciais da alfabetização.

O PIP foi idealizado a partir do conceito de intervenção pedagógica formulado pelo educador e filósofo Paulo Freire, para quem a educação constitui uma forma de intervenção no mundo “[...] que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento” (Freire, 2002, p. 38).

Criado em 2007, o PIP promoveu um trabalho contínuo de visitas e acompanhamento nas escolas, orientando os planos pedagógicos, propondo estratégias de intervenção e apoiando professores e alunos com base nos resultados do Simave, da SEE, do Ideb e do MEC (Minas Gerais, 2014).

A partir de 2006, a SEE/MG passou a criar políticas de ações coordenadas, que se refletiram positivamente em indicadores educacionais. Entre essas políticas, destacou-se o PIP Alfabetização no Tempo Certo, direcionado a estudantes com baixo desempenho, que não se encontravam no nível recomendado de leitura conforme parâmetros da SEE/MG nas avaliações do Proalfa. Seu objetivo era garantir que todos os alunos estivessem alfabetizados até 2010. Segundo a própria secretaria,

a partir de 2007, após a criação do Programa de Intervenção Pedagógica, os resultados começaram a se alterar gradativamente. Naquele ano, o percentual de alunos que atingiram o nível recomendável de leitura chegou a 65,7% e, em 2008, a 72,5%. Entre 2009 e 2010, o crescimento na proficiência dos alunos no nível recomendável de alfabetização e letramento chegou a 86,2% (Minas Gerais, 2012, p. 4).

Ao adotar políticas para avaliar e intervir no processo de aprendizagem dos estudantes, a SEE/MG aproximou-se das escolas ao apoiar, capacitar e monitorar a equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que buscava resultados para maior eficiência do sistema de ensino. Conforme a secretaria, o PIP dispunha de materiais de apoio para subsidiar a prática docente e promovia “[...] capacitações periódicas, seja sobre a utilização dos recursos pedagógicos disponibilizados, seja para o aperfeiçoamento continuado dos professores” (Minas Gerais, 2012, p. 7). Além disso, desenvolvia ações coletivas que envolviam “[...] a direção das escolas, especialistas, professores, pais e toda a comunidade escolar, buscando garantir o

sucesso educacional dos alunos e, portanto, o sucesso das escolas” (Minas Gerais, 2012, p. 7).

Instituído oficialmente em 2008, o PIP passou a vigorar em todo o estado de Minas Gerais como projeto prioritário voltado para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, articulado a um plano de gestão capaz de alcançar a efetividade de suas metas.

Considerado um importante instrumento de intervenção pedagógica para as escolas, subsidiado pelas avaliações externas em larga escala, como o Proalfa, o PIP promoveu maior aproximação entre escolas e SEE, ao levar especialistas do Órgão Central e das SREs para dentro das salas de aula. Esses profissionais, que antes se faziam presentes majoritariamente por resoluções, normas e leis, atuavam em espaços burocráticos da educação.

Essa proximidade permitiu que conhecessem de perto as dificuldades enfrentadas pelas escolas, elaborassem estratégias mais assertivas de intervenção pedagógica e buscassem melhorar as práticas escolares, verificando potencialidades e limitações relacionadas à qualidade do ensino ofertado aos alunos da rede pública de Minas Gerais.

Entre as ações do PIP, destacou-se a ampliação das equipes formadas por analistas e coordenadores de polo, que se organizavam em duplas para realizar visitas mensais, com duração de uma semana, às SREs e escolas. Nessas visitas, analisavam a realidade das instituições com menor desempenho e propunham alternativas de melhoria. Além disso, tutores eram capacitados para identificar e difundir boas práticas e dar suporte ao trabalho de diretores e supervisores, sobretudo em escolas consideradas críticas.

O PIP também ganhou destaque por oferecer aos docentes suporte didático e metodológico voltado para o processo de alfabetização, envolvendo os diferentes atores educacionais no compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva exigiu mudanças organizacionais nas instituições e redirecionou o trabalho dos educadores.

As políticas públicas educacionais, elaboradas no âmbito governamental, contribuem para assegurar os direitos previstos na Constituição Federal, e sua avaliação permite identificar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino no país. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 48) contribui para a compreensão da abordagem do ciclo de políticas públicas, destacando que

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que 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.

Ao definir políticas públicas educacionais, é essencial avaliar em que medida elas são efetivamente concretizadas e se, de fato, geram os resultados almejados. Isso inclui questionar se, especialmente no âmbito da educação básica, tais políticas promovem o acesso a uma educação de qualidade.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais,

em 2011, os resultados aferidos pelo PROALFA revelaram uma transformação profunda da realidade encontrada em 2006, prova inequívoca da acertada política pública estadual no campo da educação: 88,9% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização atingiram o nível recomendado de leitura, [...] em cinco anos - entre 2007 e 2011, Minas deu um salto de 83% no quantitativo de alunos no nível recomendável de alfabetização e letramento (capacidade de ler, escrever, interpretar, fazer síntese) (Minas Gerais, 2012, p. 4).

Diante da evolução da rede estadual no processo de alfabetização, especialmente em virtude do PIP, a SEE decidiu expandir o programa. Em 2012, o PIP foi ampliado para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede estadual e, em 2013, estendido aos anos iniciais de todas as redes municipais de ensino do estado (Minas Gerais, 2014).

Desde a adoção de instrumentos avaliativos para melhorar a aprendizagem dos estudantes, Minas Gerais, por meio da SEE, buscou estabelecer parcerias com as redes municipais, considerando que o fluxo de alunos entre redes estadual e municipal é contínuo e dinâmico. Assim, o trabalho conjunto entre os entes federados, em uma mesma perspectiva, pode ampliar a eficácia do ensino oferecido pelas escolas públicas em todo o estado.

2.2.1 Situação da aprendizagem no cenário mineiro em contexto pandêmico

Como discutido nas seções anteriores, partindo de um contexto mais abrangente acerca dos programas voltados à melhoria da aprendizagem até chegar às particularidades do objeto de análise, esta seção se dedica a refletir sobre a

situação da aprendizagem no cenário mineiro durante a pandemia de Covid-19, bem sobre as medidas adotadas nesse período no que campo educacional.

O estado de Minas Gerais enfrentou, desde o início de 2020, uma crise sanitária e de saúde pública decorrente da pandemia do vírus SARS-COV-2, causador da doença conhecida como Covid-19. Diversos setores foram afetados, como a economia, o comércio, os serviços, o turismo, a saúde e a educação.

Após a confirmação do primeiro caso da doença no estado, a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG) publicou, em 15 de março de 2020, o Decreto Estadual nº 47.886, que dispunha “sobre medidas de prevenção e contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença [...] causada pelo agente coronavírus (Covid-19)”. Esse decreto determinou a suspensão das atividades escolares em todo o território mineiro (Minas Gerais, 2020a, n.p.).

Inicialmente, a Deliberação nº 01 previa a suspensão das aulas no período de 18 a 22 de março de 2020. Contudo, por meio da Deliberação nº 15, de 20 de março de 2020, as atividades da educação básica foram suspensas por tempo indeterminado em todas as unidades da rede pública estadual de ensino, situação que perdurou até junho de 2021, quando as aulas começaram a retornar de forma parcial e gradativa (Minas Gerais, 2020a).

Desde o início da crise, o governo estadual instituiu políticas públicas para mitigar os impactos da suspensão das aulas presenciais. Nesse processo, foi implementado o ensino híbrido, embora enfrentasse diversos obstáculos, entre eles as dificuldades econômicas dos estudantes e de suas famílias, além do acesso limitado às tecnologias digitais.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020, havia naquele ano 1.854.397 estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino, 1.741.793 nas escolas da rede municipal e 685.161 na rede privada estadual. Em contrapartida, pesquisa do IBGE realizada em 2019 apontou que, no país, 98,4% dos estudantes de escolas privadas tinham acesso à internet, enquanto 83,7% dos alunos da rede pública não possuíam esse recurso. Além disso, “[...] 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, contra 43,0% da rede pública” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021, recurso online).

No caso de Minas Gerais, tais dados assumem maior relevância, dado o contraste entre regiões urbanas e rurais. A falta de acesso à internet entre

estudantes da rede pública acentuou as desigualdades educacionais durante o período de ensino remoto, comprometendo as condições de aprendizagem e ampliando a defasagem em relação aos alunos da rede privada.

Com o Decreto Estadual nº 47.891, de 21 de março de 2020, que reconheceu o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia, novas medidas foram instauradas para reduzir a circulação e propagação do vírus. O distanciamento social passou a ser amplamente adotado, resultando no fechamento de espaços considerados não essenciais, incluindo as instituições de ensino (Minas Gerais, 2020b).

Buscando minimizar os prejuízos causados aos estudantes, o governo de Minas Gerais publicou o Memorando Circular nº 35/2020, que trouxe orientações complementares sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e sobre o regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020c).

Entre as ações propostas, destacou-se a transmissão do programa *Se Liga na Educação*, veiculado pela Rede Minas e pelo YouTube, com aulas ministradas por docentes da rede estadual. Somaram-se a essa iniciativa os Planos de Estudo Tutorados (PETs), apostilas elaboradas por professores da rede estadual que continham os conteúdos curriculares a serem trabalhados durante o isolamento social.

A Resolução SEE nº 4.310, de 18 de abril de 2020, definiu o PET como um instrumento de aprendizagem que visava permitir ao estudante:

§1º [...] mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (Minas Gerais, 2020d, n.p.).

A Resolução SEE nº 4.422, de 30 de setembro de 2020, complementou essas diretrizes, dispondo no artigo 3º sobre a carga horária a ser realizada nos PETs e os procedimentos de avaliação, a serem registrados pelos docentes no Diário Escolar Digital (DED) (Minas Gerais, 2020e).

Apesar desses esforços, a emissora responsável pelas teleaulas alcançava apenas 186 das 853 municípios mineiros, ou seja, 21,8% do estado. Estima-se que

cerca de 750 mil estudantes, de um total de 1,7 milhão, não foram atendidos, o que agravou as desigualdades sociais (Morais, 2020).

Outra estratégia foi o aplicativo *Conexão Escola*, que reunia os PETs, as videoaulas do *Se Liga na Educação* e tutoriais virtuais mediadas por professores. Em 2021, a ferramenta foi reformulada e passou a se chamar *Conexão Escola 2.0*, integrando recursos do Google, como Google Sala de Aula, Meet e Agenda, além de e-mail institucional para todos os estudantes. Paralelamente, o WhatsApp foi amplamente utilizado como meio de comunicação, pela acessibilidade e variedade de recursos (fotos, vídeos, áudios).

O ano de 2020, marcado pelo isolamento social, evidenciou os limites e as dificuldades da implementação do regime não presencial. Mesmo em um cenário incerto, o governo buscou fortalecer a parceria entre escolas e famílias, mantendo vínculos e garantindo, ainda que de forma precária, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Já 2021, iniciou-se com estratégias mais estruturadas, resultado de uma avaliação crítica das ações do ano anterior. Nesse período, a SEE/MG promoveu “[...] uma consulta pública com objetivo de ouvir a comunidade escolar e colher contribuições sobre a estratégia” (Minas Gerais, 2020f, recurso online).

A campanha de vacinação, iniciada em julho de 2021, alimentou expectativas sobre o retorno progressivo às aulas presenciais. A Resolução nº 4.506/2021 instituiu o ensino híbrido como modelo educacional para os ciclos letivos de 2020-2021, garantindo protocolos de biossegurança definidos pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG).

O governo de Minas criou, no período pandêmico, o Programa *Minas Consciente*, que tinha como objetivo regulamentar a sociedade por meio de protocolos de comportamento e funcionamento das atividades comerciais, de prestação de serviços, de saúde e de educação, classificadas entre essenciais e não-essenciais. O Programa era “[...] destinado à possibilidade de flexibilização das medidas de isolamento social de forma responsável em cada município, permitindo a retomada gradual, progressiva e regionalizada” (Governo [...], 2020). Além disso, embasava-se “em critérios e dados epidemiológicos, a partir de um monitoramento constante da situação pandêmica e da capacidade assistencial” (Governo [...], 2020, recurso online).

Para o retorno das aulas presenciais, as instituições de ensino deveriam seguir as orientações da “onda” estabelecida pelo Programa, à qual cada município estava vinculado. As ondas, categorizadas por cores, determinavam as atividades comerciais e de serviços autorizadas a funcionar, conforme o número de casos de Covid-19 registrados em cada localidade.

Nesse contexto, os educadores alternavam o trabalho presencial e remoto em um rodízio semanal que possibilitava a transição para o ensino híbrido, reduzindo a quantidade de estudantes por sala e atendendo às determinações sanitárias vigentes. O ensino híbrido foi implantado gradativamente em todas as cidades e modalidades de ensino, garantindo às famílias o direito de optar pelo retorno presencial ou pela permanência do regime remoto. O artigo 7º da Resolução nº 4.506/2021 destacava que todos os estudantes mineiros deveriam cumprir a carga horária curricular obrigatória por meio dos PETs e das atividades complementares elaboradas pelos professores, realizadas na escola ou em casa.

O ano de 2022 foi o primeiro após as restrições da pandemia e o calendário escolar transcorreu integralmente no formato presencial. O retorno exigiu um esforço coletivo de toda a rede de educação, a fim de assegurar o cumprimento dos protocolos sanitários e implementar ações pedagógicas voltadas à recomposição da aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2022a).

O fim da pandemia evidenciou a urgência de desenvolver estratégias de recomposição das aprendizagens, que se tornaram prioridade para a educação. A adaptação e a criação de ações eficazes para recuperar e reforçar os conteúdos perdidos foram fundamentais para garantir o avanço dos estudantes. Algumas dessas estratégias, que incluem intervenções pedagógicas personalizadas e suporte emocional contínuo para promover uma recuperação educacional efetiva, serão analisadas na próxima seção, com ênfase no cenário mineiro em contexto pós-pandêmico.

2.2.2 Plano de Recomposição das Aprendizagens: uma estratégia no cenário mineiro em contexto pós-pandêmico

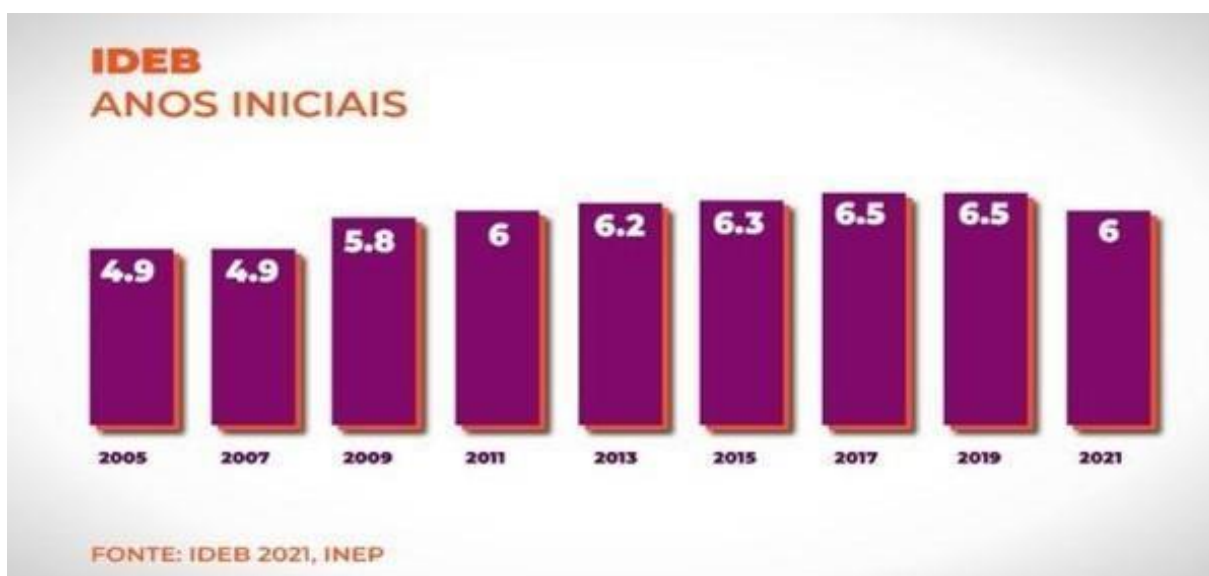
Minas Gerais enfrenta o grande desafio de melhorar o aprendizado e o desempenho de seus estudantes para alcançar as metas de qualidade da educação básica, visando médias cada vez mais altas. A análise dos resultados do estado nas

avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), indicador utilizado pelo Ideb, confirma os no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Criado em 2007, o Ideb reúne, em um único indicador, os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho no Saeb, variando de 0 a 10. Esse índice combina fluxo e aprendizagem, e estabelece com meta alcançar média 6, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

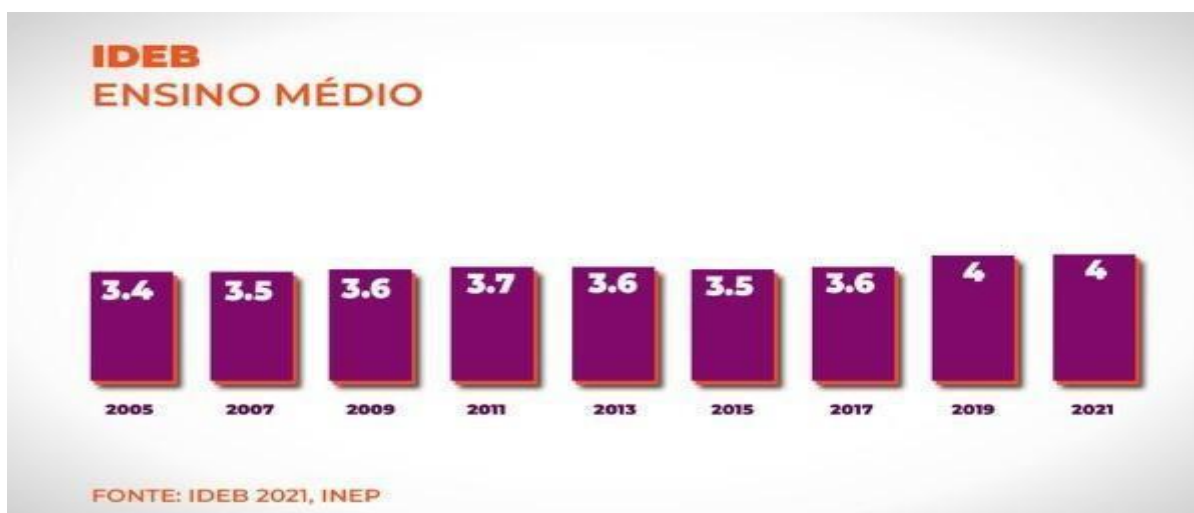
A Figura 1 apresenta a linha história do Ideb em Minas Gerais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 2005 e 2021. A análise da Figura 1 evidencia uma trajetória de crescimento consistente entre 2005 e 2019, quando o índice passou de 4,9 para 6,5 pontos. Esse avanço indica melhorias graduais na qualidade da educação ofertada nesse período, possivelmente associadas a políticas públicas voltadas à aprendizagem e à ampliação do acesso escolar. Contudo, em 2021 ocorre uma queda para 6,0 pontos, retrocedendo em relação aos dois ciclos anteriores. Esse resultado pode estar relacionado aos impactos da pandemia de Covid-19, que provocou longos períodos de ensino remoto e dificuldades na garantia das aprendizagens essenciais, refletindo diretamente no desempenho dos estudantes.

Figura 1 – Dados históricos do Ideb em Minas Gerais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 2005 e 2021



Na Figura 2, referente ao Ideb do Ensino Médio entre 2005 e 2021, observa-se um crescimento lento e pouco expressivo, o que evidencia dificuldades históricas nessa etapa. Em 2005, o índice registrava 3,4 pontos e, ao longo dos anos seguintes, manteve-se praticamente estagnado, oscilando entre 3,5 e 3,7 até 2017. Apenas em 2019 ocorre um salto para 4,0, valor que se mantém em 2021, mesmo diante da pandemia de Covid-19. Essa estagnação prolongada contrasta com os avanços dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sugere que o Ensino Médio enfrenta maiores desafios no que se refere à aprendizagem e à permanência dos estudantes.

Figura 2 – Dados do Ideb referentes ao Ensino Médio em Minas Gerais entre 2005 e 2021

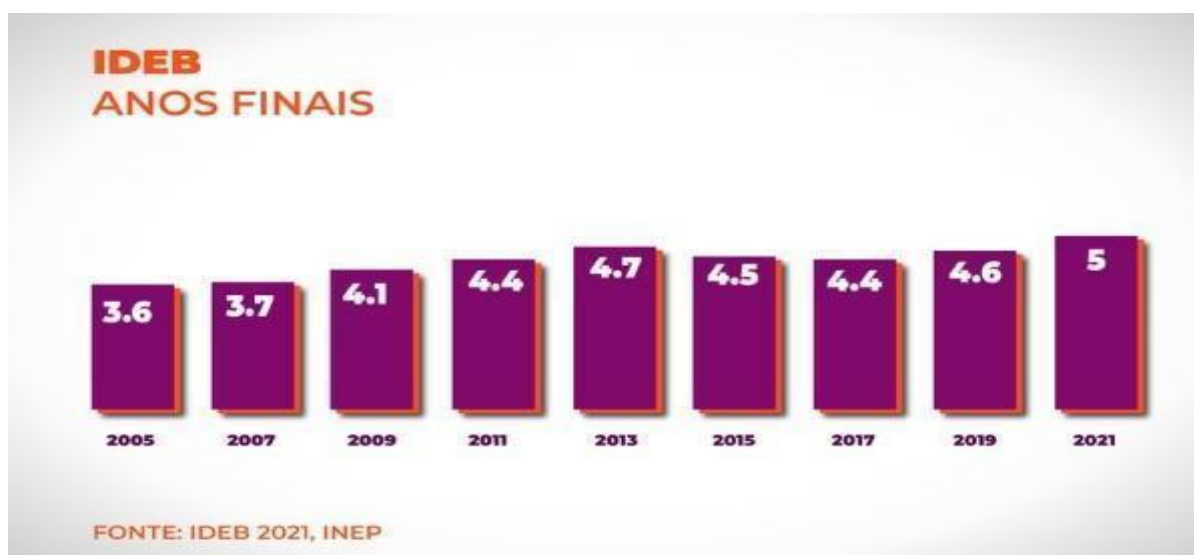


A Figura 3 mostra a trajetória do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental entre 2005 e 2021. Nesse período, o índice parte de 3,6 em 2005 e alcança para 4,7 em 2013, indicando progressos importantes na aprendizagem. Contudo, entre 2015 e 2019, observa-se uma estagnação, com resultados em torno de 4,4 e 4,6 pontos. Apenas em 2021 ocorre um crescimento mais expressivo, chegando a 5,0 pontos, mesmo em contexto de pandemia. Esse desempenho sugere que, embora os anos finais apresentem avanços mais consistentes que o Ensino Médio, ainda persistem desafios para sustentar um crescimento contínuo, o que demanda políticas voltadas à consolidação das aprendizagens e à redução das desigualdades que se intensificam nessa etapa de ensino.

De acordo com o documento orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Os resultados apontam para uma redução do Ideb nos anos iniciais, manutenção no ensino médio e, na contramão, um aumento do Ideb nos anos finais. Tais evidências já eram esperadas e foram confirmadas em diversos estudos divulgados durante e após o período da pandemia, indicando uma perda na aprendizagem dos estudantes em outros estados e países, além das estimativas calculadas pela própria SEE, sendo corroborado pelos resultados apurados no PROEB 2021 (Minas Gerais, 2023, p. 4).

Figura 3 – Dados do Ideb referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental em Minas Gerais entre 2005 e 2021



Os resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala e nas avaliações formativas constituem indicadores relevantes no contexto escolar e podem subsidiar gestores na implementação de políticas públicas educacionais. Dessa forma, é possível acompanhar a evolução do sistema, comparar resultados e elaborar diagnósticos mais precisos da realidade escolar, permitindo intervenções mais efetivas.

Cabe destacar que, nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em todo o país sofreu compromissos significativos. Com base nas experiências do Regime de Estudo não Presencial (REANP), vivenciadas nesse período, a SEE/MG propôs a criação de um

programa voltado a amenizar os prejuízos causados aos educandos, assegurando o direito de aprendizagem e a qualidade do ensino em Minas Gerais.

Os dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e os impactos educacionais decorrentes do isolamento social evidenciam a necessidade de acompanhar sistematicamente os indicadores educacionais e de auxiliar as escolas nesse monitoramento, a fim de reverter a realidade diagnosticada (Minas Gerais, 2023, p. 4).

Problemas como o acesso limitado aos materiais desenvolvidos pelo governo estadual (os PETs), a realidade socioeconômica dos bairros em cada escola está inserida, a falta de acesso à internet, somados à situação pandêmica vivida em âmbito global, agravaram consideravelmente os efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes mineiros.

Ao analisar as pretensões do PRA, observa-se que ele estabelece ações de acompanhamento e monitoramento que trazem um diferencial para a gestão da sala de aula, priorizando a revisão dos planejamentos anuais e considerando o diagnóstico personalizado de cada turma e de cada estudante em sua particularidade.

Além disso, o programa busca mitigar as defasagens decorrentes do período pandêmico por meio de ações práticas aplicadas no cotidiano escolar, a partir de orientações da equipe de professores responsáveis por visitas sistemáticas às escolas. Essas visitas permitem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, considerando os resultados das avaliações sistêmicas, internas e externas, bem como as intervenções pedagógicas realizadas (Minas Gerais, 2023).

A defasagem escolar ocorre quando os alunos não alcançam os conhecimentos e as habilidades esperados para seu nível de ensino, o que revela lacunas acumuladas capazes de comprometer o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e emocional. Evidenciada pelo descompasso entre os conhecimentos previstos e os efetivamente assimilados, a defasagem constitui um desafio central para a educação. Suas consequências ultrapassam o aprendizado escolar, refletindo-se também na autoestima e na segurança emocional dos alunos. Mensurar a defasagem escolar é essencial para o planejamento de políticas educacionais que identifiquem lacunas, orientem a alocação estratégica de recursos e implementem programas de intervenção destinados a reduzir desigualdades e aprimorar o desempenho acadêmico. Avaliações diagnósticas e externas fornecem

dados concretos que permitem monitorar o progresso estudantil e ajustar estratégias pedagógicas, possibilitando enfrentar de forma mais precisa os desafios impostos pela defasagem.

As consequências desse processo são amplas, afetando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais. Alunos com dificuldades de aprendizagem encontram obstáculos para acompanhar conteúdos subsequentes, aumentando o risco de evasão escolar e comprometendo a construção de relações positivas no ambiente educacional.

Assim, enfrentar a defasagem escolar exige o uso de estratégias planejadas e contínuas, que considerem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional dos discentes, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e capaz de reduzir as lacunas acumuladas ao longo da trajetória escolar.

Com o intuito de reduzir essas defasagens, a composição do PRA baseou-se:

na vivência obtida com o REANP - Regime Especial Atividades Não Presenciais em 2020/2021, nos repertórios técnico-científicos produzidos pela rede, bem como nas experiências de outros territórios de nosso país e do exterior, para uma atuação coordenada entre as instâncias educacionais, visando o avanço nos indicadores previstos no nosso Plano Decenal de Educação, em especial do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e, acima de tudo, atingir nosso propósito comum: a qualidade do ensino, assegurando o direito à aprendizagem para todos os estudantes mineiros (Minas Gerais, 2023, p. 2).

Diante desse contexto, fez-se necessária a criação, em caráter de urgência, do Plano de Recomposição das aprendizagens (PRA) em Minas Gerais, em 2023. O objetivo foi obter avanços, especialmente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de reduzir a defasagem de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória escolar dos estudantes, elaborando estratégias focadas na recuperação e recomposição a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais. De acordo com o documento orientador:

O PRA estabelece ações de acompanhamento e monitoramento que trazem um diferencial para gestão da sala de aula, priorizando a revisão dos planejamentos anuais, considerando o diagnóstico pormenorizado de cada turma e de cada estudante na sua singularidade, para a aceleração da aprendizagem à luz do Currículo Referência de Minas Gerais, mitigando as defasagens decorrentes do período pandêmico (Minas Gerais, 2023, p. 2).

Coordenado pela SEE/MG, o PRA engloba uma série de projetos e ações organizados em três frentes principais: a evasão escolar, as lacunas de aprendizagem e os aspectos socioemocionais.

Em se tratando da evasão escolar, que pode ser entendida como o abandono da escola pelo aluno – que, no ano seguinte, não realiza sua matrícula e, consequentemente, não retorna –, um estudo realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) em 2023 aponta o impacto negativo para a promoção da educação pública quando o estudante deixa de frequentar a escola. Conforme a organização:

No Brasil, o abandono escolar subiu de 341.211 estudantes em 2019 para 377.526 em 2021, o que representa um aumento de aproximadamente, 10,6%. É importante notar que, em 2020, houve uma queda significativa na detecção de abandono e possível evasão futura (-51%), devido às interrupções causadas pela pandemia de Covid-19 nas atividades escolares presenciais. [...] Como todas as escolas passaram a oferecer educação remota, é possível que parte do abandono não tenha sido detectada em 2020, até pela precariedade da oferta, especialmente nas áreas rurais, ribeirinhas e periféricas, já se manifestando como evasão (Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2023, p. 10).

Ainda segundo o Instituto, ao analisar “a participação de cada estado na incidência de abandono escolar anualmente, pode ser identificado que, em 2019, os estados com maior incidência de abandono escolar foram: Bahia (11%), Minas Gerais (10%) e Pará (10%)” (INESC, 2023, p. 13). Além disso, “[...] em 2020, Minas Gerais permaneceu como um dos estados com maior número de abandonos, com 32%, seguido de Rio Grande do Sul (12%) e Maranhão (9%)” (INESC, 2023, p.13).

Nesse sentido, o PRA objetiva combater a evasão escolar por meio do desenvolvimento de ações e estratégias, como a busca ativa de estudantes e o acompanhamento das dificuldades enfrentadas pelos discentes, de forma que se sintam acolhidos, incluídos e capazes de prosseguir nos estudos, superando os obstáculos que possam surgir em sua trajetória escolar.

Outro eixo estruturante abordado no PRA refere-se às lacunas de aprendizagem. O isolamento social, que resultou no fechamento das escolas, aliado a fatores socioeconômicos, familiares e contextuais, revelou que os estudantes adquiriram ganhos de aprendizagem muito discrepantes. Dados obtidos por meio das avaliações em larga escala, de caráter formativo, têm demonstrado lacunas

significativas na aprendizagem dos estudantes, com perdas relevantes de proficiência em diversas áreas do conhecimento.

Segundo o documento orientador, o PRA possui o desafio de:

[...] definir objetivos de aprendizagem com foco em habilidades e conhecimentos estruturantes, definidos como o conjunto de habilidades introdutórias que possuem papel essencial para garantir a progressão das aprendizagens e o desenvolvimento de competências específicas de uma determinada área de conhecimento, e, acima de tudo, promover a aprendizagem essencial, assegurando que os estudantes trabalhem juntos e troquem conhecimentos, pois é no coletivo que se garante a formação integral (Minas Gerais, 2023, p. 8).

O terceiro problema evidenciado a partir dos impactos do isolamento social sobre a aprendizagem dos estudantes, refere-se aos aspectos emocionais. Muitos sofreram impactos psicológicos em razão do fechamento das escolas. O isolamento social, a perda de parentes e amigos, os agravamentos de quadros de ansiedade, pânico e depressão, bem como os efeitos econômicos da pandemia, afetaram profundamente a vida escolar e pessoal de muitos discentes.

Diante desse cenário, o PRA busca viabilizar ações que integrem políticas públicas voltadas para resgatar o aprendizado perdido no período pandêmico, recuperar habilidades socioemocionais não desenvolvidas e promover o bem-estar discente, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo.

A estruturação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) ocorreu a partir da criação de dois núcleos pedagógicos: o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR). Ambos têm como função o desenvolvimento e o monitoramento das ações pedagógicas do programa, oferecendo suporte às escolas estaduais, elaborando estratégias e buscando a melhoria do ensino.

Os núcleos são compostos por Especialistas em Educação Básica (EEB), Professores de Educação Básica (PEB) – regentes de turma e regentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os profissionais foram selecionados por meio do edital publicado para o processo seletivo interno da SEE/MG.

Para dimensionar a execução do PRA, a Superintendência de Avaliação Educacional realizou um estudo sobre o quantitativo de profissionais necessários. Ao todo, foram contratados 1.360 profissionais da educação, entre professores e

especialistas da educação básica, distribuídos pelas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

No documento orientador do PRA, consta a metodologia utilizada para sua criação:

Primeiramente foi realizado um cálculo da defasagem de cada escola, por meio da proficiência média da escola no PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), calculou-se quantos pontos na escala (que varia de 0 a 500) faltavam para que a escola atingisse o padrão de desempenho recomendado, ou seja, para que ela atingisse o limite mínimo de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática para ser classificada no nível recomendado, em cada um dos níveis de ensino ofertados pela unidade escolar (Minas Gerais, 2023, p. 15).

A partir desse cálculo, as escolas foram agrupadas em quatro categorias, conforme o grau de defasagem. O Grupo 1, de alta prioridade (acima de 40 mil pontos), recebeu 35% dos profissionais. O Grupo 2, de prioridade média alta (entre 40 mil e 20 mil pontos), contou com 32% dos servidores. O Grupo 3, de prioridade média baixa (entre 20 mil e 10 mil pontos), recebeu 25% dos profissionais. Por fim, apenas 8% foram destinados ao Grupo 4, de baixa prioridade (abaixo de 10 mil pontos).

Professores e especialistas da educação básica que integram os núcleos de gestão pedagógica receberam formação para implementar o PRA nas escolas. O NGPC foi capacitado pela Escola de Formação e, em seguida, formou os membros do NGPR e as equipes das diretorias educacionais. A formação envolveu o estudo das habilidades prioritárias do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), dos objetivos de conhecimentos essenciais e da flexibilização curricular. Também abordou o diagnóstico do desempenho estudantil com base em evidências, a escala de desenvolvimento da aprendizagem, as estratégias de apoio aos professores, políticas públicas intersetoriais e metodologias de acompanhamento da recomposição.

Conforme orienta o documento:

Delimitadas as prioridades, os NGPR organizam os dados, relatórios e cronograma de visitas, informando à gestão escolar sobre a data e horário em que visitarão a escola para dialogar, apresentar e ajustar as possíveis estratégias que devem ser desenvolvidas na escola para a recomposição das aprendizagens (Minas Gerais, 2023, p. 14).

As visitas do NGPR às escolas são semanais: as escolas prioritárias, com maior defasagem, recebem duas visitas, enquanto as demais recebem apenas uma. A remuneração dos profissionais segue a mesma do cargo de origem, respeitando a carga horária prevista, incluindo as reuniões coletivas de Módulo II, obrigatórias para os professores da rede estadual conforme o Ofício Circular GS nº 2.663/16.

Um modelo de plano de ação por ano de escolaridade foi disponibilizado aos gestores, acompanhado de um Catálogo de Habilidades para Recomposição, elaborado pelo NGPC, a fim de orientar o desenvolvimento de estratégias adequadas à realidade de cada escola. Além disso, foi criado um drive compartilhado para reunir portfólios alimentado com fotos, relatórios das ações desenvolvidas e outras informações relevantes.

O monitoramento do programa é fundamental para verificar o alcance de seus objetivos. Nesse sentido, o PRA prioriza três indicadores: os resultados das avaliações formativas (diagnóstica e intermediária), o acompanhamento da frequência escolar e o aproveitamento bimestral dos estudantes. Esses indicadores permitem que as SREs discutam metas e resultados de cada escola.

A Secretaria de Estado de Educação e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica podem acompanhar os dados por meio do DED, do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), do Simave e do Painel de Gestão.

De acordo com o documento orientador:

O NGPC acompanhará a realização das visitas através de relatórios, pesquisas de percepção, qualitativas, por meio de grupos focais ou visita in loco, visando dados e evidências para a potencialização das ações a serem priorizadas no PRA, que se somarão aos dados quantitativos apurados pelos sistemas, e nas avaliações de aprendizagem. O NGPR que atuarão diretamente nas escolas irão identificar, registrar e analisar os resultados da aprendizagem, as estratégias adotadas de acordo com a realidade local, a fim de reorientar o processo de aprendizagem, de maneira a distinguir ações pedagógicas adequadas a situações individuais e ou coletivas (Minas Gerais, 2023, p. 19).

Nesse contexto de implementação do PRA, a escola é responsável por elaborar um plano de recomposição que não se limite a uma rotina de ações engessadas. Cada turma e cada ano de escolaridade possuem particularidades, e cabe à instituição, a partir de diagnósticos elaborados pelos professores, garantir aos estudantes a aquisição dos conteúdos e habilidades ainda não consolidados.

2.3 ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN: ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

A E.E. Martin Cyprien está localizada em um bairro central na cidade de Divinópolis, no interior de Minas Gerais. Segundo dados do IBGE, o município possui população estimada de 242.328 habitantes e está situado a aproximadamente 125 quilômetros da capital, Belo Horizonte.

Fundada em 17 de setembro de 1977, a instituição dispõe de dependências acessíveis, 16 salas de aula amplas e arejadas, sanitários, biblioteca, cozinha, sala de multimídia, laboratórios de Informática e de Ciências – onde são realizadas práticas experimentais –, quadra de esportes coberta, além de espaços destinados aos profissionais da escola, como sala da diretoria, supervisão, secretaria, serviços gerais e sala dos professores.

A infraestrutura da escola é considerada satisfatória, contando com água e esgoto tratados, energia elétrica, coleta periódica de lixo, internet banda larga e equipamentos tecnológicos, como aparelhos de TV e DVD, impressoras, copiadoras, retroprojetores e projetores multimídia.

No que se refere ao perfil socioeconômico, a E.E. Martin Cyprien apresenta nota 5 de Nível Socioeconômico (NSE), caracterizando padrão médio-alto dos estudantes, de acordo com a classificação do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica. A maioria dos pais ou responsáveis possui escolaridade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior completo. Em geral, as famílias contam com bens de consumo como geladeira, micro-ondas, máquina de lavar, automóvel, e alguns lares possuem até dois banheiros.

O núcleo gestor é composto por um diretor e dois vice-diretores, eleitos em 2022 por meio de processo democrático no qual puderam votar os profissionais em exercício na escola – todos servidores efetivos – e representantes da comunidade escolar. Com a abertura de novas turmas do Curso Técnico Profissionalizante no período noturno, houve a criação de mais um cargo de vice-diretor, eleito pelo Colegiado Escolar.

A equipe de supervisão pedagógica é formada por três profissionais designados pela SEE/MG. Um deles substitui especialista efetivo que assumiu cargo de vice-diretor; outro atua em substituição a um especialista efetivo remanejado para desenvolver atividades no Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA); e o terceiro ocupa vaga que ainda não foi preenchida por servidor efetivo.

O corpo docente é composto por 54 professores, sendo cinco de Matemática, cinco de Língua Portuguesa e os demais distribuídos entre as diferentes disciplinas da matriz curricular, incluindo professores de apoio e docentes dos cursos técnicos. A maioria possui vínculo efetivo, o que contribui para baixa rotatividade. Entretanto, observa-se que alguns lecionam disciplinas distintas de sua formação acadêmica, sobretudo no Ensino em Tempo Integral.

Em 2023, a escola registrava 460 estudantes matriculados, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino; Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e EMTI Profissional, que articula a formação geral básica – contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho – a componente como Projeto de Vida, disciplinas eletivas, pesquisa, intervenção, atividades integradoras, além dos cursos técnicos. A instituição também oferta Educação Profissional no período noturno.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo e a distribuição dos estudantes por turno e série na E.E. Martin Cyprien.

Tabela 1 – Quantitativo e distribuição dos estudantes por turno e série na Escola Estadual Martin Cyprien

Turno	Série	Nº de alunos
Manhã	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	118
Tarde	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	151
Noite	Educação Profissional (Curso Técnico)	50
Integral	Ensino Médio Integral (1º, 2º e 3º ano EMTI)	141

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) começou a ser implementado na E.E. Martin Cyprien em maio de 2023 por uma equipe capacitada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Desde então, uma profissional da educação, designada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), tem conduzido reuniões de alinhamento, avaliado demandas da instituição e planejado ações a serem desenvolvidas na escola.

As ações do PRA vêm sendo implementadas de forma sistêmica, por meio de visitas semanais regulares e previamente agendadas. Nessas visitas, a equipe do

NGPR responsável identifica demandas e utiliza materiais disponibilizados pelo programa, como o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA-MG), o Jornal e o Caderno LUPA, no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Considerando o problema de pesquisa deste trabalho, que analisa os desafios de implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien em um contexto pós-pandêmico, torna-se necessário examinar o processo de execução do programa na escola pesquisada. Essa análise permite observar os obstáculos enfrentados na implementação e auxilia no planejamento pedagógico, uma vez que conhecimentos específicos não consolidados por diferentes motivos – inclusive o período pandêmico – comprometem significativamente o aprendizado dos estudantes nos anos seguintes e, conseqüentemente, impactam negativamente os resultados obtidos nas avaliações em geral.

Nesse contexto, esta seção organiza-se em três subseções que apresentam evidências mobilizadas para demonstrar a ocorrência do problema de pesquisa, destacando os desafios de implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien:

- os resultados da escola nas avaliações externas e em larga escala, que evidenciam queda no desempenho dos estudantes, especialmente no contexto pós-pandêmico;
- a baixa mobilização de dados educacionais nos espaços pedagógicos da escola antes da implementação do PRA; e
- a apresentação das ações do programa desenvolvidas na escola.

2.3.1 Resultados do desempenho dos alunos da escola nas avaliações externas após a pandemia

A utilização dos dados provenientes das avaliações externas e formativas pode constituir uma ferramenta importante para subsidiar as tomadas de decisão em âmbito educacional, além de configurar uma prática voltada para a busca de melhores resultados de ensino e aprendizagem. Sua principal função consiste em direcionar e orientar políticas públicas na esfera educacional, contribuindo para gestões escolares mais efetivas e impactando inclusive as práticas pedagógicas em sala de aula. Ademais, possibilita que as famílias acompanhem o desempenho escolar dos estudantes.

As avaliações em larga escala, de caráter formativo, também cumprem o papel de identificar e diagnosticar desigualdades escolares, permitindo que equipes gestoras comprometidas com a qualidade e a equidade do ensino desenvolvam ações que favoreçam uma educação com mais oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, apresentam-se os resultados da E.E. Martin Cyprien nas avaliações em larga escala às quais a escola é submetida, a saber: a Prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). No que se refere ao Saeb, cabe caracterizá-lo da seguinte forma:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações nacionais externas em larga escala, desenvolvidas pelo Inep com o intuito de realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e traça uma relação entre esses resultados e uma série de informações contextuais. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Minas Gerais, 2019, p. 50).

Para este estudo, selecionou-se a série histórica das avaliações realizadas entre 2013 e 2023, considerando que um recorte temporal de 10 anos permite delinear com maior clareza o contexto de aprendizagem dos estudantes da E.E. Martin Cyprien.

Segundo informações da equipe gestora e pedagógica, em 2021, devido ao período pandêmico, a escola não alcançou o percentual mínimo de 80% de participação efetiva dos estudantes no(s) ano(s) de escolaridade ofertado(s). Apesar da mobilização e das estratégias de incentivo à participação, adotadas por diferentes meios de divulgação pela unidade escolar, não foi possível atingir o índice exigido. Por esse motivo, a escola não teve resultados registrados no Saeb desse ano, o que inviabiliza a verificação do impacto direto da pandemia nos indicadores da referida avaliação externa.

A Tabela 2 apresenta a consolidação de alguns resultados da E.E. Martin Cyprien, considerando o percentual de participação, a proficiência média e a

distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência no Saeb, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 2 – Percentual de participação do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Percentual de participação (%)
2013	95,71
2015	97,92
2017	88,73
2019	92,68
2021	-

Fonte: Adaptada de Brasil (2023).

A análise da Tabela 2 evidencia que a participação dos estudantes da E.E. Martin Cyprien nas avaliações do Saeb apresentou oscilações ao longo do período analisado, alcançando o maior índice em 2015 e o menor em 2017. Essa queda de 9,19% na taxa de participação pode indicar dificuldades de engajamento ou de adesão dos alunos em relação à realização das avaliações.

Cabe destacar que o percentual de participação no Saeb constitui um indicador relevante, uma vez que a avaliação oferece subsídios para a formulação de políticas públicas, possibilita o aprimoramento da gestão pedagógica e contribui para a avaliação da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Além disso, quanto maior a participação e o comprometimento da comunidade escolar com o Saeb – envolvendo estudantes, professores e gestores –, mais consistente se torna a mobilização para que os resultados reflitam a realidade da escola. Dessa forma, amplia-se a possibilidade realizar análises fundamentadas em dados e evidências, uma vez que um número maior de informações pode ser coletado.

Outro aspecto fundamental nas avaliações externas, como o Saeb, refere-se às médias de proficiência, obtidas a partir de escalas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as escalas de proficiência

podem ser visualizadas como réguas construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma

possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados (Brasil, 2020d).

Como exemplo do que propõe o Inep em relação à categorização das escalas de proficiência, apresentam-se a seguir as Figuras 4 e 5, que ilustram a distribuição dos níveis de aprendizagem para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas escalas, diferentes cores e classificações traçam parâmetros de avaliação que vão do insuficiente ao avançado.

Figura 4 – Escala de proficiência do Saeb em Língua Portuguesa distribuída em níveis de aprendizagem



Fonte: Adaptada de Brasil (2019).

Figura 5 – Escala de proficiência do Saeb em Matemática distribuída em níveis de aprendizagem



Fonte: Adaptada de Brasil (2019).

As Figuras 4 e 5 apresentam a distribuição dos níveis de desempenho de aprendizagem do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, subdivididos em quatro classificações: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. As tabelas seguintes adotam as mesmas cores utilizadas nas escalas de proficiência, de acordo com o nível em que se encontravam os estudantes da E.E. Martin Cyprien no respectivo ano de escolaridade, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados.

A análise da Tabela 3 permite inferir que, embora a proficiência em Língua Portuguesa tenha se mantido no nível 'Proficiente' e a proficiência em Matemática

tenha oscilado entre os níveis ‘Básico’ e ‘Proficiente’, as variações observadas nos índices evidenciam certa instabilidade no desempenho dos estudantes. O fato de a disciplina de Matemática não ter avançado de nível demonstra a necessidade de intervenções pedagógicas mais consistentes, enquanto a manutenção do nível em Língua Portuguesa sugere que as estratégias adotadas apresentaram resultados parcialmente eficazes.

Tabela 3 – Proficiência média do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2013	284,84	265,82
2015	296,22	291,01
2017	293,61	273,84
2019	285,08	276,58
2021	-	-

Fonte: Adaptada de Brasil (2023). Resultado por escola.

Legenda:  Nível 3  Nível 4

Além disso, as diferenças entre os melhores e piores desempenhos ao longo do período analisado evidenciam desigualdades na aprendizagem, indicando que nem todos os estudantes alcançam níveis de proficiência semelhantes. Esse cenário reforça a importância de ações direcionadas à recomposição de lacunas educacionais.

Cabe destacar que os resultados de 2021, referentes à proficiência média no Saeb em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Martin Cyprien, não foram disponibilizados, uma vez que a escola não atingiu o percentual mínimo de 80% de participação efetiva de estudantes.

A Tabela 4 demonstra que o percentual de estudantes classificados no nível ‘Proficiente’ diminuiu 11% em 2019, em comparação com 2017. Em contrapartida, o percentual de estudantes que passaram a integrar o nível ‘Básico’ apresentou crescimento a partir de 2015, alcançando aumento de 13,66% em 2019 em relação ao mesmo período. Além disso, a análise evidencia que o percentual de estudantes posicionados no nível 6 de proficiência sofreu queda significativa de 14,03% em 2019, quando comparado a 2017, ano em que 20,61% se encontravam nesse nível.

Tabela 4 – Distribuição percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por nível de proficiência no Saeb em Matemática

Níveis	2013	2015	2017	2019	2021
0	7,79	2,22	0,00	5,44	-
1	4,68	6,34	6,47	2,47	-
2	9,09	6,57	9,33	7,97	-
3	12,21	11,83	12,72	14,35	-
4	25,45	24,45	25,54	34,19	-
5	21,95	23,40	20,72	23,75	-
6	15,97	12,88	20,61	6,58	-
7	1,43	9,28	3,07	3,86	-
8	1,43	2,06	1,54	1,39	-
9	0,00	0,98	0,00	0,00	-

Fonte: Adaptada de Brasil (2023). Resultado por escola.

Légenda:  Insuficiente  Básico  Proficiente  Avançado

A partir da análise da Tabela 5, infere-se que, embora o percentual de estudantes classificados no nível ‘Básico’ tenha permanecido estável, a queda significativa de 11,68% no número de alunos posicionados no nível ‘Proficiente’ em Língua Portuguesa revela uma redução no desempenho de parte dos estudantes do 9º ano da E.E. Martin Cyprien. Esse resultado sugere que, entre 2017 e 2019, houve dificuldades na consolidação de aprendizagens mais avançadas, evidenciando a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas específicas para a recuperação e o fortalecimento das competências linguísticas dos estudantes.

Tabela 5 – Distribuição percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por nível de proficiência no Saeb em Língua Portuguesa

Níveis	2013	2015	2017	2019	2021
0	2,47	5,45	8,00	9,25	-
1	6,10	1,15	9,54	5,25	-
2	16,88	8,70	6,57	5,44	-
3	14,81	25,79	17,22	25,19	-
4	19,09	17,25	28,62	23,85	-
5	24,81	19,74	22,26	15,35	-
6	5,84	11,73	3,07	11,86	-
7	0,00	8,13	4,72	3,81	-
8	0,00	2,06	0,00	0,00	-

Fonte: Adaptada de Brasil (2023). Resultado por escola.

Legenda: Insuficiente Básico Proficiente Avançado

As escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais também participam de outra avaliação externa: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), aplicado aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A realização do Proeb, que integra o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave), é essencial para verificar o desenvolvimento dos estudantes nas habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais:

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), através das avaliações do [...] PROEB [...], possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos. De posse dos dados do SIMAVE, a SEE/MG estrutura políticas e ações diretamente vinculadas à melhoria da aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais (Minas Gerais, 2011, p. 12).

As tabelas a seguir apresentam alguns resultados da E.E. Martin Cyprie referentes à proficiência média, ao percentual de participação e à distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência no Simave/Proeb nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no período de 2013 a 2022.

Cabe destacar que, nos anos de 2015 e 2017, não há dados disponíveis sobre o percentual de participação nem sobre a proficiência média do 9º ano no Proeb em Matemática e Língua Portuguesa, pois, nesses anos, a avaliação foi aplicada ao 7º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados não serão analisados neste estudo.

A Tabela 6 evidencia uma queda expressiva na participação dos estudantes, passando de 96,2% em 2019 para apenas 65% em 2021, o que representa uma redução de 31,2%. Esse dado chama atenção para os impactos de fatores externos, como a pandemia de Covid-19, que afetou a frequência escolar e o engajamento dos estudantes. Ressalta-se que a baixa participação compromete a representatividade dos resultados e dificulta a análise precisa do desempenho da escola, evidenciando a necessidade de adoção de estratégias que incentivem a adesão dos estudantes às avaliações futuras.

Tabela 6 – Percentual de participação do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2013	97,1	97,1
2014	99,8	96,3
2015	-	-
2016	86,0	86,0
2017	-	-
2018	90,9	90,9
2019	96,2	96,2
2021	65,0	65,0
2022	88,0	88,0

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2023). Resultado por escola.

Vale destacar que, nesse mesmo ano, as atividades presenciais nas escolas estavam parcialmente paralisadas devido à pandemia de Covid-19, o que pode ter contribuído para um percentual de participação abaixo do esperado. A forma diferenciada de aplicação do exame nesse contexto pode ter ocasionado uma baixa taxa de respostas.

O percentual de participação constitui um indicador relevante de análise, uma vez que a avaliação externa possui caráter censitário e, portanto, permite a generalização dos resultados da escola apenas quando o número de estudantes

participantes corresponde a 80% ou mais do total previsto. Assim, quanto maior a adesão dos estudantes, mais genuínos e representativos se tornam os resultados obtidos.

Entretanto, é necessário contextualizar a aplicação das avaliações e analisar esse indicador com cautela, considerando fatores diversos que podem ter influenciado um percentual de participação aquém do esperado. É o caso do desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Martin Cyprien no Simave/Proeb de 2021, em Língua Portuguesa e Matemática.

A Figura 6 apresenta a escala dos oito níveis de proficiência do Simave/Proeb em Matemática, dispostos em uma faixa de 0 a 500 pontos, e organiza o desempenho discente em quatro categorias: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Essa classificação possibilita não apenas a aferição da aprendizagem, mas também a formulação de estratégias pedagógicas direcionadas à recomposição ou ao aprofundamento das aprendizagens dos estudantes.

Figura 6 – Escala de níveis de proficiência do Simave/Proeb em Matemática distribuída em níveis de desempenho (0 a 500 pontos)

BAIXO (até 225 pontos)	Os estudantes revelam carência na aprendizagem das habilidades previstas para sua etapa de escolaridade.
INTERMEDIÁRIO (225 a 300 pontos)	Os estudantes ainda não demonstram desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade.
RECOMENDADO (300 a 350 pontos)	Os estudantes demonstram ter consolidado as habilidades mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade.
AVANÇADO (acima de 350 pontos)	Os estudantes atingem um patamar ligeiramente superior ao considerado essencial para sua etapa de escolaridade.

Fonte: Escala adaptada pela autora.

A Figura 7 apresenta a escala do Simave/Proeb em Língua Portuguesa, organizada de modo a relacionar os resultados dos estudantes em quatro níveis de proficiência. Essa categorização permite identificar, de forma clara, os diferentes estágios de consolidação das habilidades previstas para a etapa de escolaridade

avaliada. A estrutura de classificação evidencia um percurso de desenvolvimento progressivo, ao mesmo tempo em que organiza os desempenhos e interpreta o grau de efetividade do processo educativo, destacando fragilidades e avanços que orientam políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes.

Figura 7 – Escala de níveis de proficiência do Simave/Proeb em Língua Portuguesa distribuída em níveis de desempenho (0 a 500 pontos)

	
BAIXO (até 200 pontos)	Os estudantes revelam carência na aprendizagem das habilidades previstas para sua etapa de escolaridade.
INTERMEDIÁRIO (200 a 275 pontos)	Os estudantes ainda não demonstram desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade.
RECOMENDADO (275 a 325 pontos)	Os estudantes demonstram ter consolidado as habilidades mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade.
AVANÇADO (acima de 325 pontos)	Os estudantes atingem um patamar ligeiramente superior ao considerado essencial para sua etapa de escolaridade.

Fonte: Escala adaptada pela autora.

A partir da análise da Tabela 7, observa-se uma oscilação das proficiências médias nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, os valores referentes ao período de 2013 a 2016 permaneceram no nível 6 de proficiência, enquadrando-se no nível de desempenho recomendado. No entanto, entre 2018 e 2021, as proficiências médias dessa disciplina passaram a situar-se no nível 5, e em 2022, reduziram-se ao nível 3, ambos correspondentes ao nível de desempenho intermediário.

Tabela 7 – Proficiência média do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2013	286,8	287,7
2014	287,9	276,4
2015	-	-
2016	279,9	276,9
2017	-	-
2018	272,4	261,2

2019	273,3	261,4
2021	251,0	252,0
2022	246,0	254,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Legenda:  Nível 3  Nível 4  Nível 5  Nível 6

Houve uma queda significativa na proficiência média dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Martin Cyprien em Língua Portuguesa, fazendo com que o desempenho saísse do nível recomendado e passasse a situar-se no nível intermediário, com tendência a níveis baixos.

Em relação ao componente curricular Matemática, observa-se que, no período de 2013 a 2016, os estudantes se enquadravam no nível 4 de proficiência, correspondente ao nível intermediário de desempenho. A partir de 2018, os resultados permaneceram estagnados no nível 3, indicando uma queda de nível de proficiência e manutenção do desempenho intermediário.

A ausência de dados referentes à proficiência média e ao percentual de participação no Simave/Proeb em Língua Portuguesa e Matemática também pode ser observada nas Tabelas 8, 9, 10 e 11, que apresentam a distribuição percentual de estudantes por nível de proficiência. Essa lacuna se deve ao fato de que, nos anos de 2015 e 2017, a avaliação foi direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental, não constando os resultados do 9º ano no consolidado do Simave/Proeb.

Na Tabela 8, observa-se que a distribuição do percentual de estudantes em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2013 e 2014 estava organizada em três níveis de desempenho: Baixo, Intermediário e Recomendado. A mesma situação se aplica aos dados de Língua Portuguesa apresentados na Tabela 9.

Tabela 8 – Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Matemática por nível de proficiência

Ano	Níveis		
	Baixo	Intermediário	Recomendado
2013	6,0	53,7	40,3
2014	12,8	47,4	39,7

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Legenda:  Alunos com defasagem de aprendizagem  Alunos sem defasagem de aprendizagem

Na Tabela 9, observa-se que, no período de 2015 a 2022, os níveis de proficiência foram distribuídos em quatro categorias: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Até o ano de 2014, o Simave/Proeb utilizava apenas três padrões de desempenho. Contudo, em função de mudanças implementadas pelo Simave entre 2014 e 2015, houve uma revisão desses padrões, passando, a partir de 2015, a adotar quatro níveis de desempenho. Cada etapa de escolaridade redefiniu seus intervalos conforme a escala de proficiência de cada disciplina avaliada.

Tabela 9 – Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível proficiência

Ano	Níveis			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2015	-	-	-	-
2016	18,8	44,2	27,9	9,3
2017	-	-	-	-
2018	14,0	64,0	16,0	6,0
2019	18,4	51,3	27,6	2,6
2021	24,0	63,0	12,0	0,0
2022	37,0	49,0	12,0	2,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Legenda:  Alunos com defasagem de aprendizagem  Alunos sem defasagem de aprendizagem

Entre 2015 e 2022, a E.E. Martin Cyprien apresentou queda acentuada no percentual de alunos situados nos níveis 'Recomendado' e 'Avançado' em Matemática, passando de aproximadamente 40% para apenas 12% e 14% nos anos mais recentes. Esse cenário indica agravamento das defasagens de aprendizagem, possivelmente associado a mudanças nos critérios de corte de 2015, impactos da pandemia, vulnerabilidade socioeconômica, rotatividade docente e desalinhamento curricular, demandando intervenções pedagógicas direcionadas.

Quanto aos níveis 'Baixo' e 'Intermediário', observa-se trajetória inversa, com crescente concentração de estudantes em níveis mais baixos de aprendizagem,

especialmente em 2021, quando 87% dos alunos apresentaram desempenho insatisfatório.

A Tabela 10 apresenta a distribuição percentual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Martin Cyprien, em Língua Portuguesa, nos anos de 2013 e 2014, e evidencia a redução da proporção de alunos no nível “Recomendado”. Em contrapartida, registra-se o aumento do percentual de estudantes situados nos níveis “Intermediário” e “Baixo”. Essa movimentação indica regressão nos resultados, com crescimento da defasagem de aprendizagem e redução do grupo que havia consolidado as habilidades mínimas esperadas para a etapa escolar analisada. Nesse contexto, os dados sugerem a necessidade de intervenção direcionada, a fim de evitar o alargamento das desigualdades de desempenho e ampliar o número de estudantes que alcancem, ao menos, o nível recomendado de proficiência.

Tabela 10 – Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível de proficiência

Ano	Níveis		
	Baixo	Intermediário	Recomendado
2013	0,0	31,3	68,7
2014	3,8	36,3	60,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Legenda:  Alunos com defasagem de Aprendizagem  Alunos sem defasagem de aprendizagem

A análise da Tabela 11 evidencia situação crítica em Língua Portuguesa, com aumento significativo do percentual de estudantes nos níveis ‘Baixo’ e ‘Intermediário’ e redução consistente no nível ‘Recomendado’, enquanto o nível ‘Avançado’ permaneceu pouco representativo. Apesar de oscilações anuais, como em 2019, a tendência geral reforça a necessidade de estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens e ao acompanhamento próximo dos estudantes que não atingem o nível de proficiência recomendado.

Tabela 11 – Distribuição percentual do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por nível de proficiência

Ano	Níveis			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2015	-	-	-	-
2016	7,0	38,4	43,0	11,6
2017	-	-	-	-
2018	16,0	36,0	42,0	6,0
2019	11,8	43,4	35,5	9,2
2021	14,0	53,0	29,0	4,0
2022	13,0	52,0	27,0	8,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Legenda:  Alunos com defasagem de aprendizagem  Alunos sem defasagem de aprendizagem

A partir de 2020, o Simave passou a aplicar avaliações diagnósticas em paralelo às avaliações externas, considerando os impactos da pandemia. Além da avaliação diagnóstica, duas avaliações trimestrais, de caráter formativo, foram incluídas nas avaliações sistêmicas da rede, com o objetivo de “[...] diagnosticar as maiores fragilidades educacionais e as defasagens de aprendizagem, reveladas pelos estudantes, a tempo de mitigá-las ainda no decorrer do período letivo” (Minas Gerais, 2022b, p. 5).

A avaliação diagnóstica – ou de entrada – diz respeito à avaliação realizada no início do processo educacional, seja este um ano escolar ou uma etapa nova de ensino. Porém, vale ressaltar que toda avaliação pode ser considerada diagnóstica, já que busca investigar mais sobre determinada realidade (Minas Gerais, 2019, p. 75).

O Simave também destaca a importância de analisar os resultados da avaliação diagnóstica, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para tornar o ensino e a aprendizagem dos estudantes mais eficazes, ao afirmar que:

Ao se trazer os resultados alcançados para cada estudante em cada habilidade, a avaliação diagnóstica possíveis dificuldades nas aprendizagens, verificando se as habilidades esperadas já são dominadas pelos estudantes. Isso contribui para que o professor conheça a realidade de sua escola, de suas turmas e de cada estudante, o que levará ao desenvolvimento de ações mais efetivas

de modo a garantir o direito de aprender de cada um dos estudantes da escola (Minas Gerais, 2019, p. 23).

Nas tabelas a seguir, apresenta-se a consolidação de dados da E.E. Martin Cyprien, referentes à avaliação diagnóstica iniciada em 2021. Os indicadores abrangem o percentual de participação, a distribuição dos estudantes por categoria de desempenho ou níveis de aprendizagem, além do percentual de acertos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na Tabela 12, verifica-se um aumento nas taxas de participação dos estudantes nas avaliações diagnósticas de Matemática e Língua Portuguesa entre 2021 e 2023, registrando-se crescimento de 16% em ambos os componentes curriculares. Constata-se, entretanto, que nos anos de 2021 e 2022 a participação permaneceu praticamente estável, com 73% em Matemática e variação mínima em Língua Portuguesa (75% em 2021 e 74% em 2022). Esses resultados indicam que o crescimento mais expressivo ocorreu após 2022, possivelmente em decorrência de ações ou estratégias que estimularam maior engajamento dos estudantes nas avaliações, além do retorno das aulas presenciais no período pós-pandêmico.

Tabela 12 – Taxa de participação nas avaliações diagnósticas em Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2021	75,0	73,0
2022	74,0	73,0
2023	91,0	89,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

As Tabelas 13, 14, 15 e 16 apresentam a distribuição dos estudantes por categoria de desempenho ou níveis de aprendizagem, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Nos anos de 2021 e 2022, o desempenho foi subdividido em quatro categorias: Muito Baixo, Baixo, Médio e Alto. A partir de 2023, ocorreu uma alteração na interpretação dos dados, passando a utilizar a “distribuição dos estudantes em níveis de aprendizagem”, com novos níveis categorizados como: Defasagem, Aprendizado intermediário e Aprendizado adequado.

As Tabelas 13 e 14 evidenciam aumento expressivo do percentual de estudantes em níveis de desempenho insatisfatório. Os 4% de alunos classificados como ‘Muito Baixo’ em 2021 passaram para 35% em 2022, e em 2023, 86% dos estudantes encontravam-se no nível de aprendizagem ‘Defasagem’. Por outro lado, 44% dos estudantes que estavam na categoria ‘Alto’ em 2021 tiveram representação nula em 2022, e em 2023, apenas 2% se encontravam no nível de aprendizagem ‘Adequado’.

Tabela 13 – Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por categoria de desempenho em Matemática

Ano	Categoria de desempenho			
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto
2021	4,0	24,0	29,0	44,0
2022	35,0	60,0	5,0	0,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Tabela 14 – Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por níveis de aprendizagem em Matemática

Ano	Nível de aprendizagem		
	Defasagem	Aprendizado intermediário	Aprendizado adequado
2023	86,0	12,0	2,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Em Língua Portuguesa, conforme as Tabelas 15 e 16, observa-se estabilidade no percentual de estudantes no nível ‘Muito Baixo’ entre 2021 (7%) e 2022 (8%). No entanto, em 2023, esse percentual aumentou significativamente para 55%, indicando agravamento das defasagens, possivelmente relacionado à manutenção de lacunas de aprendizagem e fragilidades na recomposição pós-pandemia.

Tabela 15 – Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por categoria de desempenho em Língua Portuguesa

Ano	Categoria de desempenho			
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto
2021	7,0	7,0	14,0	61,0
2022	8,0	30,0	43,0	19,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Tabela 16 – Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Martin Cyprien por níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa

Ano	Nível de aprendizagem		
	Defasagem	Aprendizado intermediário	Aprendizado adequado
2023	55,0	26,0	19,0

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Minas Gerais (2023).

Em relação aos níveis mais elevados de aprendizagem, a E.E. Martin Cyprien apresentou redução significativa nos resultados do 9º ano do Ensino Fundamental, com queda de 61% em 2021 para 19% em 2022, representando um decréscimo de 42%. Em 2023, os resultados mantiveram-se nos patamares, agora no nível de aprendizagem denominado ‘Adequado’.

A análise dos dados evidencia que, ao longo dos anos, houve redução significativa nos níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, especialmente no Simave/Proeb, mesmo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola proponha ações voltadas à atenção específica sobre os resultados dessas avaliações. Segundo o PPP, cabe ao serviço pedagógico: “[...] analisar os resultados da escola nas avaliações internas e externas e promover discussões, buscando ações corretivas” (Escola Estadual Martin Cyprien, 2022, p. 21).

Ainda, de acordo com o PPP:

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a

eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação (EEMC, 2022, p. 51).

A análise dos resultados das avaliações externas evidencia que a suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas durante a pandemia impactaram negativamente o processo de aprendizagem, tanto no contexto nacional quanto na realidade específica da E.E. Martin Cyprien. Os dados provenientes do Simave/Proeb e das avaliações diagnósticas confirmam a queda significativa na proficiência média dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, indicando que as lacunas acumuladas durante o período pandêmico não foram plenamente superadas no contexto pós-pandêmico.

2.3.2 Mobilização dos dados educacionais nos espaços pedagógicos da escola até a implementação do PRA

As reuniões pedagógicas constituem ferramentas relevantes para o alinhamento de medidas que visam aprimorar a atuação do corpo docente, com o objetivo de consolidar práticas mais articuladas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esses encontros configuram espaços em que as equipes gestora e pedagógica promovem reflexões sobre o planejamento e compartilham experiências relacionadas à escola e ao aprendizado.

Segundo Bruno e Christov (2009, p. 61):

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido.

Para que esses encontros sejam produtivos, torna-se necessário elaborar pautas que atendam às demandas da escola e contemplem pontos capazes de promover melhorias institucionais e no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, “[...] na coordenação da reunião, o(a) coordenador(a) deverá fazer intervenções constantes, visando estabelecer vínculos. É preciso garantir que todos falem” (Souza, 2007, p. 30).

Torres (2007, p. 45) reforça essa ideia ao afirmar que:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.

Na E.E. Martin Cyprien, a equipe pedagógica, em conjunto com a equipe gestora, realiza reuniões de Módulo II quinzenalmente, às terças-feiras, com o intuito de discutir pautas administrativas e pedagógicas, de acordo com as demandas institucionais. Contudo, nem sempre há espaço para que o corpo docente discuta amplamente os assuntos tratados nesses encontros.

Apesar da realização periódica dessas reuniões, a ausência de momentos específicos de diálogo com todos os professores pode comprometer o alinhamento das ações educativas. Nessa perspectiva, alguns docentes podem não ter a oportunidade de contribuir com suas perspectivas ou de se informar adequadamente sobre as decisões tomadas. Consequentemente, as estratégias implementadas podem não refletir integralmente as necessidades do cotidiano escolar. Esse cenário reforça a importância de criar espaços mais inclusivos e participativos, que garantam a colaboração de todos os profissionais na construção de práticas pedagógicas capazes de gerar impacto real na aprendizagem dos estudantes.

Em geral, as pautas discutidas são lidas no início das reuniões, e cada professor registra em sua agenda pessoal as informações consideradas relevantes. As atas produzidas nesses encontros documentam as pautas tratadas, as ideias apresentadas e as decisões tomadas.

Com base nesse contexto, o estudo buscou verificar se as reuniões coletivas de Módulo II na E.E. Martin Cyprien mobilizam ou não os dados educacionais, investigando de que forma e com qual intensidade. O Ofício Circular GS nº 2.663/16 estabelece que essas reuniões, de cumprimento obrigatório pelos professores e especialistas da rede estadual de educação de Minas Gerais, devem contemplar temas pedagógicos, administrativos e institucionais, atendendo às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como o planejamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para essa verificação, realizou-se uma análise das atas das reuniões de Módulo II da escola pesquisada, com o objetivo de identificar e categorizar os assuntos discutidos. Ressalta-se que foram realizadas buscas por registros de

reuniões de anos anteriores a 2022, mas não foram encontrados documentos ou pautas referentes a esse período.

A Tabela 17 apresenta a consolidação quantitativa e qualitativa dos dados obtidos na análise do livro de atas das reuniões de Módulo II da E.E. Martin Cyprien nos anos de 2022 e 2023.

A análise da tabela indica que, em 2022, não houve menções à análise de resultados das avaliações externas da escola. Uma justificativa possível é que, no ano anterior, a instituição não foi avaliada, em razão de não atender aos critérios de participação e amostragem, conforme já mencionado.

Em 2023, registraram-se menções à análise dos resultados das avaliações externas, ainda no primeiro semestre, inclusive com referência ao Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). O mesmo ocorreu em relação ao planejamento de intervenções pedagógicas fundamentadas nesses resultados.

A implementação do PRA modifica a cultura institucional da escola, sobretudo no que se refere ao registro e ao uso de informações pedagógicas. Esse processo amplia as práticas de registro e de reflexão coletiva, evidenciando que o PRA estimula uma postura mais sistemática e orientada por evidências no acompanhamento do desempenho escolar.

Do total de 33 atas analisadas, apenas 7 (21,2%) registraram discussões sobre avaliações externas ou formativas, incluindo análise de resultados ou repasse de informações, todas ocorridas em 2023. Os demais registros concentraram-se em temas como reuniões de pais, organização de eventos escolares (festivals de dança, feiras de ciências), assuntos relacionados ao EMTI, livros didáticos, planos de curso, projetos interdisciplinares e de viagens, orientações gerais para o funcionamento escolar, estudo de resoluções, memorandos e protocolos, normas e comunicados, além de orientações sobre o uso do Diário Escolar Digital (DED) e planejamento de atividades cotidianas.

Tabela 17 – Análise das atas das reuniões de Módulo II da Escola Estadual Martin Cyprien (2022 e 2023)

Ano	Nº de atas analisadas	Atas com menção ao uso dos resultados de avaliações externas		Detalhamento e número de atas em que o tema foi tratado
		Nº	%	
2022	20	1	5,0	Repasse de informações sobre avaliação externa: aplicação e inserção de dados. (1)¹ Repasse de informações sobre avaliação interna: cronograma de aplicação, quantidade de questões e valor. (3) Análise dos resultados das avaliações internas: desempenho dos estudantes. (3) Planejamento de intervenção pedagógica com base nos resultados das avaliações internas. (6)
2023	13	6	46,0	Repasse de informações sobre avaliação externa: aplicação e inserção de dados. (4) Análise dos resultados das avaliações externas da escola. (1) Planejamento de intervenção pedagógica com base nos resultados das avaliações externas. (1) Repasse de informações sobre avaliação interna: cronograma de aplicação, quantidade de questões e valor. (1) Análise dos resultados das avaliações internas: desempenho dos estudantes. (2) Planejamento de intervenção pedagógica com base nos resultados das avaliações internas. (2) Menção ao PRA. (2)
Total	33	7	21,2	

Fonte: Caderno do registro de atas da EEMC.

¹ Os números entre parênteses indicam a quantidade de vezes que determinado assunto foi registrado nas atas das reuniões de Módulo II analisadas.

Ao analisar o quantitativo de atas das reuniões de Módulo II que abordam assuntos relacionados às avaliações externas em larga escala e formativas na escola, constata-se que, na maioria das vezes, o tema é tratado apenas sob o aspecto operacional, limitado à aplicação e ao lançamento de dados. Não se identificam discussões mais aprofundadas sobre os resultados dessas avaliações nem a proposição de estratégias para sua melhoria, o que representa um fator negativo, considerando que:

A avaliação [...] torna-se importante e eficaz, pois, [...] abrange a análise da escola como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da escola, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos (São Paulo, 2020, p. 15).

Nas atas analisadas, observa-se também uma diferença significativa no número de menções a assuntos relacionados às avaliações externas e formativas entre os anos de 2022 e 2023. Torna-se pertinente verificar se essa diferença decorre da implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien, uma vez que o programa, lançado pela SEE/MG em 2023, tem como objetivo apoiar as escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino focadas na melhoria da aprendizagem dos estudantes e nos indicadores educacionais da rede estadual.

Os dados sugerem uma movimentação da escola, a partir de 2023, no sentido de se apropriar e discutir os resultados das avaliações externas e formativas. Essa movimentação pode estar relacionada à implementação do PRA na instituição, já que o programa foi introduzido no mesmo ano e busca enfrentar as defasagens de aprendizagem com base na análise dos resultados de avaliações internas e externas.

2.3.3 Ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens desenvolvidas na escola

Regulamentado pela Resolução SEE nº 4.825/2023, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) parte da realidade escolar de cada instituição, orientando todas as esferas, promovendo reflexões e oferecendo apoio,

por meio de metodologias e materiais que favorecem o planejamento de ações de modo individualizado e direcionado.

Na E.E. Martin Cyprien, o PRA foi implementado em maio de 2023. Desde então, uma profissional designada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) acompanha de forma direta gestores e professores, conduzindo ações voltadas para a elaboração de estratégias pedagógicas com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Num primeiro momento, a profissional do NGPR visitou a escola para conhecer o ambiente, a equipe gestora e o contexto em que a instituição está inserida. Nas visitas posteriores, iniciou o trabalho de análise dos resultados obtidos pela escola no Proeb.

Ainda em maio, juntamente com a equipe gestora e pedagógica, a profissional da SRE planejou a apresentação do PRA aos professores, além de organizar orientações para a elaboração do Plano de Ação, a ser desenvolvido posteriormente pelos docentes.

Nas visitas realizadas em agosto, a representante do NGPR analisou os resultados das avaliações diagnósticas, reuniu-se com especialistas e gestores, colaborou na elaboração do Plano de Ação com os professores e acompanhou a escolha da atividade para o banco de questões de Matemática.

Ana primeira semana de agosto, os docentes aplicaram o Plano de Ação do PRA na escola. De acordo com o relatório da profissional do NGPR, a instituição demonstrou envolvimento com a execução das atividades e os estudantes mostraram-se motivados nesse primeiro momento de implementação.

Outras ações conduzidas pelo PRA na escola incluíram o acompanhamento do desenvolvimento do Plano de Ação, o estudo das medidas do Estado relacionadas ao Proeb, reuniões com professores sobre as estratégias de recomposição das aprendizagens, a edição de um portfólio com a compilação de materiais e atividades realizadas, além do levantamento de dados do Proeb 2022, relacionando descritores às habilidades avaliadas.

Diante dessas ações, e considerando as que ainda serão desenvolvidas, este estudo pretende analisar a implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien no que se refere à contribuição para o uso de dados na definição de estratégias pedagógicas. O objetivo é compreender de que modo o programa auxilia o planejamento escolar e incentiva práticas que visem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, discutiram-se experiências e estratégias voltadas à recomposição das aprendizagens no cenário nacional e estadual. Para melhor compreensão do contexto desta pesquisa, retomou-se o debate das décadas de 1980 e 1990, período em que a educação pública no Brasil e em outros países da América Latina passou a incorporar políticas de avaliação voltadas, sobretudo, à mensuração da qualidade do ensino.

Destaca-se que Minas Gerais foi pioneiro na implementação de instrumentos avaliativos, com foco no aprimoramento do processo de alfabetização e da aprendizagem dos estudantes. Essas medidas possibilitaram diagnosticar, por meio das avaliações externas, a eficiência e a qualidade do ensino público estadual, além de subsidiar gestores e professores na utilização dos resultados para orientar mudanças em suas práticas pedagógicas.

A Escola Estadual Martin Cyprien constitui, assim, um espaço investigativo para analisar os desafios de implementação do PRA em um contexto educacional marcado pelas consequências do período pandêmico, no qual parte significativa dos estudantes não teve acesso efetivo ao ensino remoto.

No Capítulo 3, apresentam-se os referenciais teóricos sobre gestão das aprendizagens e recomposição dos conhecimentos dos estudantes, que fundamentarão a análise desta pesquisa. Discutem-se ainda teorias voltadas para a identificação de lacunas no aprendizado e para a proposição de estratégias que permitam superá-las, garantindo bases sólidas para o desenvolvimento de competências futuras.

A pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários aplicados a docentes da Escola Estadual Martin Cyprien, busca verificar em que medida os processos de gestão da aprendizagem contribuem para que a educação se configure como uma jornada contínua de crescimento e descoberta. Além disso, procura-se propor práticas colaborativas e protocolos de apoio ao trabalho pedagógico, de modo a favorecer a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo consistiu em investigar a recomposição das aprendizagens na Escola Estadual Martin Cyprien no contexto da educação pós-pandemia, evidenciando os aspectos envolvidos em sua implementação. O recorte temporal da pesquisa correspondeu ao ano de 2023, período em que se deu a execução do PRA nas escolas estaduais de Minas Gerais.

A abordagem adotada foi qualitativa, por se tratar da obtenção de dados e conhecimentos diretamente da fonte. Esse tipo de pesquisa privilegia a dimensão processual do conhecimento e favorece análises descritivas da política educacional investigada (Bogdan; Biklen, 1994). Os autores ressaltam que:

A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão porque os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar (Bogdan; Biklen, 1994, p. 200).

Este trabalho analisou os documentos orientadores e os materiais pedagógicos do PRA, desenvolvido pela SEE/MG, cujo objetivo é amenizar os efeitos da pandemia de Covid-19 na aprendizagem dos estudantes mineiros. Conforme o documento orientador, o Plano de Recomposição das Aprendizagens estrutura-se em três frentes principais: lacunas de aprendizagem, evasão escolar e aspectos socioemocionais. Esses eixos direcionaram a pesquisa e foram assim denominados:

- Eixo I: Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem;
- Eixo II: Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais;
- Eixo III: Aspectos socioemocionais como pilares de sustentação e viabilização do desenvolvimento cognitivo dos estudantes na perspectiva da formação integral.

Para a obtenção de dados, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas com os três gestores escolares e questionários destinados aos 12 docentes efetivos que compunham o quadro de servidores da E.E. Martin Cyprien durante a implementação do programa.

Considerando que este estudo também adotou um viés documental, Severino (2007, p. 122-123) esclarece que

tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 200),

dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação. [...] Os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos”.

Assim, os detalhes observados tornam-se pistas úteis para a compreensão do contexto dos sujeitos.

Num primeiro momento, esta pesquisa fundamentou-se em estudos decorrentes de trabalhos anteriores e em documentos impressos, como livros, artigos e teses, conforme indica Severino (2007). Para tal, foram utilizados dados e categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores, cujas contribuições possibilitaram responder ao problema do objeto de estudo, verificar hipóteses e ampliar conhecimentos sobre o tema.

O estudo também assumiu caráter exploratório, em consonância com Severino (2007, p. 123), que define a pesquisa exploratória como aquela que “busca [...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

A escolha das entrevistas semiestruturadas com gestores justificou-se pela necessidade de um método de coleta planejado, capaz de fornecer dados mais detalhados. Esse formato permite que o entrevistador solicite esclarecimentos, exemplos e aprofundamentos durante o diálogo. Os objetivos da pesquisa foram explicitados aos gestores e, com base neles, a entrevistadora conduziu as conversas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As

transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.

Embora inicialmente previstas para ocorrer de forma individual, os gestores solicitaram a realização das entrevistas em conjunto. O encontro ocorreu na sala da direção e teve o áudio gravado. O roteiro que orienta a entrevista encontra-se no Apêndice A. Ressalta-se que esta pesquisa não exigiu submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, pois tal procedimento não era obrigatório no período de sua realização.

A aplicação de questionários aos docentes possibilitou maior sistematização dos dados, agilidade na coleta, economia de tempo e amplitude de respostas. Esse instrumento contribuiu para análises quantitativas que auxiliaram na compreensão dos fenômenos investigados e na identificação de relações entre variáveis.

Segundo Severino (2007), o questionário consiste em um conjunto de questões sistematicamente articuladas para levantar informações escritas dos sujeitos, de forma clara, objetiva e pertinente ao objeto de estudo.

Os questionários foram entregues na própria escola, após autorização dos gestores, durante uma reunião pedagógica quinzenal. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, os docentes interessados receberam os formulários, que foram recolhidos no prazo de uma semana.

Em síntese, este capítulo apresentou os instrumentos metodológicos utilizados para compreender a implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien. O próximo capítulo será dedicado à análise das entrevistas com gestores e dos questionários aplicados aos docentes, constituindo ponto de partida para a construção do PAE.

3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Esta subseção apresenta os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora – diretor, vice-diretor e vice-diretora – e dos questionários aplicados aos docentes da E.E. Martin Cyprien.

Após conversa inicial, os gestores prontamente se disponibilizaram a participar das entrevistas, sendo informados sobre os principais assuntos a serem tratados. Em seguida, foram definidos os horários e locais das entrevistas.

A primeira entrevista ocorreu com o diretor escolar, licenciado em História, graduado em Direito e pós-graduado em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar. Docente da escola desde 2006 e diretor desde 2023, o entrevistado ressaltou a relevância atribuída à gestão das aprendizagens pela instituição. Ele relatou que assumir a direção ampliou sua visão sobre o ambiente escolar, especialmente quanto à influência das políticas públicas, da Secretaria de Educação, dos conselhos escolares e de demandas externas sobre a rotina da escola.

No Eixo I da pesquisa – Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem –, o diretor destacou que:

Na minha condição de diretor e com toda a minha experiência enquanto professor, me parece que a gestão de aprendizagens visa perceber e elucidar como os alunos aprendem, quais são as suas dificuldades, e em cima desses dois dados, a escola poder ajudá-los naquilo que eles precisam, especificamente. Dentre as formas de ajudar, as avaliações diagnósticas nos permitem fazer intervenções pedagógicas, e mesmo com todo esse aparato, é preciso ter a clareza de que isso é um trabalho contínuo e deve ocorrer sempre na vida estudantil (Diretor, entrevista, 2025).

O segundo entrevistado foi o vice-diretor, graduado em Língua Portuguesa e Pedagogia, especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar e em Educação Especial. Ele atuou como Especialista em Educação Básica entre 2017 e 2023, quando assumiu a vice-direção. Para ele, a gestão das aprendizagens deve partir das avaliações internas e externas, que orientam a elaboração de projetos de intervenção pedagógica, voltados às habilidades não consolidadas. Essa perspectiva aproxima-se de Santos e Cruz (2023, p. 11), ao afirmarem que:

Quando se fala em recomposição das aprendizagens, compreendemos que trata de intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico, ou seja, não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos.

O diretor acrescentou que um ponto forte da gestão das aprendizagens é evitar o acúmulo de defasagens, possibilitando o direcionamento das práticas

docentes e a melhoria dos indicadores educacionais. No entanto, também reconheceu fragilidades:

Existe uma falta de tempo e uma sobrecarga de trabalho, que muitas vezes não permite ao professor colocar todas as ações em prática da forma como foram idealizadas, uma vez que requer muita análise de dados, planejamento, acompanhamento e quando isso se mistura às demais demandas da escola, fica uma equação muito complexa em termos de tempo e de sobrecarga (Diretor, entrevista, 2025).

Entre as dificuldades, destacou ainda a resistência de alguns profissionais em adotar intervenções pedagógicas e o baixo engajamento das famílias.

Ao avaliar a implementação do PRA, o diretor afirmou que esta foi absolutamente necessária diante dos impactos da pandemia, que, segundo Peres Peres (2020, p. 24):

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (Peres, 2020, p. 24).

Santos e Cruz (2023, p. 12) reforçam que:

Sem dúvidas, a pandemia trouxe impacto negativo para educação brasileira, visto que os/as alunos/as retornam para a escola com um déficit de aprendizagem agravante, sendo necessário medidas para mitigar os danos. A recomposição da aprendizagem surge como uma alternativa de mitigação, visto que sua proposta vai na direção de recompor o conhecimento que não foi disponibilizado para os/as estudantes durante os anos de 2020 e 2021.

Ao analisarem os impactos da pandemia sobre a educação, Santos e Cruz (2023, p. 1) enfatizam que: “É fato que a recomposição das aprendizagem no cenário pós-pandemia precisa ser uma realidade nas escolas brasileiras. Foram muitas as dificuldades apresentadas no modelo não presencial, que trouxeram sérias implicações para a vida escolar dos(as) estudantes”.

Segundo os autores, as lacunas de aprendizagem acumuladas durante o período de aulas remotas exigem estratégias pedagógicas bem planejadas e estruturadas, reforçando a necessidade de ações de monitoramento, intervenção e

engajamento de docentes e famílias para a recuperação efetiva do aprendizado dos estudantes.

Especificamente sobre a avaliação da implementação do PRA na escola e os aspectos que poderiam ter sido diferentes, o diretor explica que percebeu que a execução do programa, simultaneamente aos diversos projetos paralelos desenvolvidos na instituição, dificultou o alcance efetivo de seus objetivos. De acordo com o diretor escolar:

Com a realização de projetos simultâneos, é necessário que a energia seja distribuída em todos eles, o que faz com não seja possível focar em apenas um deles. Sendo assim, não é possível utilizar a máxima potência que aquele projeto pode lhe oferecer, por falta de tempo, sobrecarga de trabalho etc. (Diretor, entrevista, 2025).

Em relação ao alcance dos objetivos propostos pelo programa, o vice-diretor aponta que a reconstrução das aprendizagens interrompidas durante a pandemia apresenta certa complexidade, que vai além da simples recuperação de conteúdos. Para ele, torna-se fundamental adotar métodos e estratégias de ensino capazes de não apenas recuperar o conhecimento não construído pelos estudantes, mas também estabelecer uma base transformadora que melhore a educação daqueles impactados pelo período pandêmico. Santos e Cruz (2023, p. 7) destacam:

Assegurar a recomposição das aprendizagens requer um trabalho em parceria, isto é, um processo de interação, com diálogo, com respeito às múltiplas formas de ser e de estar no mundo. A educação num movimento colaborativo pode articular a teoria e a prática, favorecer as experiências vividas ao longo da vida do/da professor/a, dos/as alunos e de toda comunidade escolar.

A terceira entrevista foi realizada com a vice-diretora da escola pesquisada. Graduada em Licenciatura em Matemática e em Pedagogia, com especialização em Metodologia de Ensino de Física e Matemática, atuou como professora de educação básica na E.E. Martin Cyprien desde 2016, permanecendo na função até assumir o cargo de vice-diretora, em 2023.

Quanto ao direcionamento das atividades propostas pelo PRA, que foram realizadas pelos docentes, a vice-diretora afirma que a escola organizou reuniões pedagógicas baseadas nos direcionamentos dos documentos orientadores enviados pela Secretaria de Educação. Ao avaliar a implementação do programa, a

entrevistada observa que, durante a pandemia, houve um desvinculamento dos estudantes com a escola, resultando em acúmulo de defasagens. Segundo a vice-diretora, isso desestimulou os alunos, mesmo diante da oportunidade de recompor as habilidades não trabalhadas no período pandêmico. Ela afirma:

Parece que eles se esqueceram do que é ser estudante, da rotina de estudar, de como era se levantar para ir pra escola. Muito além do fato de estar sem estímulo para estudar, tem a questão da rotina. A família também se esqueceu do que era ter um filho na escola, das responsabilidades enquanto família (Vice-diretora, entrevista, 2025).

Quanto ao alcance dos objetivos do programa, houve consenso entre todos os gestores entrevistados de que o PRA atingiu parcialmente seus propósitos. Segundo eles, ocorreram avanços pontuais, mas não é possível afirmar que todas as metas foram integralmente alcançadas.

Em relação aos fatores que dificultaram a plena execução do programa, o diretor menciona: *“Houve grande dificuldade por parte dos alunos. A pandemia foi muito difícil para os professores e para os gestores, assim como o pós-pandemia, devido a carga grande de trabalho, de falta de tempo”* (Diretor, entrevista, 2025).

Considerando o Eixo II da pesquisa – Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais –, observa-se uma distinção conceitual entre os termos “abandono” e “evasão escolar”. Santos *et al.* (2019, p. 235) definem: “o termo abandono refere-se ao aluno que não conseguiu finalizar o ano letivo e o termo evasão como o aluno que não conseguiu efetuar matrícula do ano posterior ao abandono”.

Ao ser questionado sobre a compreensão das diferenças entre os conceitos de abandono e evasão escolar, o diretor afirma compreender bem a distinção, considerando a evasão escolar mais grave, por se configurar como um abandono definitivo, uma vez que o estudante tende a não retornar à escola.

Quando indagado sobre diferenças na evasão escolar segundo ano de escolaridade, gênero, raça, sexualidade ou período em que os estudantes estão matriculados, o diretor observa que:

É mais comum no Ensino Médio, mais recorrente no período noturno e principalmente ocorre nas famílias de vulnerabilidade social, e é inegável que a maior parte das famílias com maior vulnerabilidade social têm uma implicação racial. Aquele que mais evade é o aluno negro, pobre, que mora na periferia da cidade, que tem dificuldades

em ir pra escola, que tem uma necessidade abissal de trabalhar para ajudar no sustento da casa (Diretor, entrevista, 2025).

Considerando que a evasão escolar ocorre em contextos de vulnerabilidade, Carmo e Guizardi (2018, p. 2) afirmam que: “A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos”.

Nesse contexto, a vice-diretora complementa a análise do diretor, destacando que: *“estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam condições adversas que dificultam sua permanência na escola, e que ao evadir, o jovem tende a ter menos oportunidades futuras”* (Vice-diretora, entrevista, 2025).

A gestora ainda observa que essa a evasão reforça o ciclo de exclusão dos estudantes, sendo necessário que educação, assistência social, saúde e segurança atuem de forma integrada para mitigar as desigualdades e garantir acesso a bens e serviços públicos.

Ao serem questionados sobre o papel da gestão escolar na prevenção do abandono e da evasão, os entrevistados indicaram fatores que contribuem para a interrupção dos estudos, distribuídos em categorias individuais, familiares, escolares, sociais e institucionais. O diretor escolar ressalta:

Eu acho que não existe uma ação de ouro, mas um conjunto de fatores: primeiro, o controle de frequência. Como gestor, cada vez mais eu percebo essa necessidade, porque se você começa a notar a ausência do aluno logo no início, você pode tentar sanar isso. Outros fatores são uma escola acolhedora, aulas interessantes e parcerias com instituições como o CRAS, Conselho Tutelar, e requerer a presença da família em casa. Esse conjunto de fatores que se inicia com o controle de frequência, faz com que de forma tempestiva, a escola consiga atuar. Se ela não conseguir sozinha, pode contar com o auxílio das instituições (Diretor, entrevista, 2025).

Segundo o diretor, o acompanhamento da frequência permite identificar não apenas casos de evasão escolar, mas também desmotivação, problemas familiares, de saúde ou de comportamento, possibilitando intervenções mais rápidas. Além disso, a frequência regular se relaciona diretamente ao desempenho acadêmico, já que alunos com muitas faltas apresentam dificuldades para acompanhar conteúdos, realizar atividades e participar das aulas.

Carmo e Guizardi (2018) destacam que as instituições possuem responsabilidade na garantia de direitos, sendo a participação popular essencial para a defesa e usufruto da cidadania por pessoas em situação de vulnerabilidade. Segundo os autores:

O olhar para a integralidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade nada mais faz do que se alinhar à constatação de que estes sujeitos possuem demandas e necessidades de diversas ordens, possuem capacidades e se encontram em um estado de suscetibilidade a um risco devido à vivência em contextos de desigualdade e injustiça social. [...] Dessa forma, será exigida do Estado, por meio dos serviços públicos, maior aproximação possível com o cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos e vulnerabilidades se constituem (Carmo; Guizardi, 2018, p. 9).

Especificamente sobre a relação entre evasão escolar e indicadores educacionais, o vice-diretor afirma:

Impacta sim, pois quando você tem uma evasão escolar, esses indicadores tendem a cair, assim como o desempenho da escola como um todo. Inclusive no quesito abandono, deste aluno que sai e volta, que fica um período sem contato com a escola, o desempenho dele nas avaliações tanto internas quanto externas, é deficitário, inferior, o que acaba impactando nos indicadores educacionais (Vice-diretor, entrevista, 2025).

O diretor complementa ressaltando outro fator que afeta significativamente os índices educacionais: a distorção série-idade, quando o estudante se encontra em série inferior à esperada para sua idade. Ele afirma:

A evasão escolar cria um problema muito grave dentro da escola, que é a distorção série-idade, isso traz outras demandas para a escola, que também são complexas e difíceis de serem executáveis. Então, se no início você detecta essa infrequência dos alunos, essa evasão, esse abandono, você evita essa distorção (Diretor, entrevista, 2025).

A vice-diretora acrescenta que estudantes com baixa frequência ou em risco de evasão impactam diretamente os resultados de avaliações externas e indicadores educacionais, por razões pedagógicas e estatísticas:

O aluno está no sistema, mas parou de frequentar as aulas, no dia das avaliações, ele é considerado um 0 (zero), ele joga a média da escola lá embaixo. Tem uma falha nesse processo, nós deveríamos ter a liberdade de, no dia das avaliações externas, excluir o nome

dos alunos em situação de abandono (Vice-diretora, entrevista, 2025).

Ela ainda ressalta: *“Esses indicadores interferem no futuro do alunado, e norteiam também o que a escola vai fazer, são parâmetros para a escola saber como atuar. Eles são muito importantes para reproduzir a realidade dos nossos alunos”* (Vice-diretora, entrevista, 2025).

Com relação aos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o abandono e a evasão escolar, o diretor acredita que a crise gerou impactos significativamente negativos, especialmente no Brasil e em outros países com elevadas taxas de desigualdade educacional. Para ele, os efeitos foram profundos e atingiram principalmente os alunos mais vulneráveis. O diretor observa:

Uma desvinculação do aluno e de sua família com a escola. Acho inclusive, que a nível nacional, surgiu muito à época, aquela discussão quanto a educar os filhos em casa, dos pais poderem alfabetizar seus filhos, tamanho foi o desvinculamento das famílias do ambiente escolar. A pandemia sim afastou os estudantes e as famílias das escolas (Diretor, entrevista, 2025).

A análise da evasão escolar permite compreender a amplitude dos desafios enfrentados pelo sistema educacional, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Além das consequências acadêmicas e estruturais, a pandemia deixou marcas profundas no desenvolvimento emocional e nas relações sociais dos estudantes. Segundo a plataforma Atlas das Juventudes:

Em 2020, a tendência a sentimentos negativos marcou a questão da saúde mental como tema prioritário entre jovens. Mais de um ano após o início da pandemia, 6 a cada 10 jovens relata[ram] ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sent[iram] exaustão ou cansaço constante; e 4 a cada 10 [tiveram] insônia ou [...] distúrbios de peso (Atlas [...], 2021, p. 345).

Diante desse cenário, torna-se fundamental direcionar atenção aos impactos socioemocionais no período pós-pandêmico, os quais influenciam diretamente o engajamento, o bem-estar e o desempenho escolar, exigindo novas abordagens pedagógicas e políticas de apoio socioemocional.

Considerando o Eixo III – Aspectos socioemocionais enquanto pilares que sustentam e viabilizam o desenvolvimento cognitivo na perspectiva da formação Integral –, os entrevistados afirmam compreender o conceito de competências

socioemocionais. Para o diretor, além de seres racionais, os indivíduos são também seres de emoção e subjetividade: *“Quando a educação se atenta para isso, ela acolhe uma outra dimensão do ser humano que não é só a dimensão racional, mas a da subjetividade do ser humano”* (Diretor, entrevista, 2025).

Quanto às competências socioemocionais contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os entrevistados relatam conhecimento sobre elas, destacando que a educação integral abrange dimensões como autoconhecimento, empatia e responsabilidade. O diretor observa que o projeto de vida, transversal a todos os conteúdos, ensina o estudante a lidar com suas emoções e a dialogar dentro da escola, compondo as competências socioemocionais da BNCC. Em relação à interação entre desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar, ele afirma:

Apenas num ambiente coletivo socioemocional equilibrado é que se cria um ambiente seguro para que o aluno possa aprender. O socioemocional tem tudo a ver com um ambiente em que o aluno se sinta à vontade para desenvolver suas habilidades e competências (Diretor, entrevista, 2025).

Sobre os desafios enfrentados em relação aos aspectos socioemocionais de estudantes e profissionais da educação, o diretor identifica uma exacerbação de patologias mentais:

Tudo que envolve patologias mentais é mais frequente hoje em dia no cotidiano escolar: ansiedade, pânico, depressão... Tanto dos discentes como dos profissionais. Essa é uma realidade que já vinha crescendo mesmo antes da pandemia, principalmente entre os profissionais da educação, mas que o pós-pandemia acelerou esse processo, incluindo os estudantes (Diretor, entrevista, 2025).

O vice-diretor complementa, destacando a carência de assistência psicológica e psiquiátrica nas escolas:

Hoje, as escolas pedem socorro por uma assistência psicológica/psiquiátrica. E o grande desafio é a falta desse atendimento, que não acontece nas escolas. Muito esporadicamente acontecem visitas - que não são frequentes - de profissionais que orientam supervisores que não tem nenhum tipo de qualificação nesse sentido, e não trabalham no foco, que não estão no dia a dia da escola, então esse profissional deveria estar presente na escola, auxiliando tanto os estudantes quanto os profissionais da unidade escolar (Vice-diretor, entrevista, 2025).

Diante do agravamento das questões socioemocionais no ambiente escolar, a presença contínua de psicólogos e assistentes sociais torna-se essencial para atender às múltiplas demandas emocionais de estudantes e profissionais da educação. Entretanto, como aponta a vice-diretora:

A demanda deles também é muito grande, é dividido pra eles. São um grupo de profissionais da Superintendência Regional de Ensino, chamada NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) que oferece suporte emocional através de um psicólogo e um assistente social aos estudantes nas escolas estaduais, só que eles têm uma assistência muito grande: são 10 escolas para atender. Acaba que não conseguem atender a todos. O ideal seria que toda escola tivesse o seu psicólogo e o seu assistente pós-pandemia (Vice-diretora, entrevista, 2025).

Os efeitos socioemocionais da pandemia afetaram o aprendizado, ampliaram desigualdades pré-existentes e prejudicaram o bem-estar de estudantes e profissionais da educação. Nesse cenário, Pereira *et al.* (2021) defendem a formulação de políticas públicas que não apenas reparem os danos da pandemia, mas também promovam uma educação equitativa e inclusiva:

*Poderão seguramente contribuir [...] para políticas de cuidado voltadas a esse grupo específico com o foco na redução do impacto da pandemia, da quarentena na saúde mental e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e de políticas educacionais destinadas à construção de um ambiente de ensino e aprendizagem saudável, de modo que poderão ajudar a mitigar os danos nacionais em saúde mental associado à pandemia de Covid-19 (Pereira *et al.*, 2021, p. 17).*

Entre os gestores, houve consenso sobre a influência da pandemia na saúde mental e emocional de estudantes e profissionais da educação. Segundo os entrevistados, a escola tem atuado como espaço de escuta:

Ser uma escola que escuta esses estudantes, essas famílias e os servidores, para mapear o que está acontecendo, nos possibilita fazer parcerias com Universidades e Instituições que ofereçam algum nível de suporte na área da saúde mental. E no dia a dia, a gente tenta criar um ambiente acolhedor: às vezes um sorriso, um abraço, um mimo, torna o dia do profissional que chegou meio tristonho um pouco mais feliz (Diretor, entrevista, 2025).

O vice-diretor acrescenta que, após a pandemia, houve priorização da recuperação das aprendizagens formais em detrimento do equilíbrio socioemocional:

Uma grande temática para refletirmos pós-pandemia, é que o sistema de ensino criou diversas intervenções, ações para sanar as dificuldades dos alunos quanto à alfabetização, ao conhecimento da matemática, porém esqueceu um pouco desse lado socioemocional, deixou isso para o profissional da escola, que também precisa de um atendimento psicológico e esse profissional se viu assim, acolhendo os estudantes, fazendo o possível dentro das suas possibilidades, mas consciente de suas limitações. Houve uma preocupação muito grande pelo ensino, que obviamente é muito importante, mas se esqueceu desse lado socioemocional que é uma complementação, pois sem ele o ensino não acontece, por uma questão de equilíbrio. Isso foi deixado um pouco de lado (Vice-diretor, entrevista, 2025).

A vice-diretora reforça a sobrecarga emocional dos profissionais, que continuam oferecendo apoio aos estudantes apesar de suas próprias fragilidades: *“Muitas das vezes, o profissional não tem esse suporte socioemocional. Ele tem que estar ali, tem que sorrir, ele tem que acolher, mas ele também precisa ser auxiliado”* (Vice-diretora, entrevista, 2025).

A análise das entrevistas revelou percepções estratégicas sobre os desafios da gestão escolar, destacando a importância do suporte institucional, da liderança participativa e da articulação com a comunidade para mitigar os efeitos da pandemia na vida escolar. Com base nesse panorama, segue-se à análise dos questionários aplicados aos professores, com o objetivo de compreender, sob a perspectiva de quem atua diretamente em sala de aula, como tais estratégias foram vivenciadas e quais impactos foram percebidos no cotidiano pedagógico e nas relações com os estudantes.

Quanto à aplicação dos questionários, foi realizada uma solicitação prévia aos gestores para que fosse reservado um momento das reuniões pedagógicas quinzenais para uma conversa com a equipe docente. Nesse encontro, os objetivos da pesquisa foram explanados e os docentes interessados em contribuir foram orientados quanto ao recebimento do material. A previsão inicial era obter ao menos 16 questionários respondidos.

A devolutiva, entretanto, resultou em 12 questionários válidos, correspondendo a 75% do total disponibilizado. Para análise das respostas, os docentes foram codificados como P1, P2, P3, sucessivamente até P12. Dos respondentes, apenas um possui graduação plena, enquanto os demais apresentam especialização ou mestrado. O tempo de atuação como docente varia entre 5 e 25

anos, com média de 10 a 15 anos na escola pesquisada. A seguir, serão analisadas as respostas dos professores em relação aos eixos desta pesquisa.

No Eixo I – Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem –, 100% dos docentes afirmaram conhecer o conceito de gestão de aprendizagens. Apenas um professor relatou não utilizar o conceito de forma prática em sala de aula. Todos os respondentes declararam ter se apropriado dos objetivos do PRA antes ou durante sua implementação, ainda que dois deles tenham considerado que não receberam orientação adequada da equipe gestora ou da NGPR responsável pelo programa.

Apesar da apropriação do PRA, 67% dos professores acreditam que os objetivos do programa não atenderam às demandas dos estudantes quanto aos eixos propostos. Além disso, 87% identificaram aspectos da implementação que poderiam ter sido diferentes. P1 destacou que “o prazo de execução foi muito curto” e que “as defasagens apresentadas por alguns alunos não poderiam ser supridas nos momentos indicados para o PRA”. P2 sugeriu que os conteúdos não consolidados fossem trabalhados por profissionais específicos no contraturno, evitando que o horário do professor gerasse perda de conteúdo regular. P3 indicou que deveria ter trabalhado com “dados específicos da escola, não com gerais do estado”, corroborado por P4, que acreditava que os professores deveriam avaliar, por turma, as demandas reais e definir quando e como aplicar o PRA.

Outras observações incluíram o sentimento de estar apenas “cumprindo protocolos” (P5), a necessidade de acompanhamento mais específico da coordenação do PRA (P6) e sugestões de materiais prontos, elaborados pela SRE (P7).

No Eixo II – Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais –, 100% dos docentes afirmaram compreender a diferença entre abandono e evasão escolar e reconheceram que a pandemia de Covid-19 gerou impactos significativos sobre ambos os fenômenos. Todos consideram que a equipe gestora, em conjunto com os docentes, desempenha papel relevante para reduzir a evasão, destacando a busca ativa como estratégia viável.

Entre os fatores que mais contribuem para a evasão escolar, segundo os respondentes, destacam-se: “dificuldade de conciliar o trabalho e o colégio” (11 menções), “falta de apoio dos pais e familiares” (9 menções), e “dificuldade na compreensão dos conteúdos” e “desmotivação” (7 menções cada).

No Eixo III – Aspectos socioemocionais enquanto pilares do desenvolvimento cognitivo na formação integral –, os docentes relataram compreender o conceito de competências socioemocionais e conhecer as competências contempladas na BNCC. Apenas P3 declarou não compreender o conceito, e P10 não conhecia as competências da BNCC. P12 não identificou a relação entre desenvolvimento socioemocional e aprendizagem, mas todos os docentes concordam que essas competências se relacionam com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A percepção de que a pandemia de Covid-19 impactou a saúde mental e emocional de estudantes e profissionais da educação foi unânime, embora P8 discorde que a escola tenha enfrentado novos desafios socioemocionais decorrentes da pandemia. Pereira *et al.* (2021, p. 17) destacam que:

Em circunstâncias pandêmicas, há significativas alterações nos níveis de saúde mental dos indivíduos. Sendo assim, é importante que haja estratégias de suporte e avaliação continuada dos estudantes [...] durante e após a pandemia de Covid-19, como forma de acompanhar sua saúde mental diante de um momento atípico e com mudanças consideráveis nas relações sociais e educacionais.

Com base nos dados dos Eixos I, II e III, evidencia-se que os gestores da E.E. Martin Cyprien compreendem que a gestão de aprendizagens exige identificar como os alunos aprendem, suas dificuldades e planejar intervenções pedagógicas fundamentadas em avaliações diagnósticas e externas. Ademais, tanto a evasão escolar quanto os aspectos socioemocionais influenciam fortemente o processo de ensino-aprendizagem e os indicadores educacionais.

A percepção dos docentes reforça a necessidade de atuação integrada entre equipe gestora, professores e comunidade escolar, destacando estratégias como busca ativa e o fortalecimento das competências socioemocionais para garantir a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

Diante desse diagnóstico, torna-se essencial elaborar intervenções que superem as dificuldades apontadas. No próximo capítulo, será apresentado o plano de ação, com propostas concretas para enfrentar os desafios identificados durante a pesquisa e promover avanços no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional analisado.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: SUBSÍDIOS PARA O REPLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN

Os principais desafios enfrentados na implementação do PRA na E.E. Martin Cyprien, em contexto pós-pandêmico, foram identificados a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Constatou-se que os gestores compreendem que a gestão de aprendizagens envolve identificar as dificuldades dos alunos (por meio de avaliações diagnósticas internas e externas) e planejar ações contínuas e específicas para retomada e avanço no aprendizado, além de reconhecer a associação entre desenvolvimento socioemocional e a criação de ambientes afetivos e seguros que favorecem a aprendizagem.

Neste capítulo, apresenta-se um plano de ação com propostas voltadas à melhoria da implementação de programas educacionais direcionados à recomposição das aprendizagens, considerando estratégias viáveis para o planejamento pedagógico e a inserção de ações sustentáveis na estrutura de políticas educacionais, de modo a torná-las contínuas e eficientes.

O Quadro 1 apresenta os problemas identificados, as ações propositivas e seus objetivos relacionados ao Eixo I – Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem.

Os objetivos delineados reforçam a importância de um planejamento prático e colaborativo, capaz de considerar a diversidade e as necessidades reais dos estudantes. A ênfase na integração de projetos e na priorização do PRA como eixo estruturante das ações técnico-pedagógicas da gestão e da Superintendência Regional de Ensino (SRE) contribui para a construção de uma cultura escolar mais coesa, alinhada às metas de recomposição das aprendizagens na E.E. Martin Cyprien.

Dessa forma, no contexto da “Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem”, o quadro evidencia que a efetividade do PRA depende não apenas de condições materiais e organizacionais, mas também do fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e adaptada às especificidades de cada turma, garantindo avanços consistentes no processo de aprendizagem dos estudantes.

Quadro 1 – Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo I da pesquisa

Problemas	Ações propositivas	Objetivos
Sobrecarga e falta de tempo para planejar e executar as ações propostas pelo PRA	Promover reorganização do tempo pedagógico e redistribuição de tarefas para reduzir sobrecarga docente.	Garantir melhores condições de trabalho aos professores, otimizar o uso do tempo escolar e favorecer o engajamento nas ações do PRA e a qualidade das práticas pedagógicas.
Resistência de alguns docentes às intervenções pedagógicas.	Estimular a participação dos professores nas decisões sobre o PRA, promovendo formações continuadas e espaços de escuta.	Valorizar o protagonismo docente, fortalecer o senso de pertencimento e corresponsabilidade por meio de escuta ativa e de uma formação crítica e reflexiva.
Falta de engajamento das famílias no processo educativo.	Reforçar o vínculo com as famílias por meio de canais de comunicação acessíveis.	Ampliar a parceria entre escola e família, promover o acompanhamento da trajetória dos estudantes e o apoio às ações de recomposição das aprendizagens de forma colaborativa e constante.
Prazo reduzido para execução das ações de recomposição.	Organizar cronogramas realistas e executáveis, com metas de curto prazo, bem definidas e monitoráveis.	Potencializar o tempo disponível para garantir a efetividade do PRA, concentrar esforços em aprendizagens prioritárias, com planejamento ágil, metas viáveis e monitoramento contínuo.
Execução simultânea de muitos projetos, dificultando o foco no PRA.	Estabelecer uma agenda pedagógica integrada, priorizando o PRA como eixo central do trabalho escolar.	Concentrar os recursos humanos e pedagógicos na execução das ações do PRA, evitando dispersão de energia.
Falta de autonomia docente na adaptação do PRA à realidade da turma.	Utilizar diagnósticos próprios da escola como base para as ações do PRA.	Adequar as intervenções pedagógicas à realidade dos estudantes, promover ações personalizadas e alinhadas às reais necessidades de aprendizagem.
Necessidade de maior apoio e direcionamento por parte da gestão e da SRE.	Fornecer orientações e materiais práticos aos professores, com possibilidade de adaptação.	Oferecer suporte técnico-pedagógico que facilite a implementação das ações do PRA em sala de aula, respeitar a autonomia dos docentes e a diversidade dos contextos escolares.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os objetivos delineados no Quadro 1 reforçam a importância de um planejamento prático e colaborativo, que considere a diversidade e as necessidades reais dos estudantes. A ênfase na integração de projetos, na priorização do PRA como eixo estruturante das ações técnico-pedagógicas da gestão e da SRE aponta para a construção de uma cultura escolar mais coesa e alinhada às metas de recomposição das aprendizagens. Dessa forma, a efetividade do PRA depende não apenas de condições materiais e organizacionais, mas também do fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e adaptada às especificidades das turmas, garantindo avanços consistentes na aprendizagem dos estudantes.

Os objetivos apresentados no Quadro 2 convergem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo, capaz de atender às demandas específicas dos estudantes da E.E. Martin Cyprien e de restabelecer vínculos fragilizados durante a pandemia de Covid-19. Ao propor estratégias como a recomposição da trajetória escolar, o incentivo a atividades integradoras e a valorização das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico, o Eixo II – Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais – reforça o compromisso com a equidade e a qualidade da educação básica.

Dessa forma, a redução da evasão escolar é compreendida não apenas como uma meta institucional, mas como condição essencial para a efetividade das políticas educacionais e para o fortalecimento dos indicadores que refletem o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes no sistema de ensino.

Quadro 2 – Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo II da pesquisa

Problemas	Ações propositivas	Objetivos
Evasão mais acentuada no Ensino Médio noturno e entre alunos em vulnerabilidade social.	Promover escuta ativa dos alunos para compreender os motivos da evasão e buscar soluções participativas.	Reduzir a evasão por meio de inclusão social, escuta e adaptação do ensino à realidade dos estudantes, oferecendo condições reais de permanência.
Desvinculação aluno-escola e família-escola durante e após a pandemia.	Criar canais acessíveis de comunicação entre escola e família (grupos de mensagem, aplicativo escolar etc.).	Restabelecer o vínculo afetivo e comunicacional com a família e os alunos, reconhecer seu papel na trajetória escolar e promover coparticipação.
Dificuldade de conciliar estudo e trabalho.	Adaptar horários e garantir apoio pedagógico para alunos trabalhadores.	Facilitar a conciliação entre estudo e trabalho, tornar o percurso escolar mais viável para jovens que precisam gerar renda.
Falta de apoio familiar e desmotivação dos estudantes.	Estimular atividades integradoras, culturais e esportivas que gerem o sentimento de pertencimento.	Reforçar o apoio emocional e engajamento estudantil, aprimorar vínculos com a escola e fortalecer a autoestima dos estudantes.
Dificuldade na compreensão dos conteúdos.	Utilizar metodologias ativas e materiais contextualizados à realidade dos alunos.	Superar lacunas de aprendizagem por meio de apoio direcionado e práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a progressão escolar.
Falta de políticas intersetoriais para enfrentamento da evasão.	Elaborar planos de enfrentamento à evasão em parceria com a comunidade escolar.	Integrar esforços entre diferentes setores públicos, reconhecendo a evasão como fenômeno complexo e multifatorial.
Distorção série-idade como resultado da evasão e do abandono escolar.	Criar projetos de acolhimento e reintegração escolar para estudantes que retornam.	Promover a recomposição da trajetória escolar dos alunos defasados e favorecer a conclusão das etapas da educação básica.
Impacto negativo direto nos indicadores educacionais.	Estimular a participação dos alunos em avaliações externas por meio de campanhas e incentivos.	Melhorar os indicadores educacionais por meio da presença efetiva dos alunos e do uso estratégico das avaliações externas para orientar intervenções pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 3 evidencia a definição de objetivos voltados à consolidação de um ambiente educacional mais saudável, resiliente e humanizado, no qual a prevenção, o suporte psicológico especializado e a construção de políticas públicas duradouras desempenham papel central. Ao enfatizar a saúde mental tanto de professores quanto de estudantes, as ações propositivas do Eixo III – Aspectos socioemocionais enquanto pilares que sustentam e viabilizam as ações de desenvolvimento cognitivo dos estudantes na perspectiva da formação integral – indicam uma abordagem integral, que reconhece a interdependência entre bem-estar socioemocional e desempenho acadêmico.

Quadro 3 – Problemas identificados, ações propositivas e objetivos do Eixo III da pesquisa

Problemas	Ações propositivas	Objetivos
Aumento de casos de ansiedade, depressão e outras patologias mentais.	Investir em políticas intersetoriais para enfrentar o agravamento dos episódios de saúde mental.	Promover debates, conscientização, prevenção e identificação de situações críticas.
Sobrecarga emocional sobre os professores, sem suporte institucional.	Criar espaços de escuta e apoio entre pares, como grupos reflexivos ou rodas de conversa.	Reduzir a pressão emocional sobre os professores, promover saúde mental e fortalecer clima de apoio e empatia.
Atendimento socioemocional esporádico e insuficiente.	Desenvolver plano de atenção socioemocional em parceria com a equipe pedagógica, envolvendo professores.	Descentralizar o cuidado socioemocional e garantir maior frequência no atendimento à comunidade escolar.
Falta de políticas públicas estruturadas pós-pandemia.	Fortalecer a busca ativa com apoio de tecnologias e parcerias com instituições locais.	Contribuir para a construção de políticas públicas duradouras e que priorizem a saúde emocional da comunidade escolar.
Ausência de suporte psicológico contínuo e especializado.	Articular com a Secretaria de Educação e Saúde a designação de psicólogos educacionais para atendimento regular.	Garantir suporte psicológico profissional na escola, promovendo atendimento contínuo às demandas emocionais de alunos e educadores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, o fortalecimento de ações contínuas de acompanhamento psicológico e de conscientização contribui não apenas para minimizar os impactos das

patologias mentais, mas também para consolidar práticas institucionais que sustentem o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos no processo educativo da E.E. Martin Cyprien.

4.1 PROPOSTA PARA O REPLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN

As ações propostas nesta seção visam resolver os desafios diagnosticados na implementação do PRA, considerando sua viabilidade e exequibilidade. São abordados os três eixos de pesquisa: “Concepção de gestão de aprendizagens e lacunas de aprendizagem”, “Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais” e “Aspectos socioemocionais enquanto pilares que sustentam e viabilizam as ações de desenvolvimento cognitivo dos estudantes na perspectiva da formação integral”.

Para o Eixo I, as estratégias incluem reorganização do tempo pedagógico, fortalecimento da participação docente nas decisões, elaboração de um cronograma realista e definição de ações de apoio técnico-pedagógico, visando à superação das lacunas identificadas na gestão das aprendizagens (Quadro 4).

Quadro 4 – Ações voltadas à solução de problemas do Eixo I

Perguntas	Ações
O quê?	Conjunto de ações para qualificar a implementação do PRA.
Por quê?	Garantir a efetividade do PRA.
Onde?	Na unidade escolar (E.E. Martin Cyprien).
Quando?	Ao longo do ano letivo de 2026, com início imediato após aprovação do plano e revisão trimestral dos avanços.
Por quem?	Direção e vice-direção, coordenação pedagógica, professores, equipe do NAE, apoio da SRE e participação das famílias.
Como?	Reorganização do tempo pedagógico, redistribuição de tarefas, formações continuadas, criação de cronograma com metas monitoráveis, agenda pedagógica centralizada no PRA, reforço do vínculo com famílias.
Quanto?	Uso de recursos internos da escola e apoio técnico da SRE; recursos adicionais conforme necessidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Alguns dos problemas identificados na pesquisa de campo, no âmbito do Eixo II – Evasão escolar e seus impactos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais –, incluem a evasão escolar, especialmente no Ensino Médio noturno e entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, a desvinculação aluno-escola e família-escola durante e após a pandemia, e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Diante desses desafios, recomenda-se o desenvolvimento de estratégias integradas que contemplem o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade, por meio de ações de aproximação e comunicação, a implementação de programas de apoio pedagógico e a oferta de atividades extracurriculares que promovam o engajamento estudantil. Tais ações visam prevenir a evasão, garantir a permanência dos estudantes no sistema escolar e favorecer o seu sucesso acadêmico (Quadro 5).

Quadro 5 – Ações voltadas à solução de problemas do Eixo II

Perguntas	Ações
O quê?	Conjunto de ações integradas para reduzir a evasão escolar.
Por quê?	Combater a evasão escolar acentuada no pós-pandemia.
Onde?	Na unidade escolar (E.E. Martin Cyprien).
Quando?	Ao longo do ano letivo de 2026, com início imediato após aprovação do plano e revisão trimestral dos avanços.
Por quem?	Direção e vice-direção, coordenação pedagógica, professores, equipe do NAE, apoio da SRE e participação das famílias.
Como?	Escuta ativa de alunos em risco, canais de comunicação com famílias, flexibilização de horários, apoio pedagógico personalizado, atividades culturais, esportivas e integradoras, metodologias ativas e contextualizadas.
Quanto?	Reorganização de práticas e uso de recursos humanos existentes; recursos adicionais para materiais informativos conforme necessidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por fim, diante dos problemas identificados na pesquisa – como o aumento dos casos de ansiedade, depressão e outras patologias mentais, a sobrecarga emocional sobre os professores sem o devido suporte institucional e a oferta um atendimento socioemocional esporádico e insuficiente – apresenta-se uma proposta vinculada ao Eixo III (Quadro 6).

Quadro 6 – Organização de ações para implementação do PRA no Eixo III

Perguntas	Ações
O quê?	Implementação de ações voltadas ao cuidado socioemocional de alunos e professores.
Por quê?	Mitigar impacto da ansiedade, depressão e sobrecarga emocional no pós-pandemia.
Onde?	Na unidade escolar (E.E. Martin Cyprien).
Quando?	Ao longo do ano letivo de 2026, com revisão trimestral.
Por quem?	Direção, coordenação pedagógica, professores, equipe do NAE, apoio da SRE e famílias.
Como?	Plano de atenção socioemocional, participação de professores em escuta e acompanhamento, fortalecimento da busca ativa, articulação com Secretarias de Educação e Saúde para psicólogo escolar.
Quanto?	Uso de recursos internos, parcerias institucionais e materiais para campanhas ou grupos de escuta.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das análises realizadas e das ações propostas para os três eixos de pesquisa, o presente plano de ação configura-se como instrumento estratégico para orientar a recomposição das aprendizagens na E.E. Martin Cyprien de forma integrada, contínua e sustentável. Nesse sentido, propõe-se a distribuição das iniciativas em curto, médio e longo prazos.

Em curto prazo, o plano adota medidas imediatas voltadas à reorganização do tempo pedagógico, à redistribuição de tarefas entre a equipe escolar e à promoção de momentos de escuta e formação continuada com os docentes. Em momentos de escuta e formação continuada com os docentes. Em médio prazo, estabelece o desenvolvimento de um cronograma de metas monitoráveis, com revisões trimestrais, integrando o PRA às demais ações pedagógicas da escola. Em longo prazo, concentra-se na institucionalização dessas práticas, consolidando o PRA como eixo estruturante da gestão escolar e fortalecendo políticas intersetoriais que assegurem a sustentabilidade das ações e a efetividade das políticas educacionais no contexto da E.E. Martin Cyprien.

Diante das propostas apresentadas, o plano prevê o monitoramento e o ajuste contínuos das ações, a serem realizados por meio da institucionalização de processos de acompanhamento sistemático, com revisões periódicas. A criação de comissões internas compostas por gestores, docentes, equipe pedagógica e

representantes das famílias possibilita o acompanhamento trimestral das metas e resultados, permitindo replanejamentos baseados em evidências e dados concretos, o que favorece sua consolidação como prática institucional sustentável.

As estratégias apresentadas para o aprimoramento das ações do programa na instituição também dialogam com políticas intersetoriais mais amplas ao promover parcerias entre a escola e órgãos públicos de diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura. Essa articulação mostra-se essencial para enfrentar de forma integrada desafios como a evasão escolar, a vulnerabilidade social e as questões socioemocionais que interferem no aprendizado.

Desse modo, as propostas formuladas respondem aos desafios diagnosticados na pesquisa de campo e, simultaneamente, abrem espaço para reflexões que serão aprofundadas no capítulo seguinte, dedicado às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou os desafios na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) na Escola Estadual Martin Cyprien. A motivação da pesquisa decorreu do fato de a pesquisadora atuar como docente na escola há mais de uma década, tendo vivenciado a implementação de diversas políticas públicas e avaliação da educação básica que, em grande medida, pouco modificaram ou mobilizaram as práticas pedagógicas na instituição.

Buscou-se, inicialmente, descrever experiências e estratégias voltadas à recomposição das aprendizagens em contexto nacional, estadual e local. Foram apresentadas informações relevantes sobre a situação da aprendizagem dos estudantes, considerando o cenário pandêmico, que comprometeu significativamente o processo formativo em todo o país. A Escola Estadual Martin Cyprien foi apresentada como espaço de investigação, trazendo resultados em avaliações externas que evidenciaram queda no desempenho estudantil, baixa mobilização de dados educacionais até a implementação do PRA e ações do programa realizadas na escola, em resposta à conjuntura nacional e local.

A partir do referencial teórico sobre gestão de aprendizagens, analisaram-se os desafios e possibilidades na implementação do PRA, identificando estratégias e obstáculos enfrentados no cotidiano da gestão escolar. A pesquisa de campo contou com entrevistas com gestores e aplicação de questionários aos docentes, de forma presencial. Dentre os principais entraves identificados destacaram-se: sobrecarga de trabalho, falta de tempo e engajamento docente, e a simultaneidade de múltiplos projetos, que limitaram a efetividade do PRA em atingir seus objetivos.

Observou-se, ainda, que os gestores compreendem que a gestão de aprendizagens exige identificar as dificuldades dos estudantes, por meio de avaliações diagnósticas internas e externas, e planejar ações contínuas e específicas para a retomada e o avanço na aquisição de conhecimentos. Além disso, associam o desenvolvimento socioemocional à criação de ambientes afetivos e seguros que favorecem o aprendizado integral.

Com base nessa análise, foram propostas ações para aperfeiçoar a implementação de programas de recomposição das aprendizagens, buscando viabilidade no planejamento pedagógico e a inserção de estratégias sustentáveis na estrutura de políticas educacionais, garantindo continuidade e eficiência das ações.

De forma geral, o plano de ação educacional apresentado propõe ações integradas, contínuas e de baixo custo, que envolvem reorganização interna da escola, valorização dos profissionais, engajamento das famílias e da comunidade, além do cuidado com os aspectos socioemocionais de estudantes e docentes. Tais medidas buscam promover a eficácia e a sustentabilidade do PRA no contexto pós-pandêmico da escola.

Por fim, esta pesquisa pode servir de referência para estudos futuros sobre a implementação de programas de recomposição das aprendizagens em outras instituições de ensino, orientando decisões mais assertivas e contextualizadas tanto por parte de quem formula políticas públicas quanto de quem as implementa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990: o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008. Doi:10.5007/2175-795x.2008v26n2p523. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 6, n. 4, p. 27-33, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1162>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- ARAÚJO, Ana Lúcia. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Agência Senado, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- ATLAS das juventudes: evidências para transformações da juventude. 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/569093794/Atlas-Das-Juventudes-2021-Completo>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- BAUER, Florence. Apresentação. In: FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 sobre a educação no Brasil. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1751/4470>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB 2017**. Brasília: Inpe/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História do Inep**. 16 jul. 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3647/resolucao-cne-cp->. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Pnaic**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 55-62.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, 2018. Doi:10.1590/0102-311X00101417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

DRECHSEL, Denise. **Desempenho em português e matemática cai em todas as etapas do ensino, aponta Saeb 2021**. Gazeta do Povo, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-portugues-e-matematica-cai-em-todas-as-etapas-do-ensino-aponta-saeb-2021/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN. **Projeto Político-Pedagógico**. Divinópolis: E.E. Martin Cyprien, 2022.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Portal MEC, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-%20noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico? 2005. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6032>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GOVERNO de Minas avança com o programa Minas Consciente e apresenta novas orientações para algumas regiões do estado. Agência Minas, 7 mai. 2020.

Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-avanca-com-o-programa-minas-consciente-e-apresenta-novas-orientacoes-para-algumas-regioes-do-estado>. Acesso em: 28 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua TIC 2019**: internet chega a 82,7% dos domicílios do país. Rio de Janeiro: IBGE, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 7 abr. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Abandono no Ensino Médio brasileiro entre 2019 e 2021**: a desigualdade que afeta especialmente adolescentes negros e negras e pobres. Brasília: INESC, 2023. Disponível em:

https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/10/estudo_abandono_escolar_inesc_malala-out2023.pdf.

Acesso em: 1º jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 mar. 2024.

MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES Maria. **PAAE**: uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 2014.

Anais... Disponível em:

https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, p. 63-79, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19670/10570>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 666, de 7 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. **Revista do Sistema/2011**. Belo Horizonte: Simave, 2011. Disponível em:

https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2011/BOLETIM_PROEB_VO_L1_WEB.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Programa de intervenção pedagógica nas redes municipais de ensino**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Novembro/2012/programa-de-intervencao-pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Relatório de gestão 2011-2014**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**: revista do sistema. Belo Horizonte: Simave, 2019. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2019/SIMAVE%202019%20RS%20WEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. **Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (Covid-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde de Covid-19 – Comitê Extraordinário Covid-19 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47886/2020/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. **Decreto Estadual nº 47.891, de 20 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (Covid-19). Belo Horizonte: SEE/MG, 2020b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47891/2020/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando Circular nº 35, de 29 de abril de 2020**. Regulamenta a oferta de REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais) e 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: Anexos IV e V. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020c. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_no_35_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 22 de abril de 2020**. 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. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020d. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_lgup-X1axZBt/view. Acesso em: 5 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.422, de 30 de setembro de 2020**. Altera a Resolução SEE nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019, e estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2020. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020e. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.422%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020.%20Calenda%CC%81rio%202020.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo. **Ano escolar de 2020 da rede pública estadual de ensino termina no dia 30 de janeiro**. Campo Belo: SRE, 2020f. Disponível em: <https://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/747-ano-escolar-de-2020-da-rede-publica-estadual-de-ensino-termina-no-dia-30-de-janeiro>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.506/2021**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Ano letivo de 2022 da rede estadual de ensino mineira termina nesta sexta-feira (16/12)**. 14 dez. 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/ano-letivo-de-2022-da-rede-estadual-de-ensino-mineira-termina-nesta-sexta-feira-16-12/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Simave – 2022**. Juiz de Fora: UFJF/Caed, 2022. Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2022/SIMAVE%202022%20-%20Revista%20de%20Resultados%20-%20Web.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Plano de recomposição de aprendizagens (PRA)**. 4 set. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pral/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MORAIS, Aloísio. **Com pandemia, mais de 750 mil alunos ficam fora das teleaulas em Minas**. Vermelho, 12 jun. 2020. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/06/12/com-pandemia-mais-de-750-mil-alunos-ficam-fora-das-teleaulas-em-minas/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Doi:10.1590/S0101-73302007000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dP53KQNStwwKmZZ8QDDzFXc/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. 2.ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PEREIRA, Michelle Morelo; SOARES, Eliza de Medeiros; FONSECA, Júlia Gabriela Antunes; MOREIRA, Juliana de Oliveira; SANTOS, Luara Paiva Rondeli. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/13941>. Acesso em: 14 set. 2023.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, Alexandre José dos; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetininga, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. Doi:10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SANTOS, Mariana Cristina Silva; DELATORRE, Lucas Rocha; CECCATO, Maria das Graças Braga; BONOLO, Palmira de Fátima. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. Doi:10.1590/1413-81232018246.19582017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yqg93sK7XtqR5MYb4GQJMsC/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/avaliacao-no-contexto-escolar-vicissitudes-e-desafios-para-ressignificacao-de-concepcoes-e-praticas/>. Acesso em: 23 out. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Metodologia_do_trabalho_cient%C3%ADfico/YvXDAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT3&printsec=frontcover. Acesso em: 6 jun. 2024.

SOUSA, Sandra Maria Zákian Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/O_coordenador_pedag%C3%B3gico_e_o_esp%C3%A7o_da/cSm-DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA1942&printsec=frontcover. Acesso em: 7 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é o Ideb e para que ele serve?** 8 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2007. [n.p.]. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=cSm-DwAAQBAJ&pg=PT48&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 abr. 2024.

UNESCO. **Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia**: painéis do Fórum Regional de Política Educacional 2020. Buenos Aires, Argentina: Unesco, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590_por. Acesso em: 28 abr. 2024.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista individual para gestores da Escola Estadual Martin Cyprien

Esta entrevista integra a pesquisa da dissertação “Plano de recomposição das aprendizagens: desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien”, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, garantindo a confidencialidade dos dados e opiniões dos entrevistados.

DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

Qual sua formação acadêmica?

Qual seu tempo de experiência como gestor e há quanto tempo atua na função na Escola Estadual Martin Cyprien? _____

EIXO I – CONCEPÇÃO DE GESTÃO DE APRENDIZAGENS E LACUNAS DE APRENDIZAGEM

- 1) Como você entende o conceito de gestão de aprendizagens?
- 2) Na sua avaliação, quais são os pontos fortes e os pontos fracos da gestão de aprendizagens na escola?
- 3) A escola possui um Projeto Pedagógico que orienta as ações de gestão de aprendizagem? Caso positivo, você o conhece e/ou participou da sua elaboração?
- 4) Você, como gestor(a), acompanhou a implementação do PRA na Escola Estadual Martin Cyprien? Quais são suas percepções sobre esse processo?

- 5) Como você direcionou as atividades propostas pelo PRA realizadas pelos docentes? Utilizou algum documento oficial para isso? Se sim, qual?
- 6) Como você avalia a implementação do PRA na escola e quais aspectos poderiam ter sido diferentes?
- 7) Quais são suas percepções sobre a aceitação do PRA por docentes e estudantes? Na sua concepção, o programa alcançou os objetivos propostos?
- 8) Você teria sugestões de ações para melhorar a implementação do PRA?

EIXO II – EVASÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NOS INDICADORES EDUCACIONAIS

- 1) Você entende as diferenças entre abandono e evasão escolar?
- 2) Percebe diferenças na evasão escolar quanto ao ano de escolaridade?
- 3) Há diferenças relacionadas a gênero, raça, sexualidade ou período em que os estudantes estão matriculados?
- 4) Na sua opinião, quem são os estudantes que mais evadem e por quais motivos? Qual é o papel da gestão escolar para evitar abandono e evasão?
- 5) Qual sua avaliação sobre a estratégia de busca ativa? Considera-a viável para combater a evasão?
- 6) Você acredita que a evasão escolar impacta diretamente os indicadores educacionais? Poderia explicar como?
- 7) Na sua opinião, a pandemia de Covid-19 gerou efeitos significativos no abandono e na evasão escolar? Quais seriam os possíveis motivos?

**EIXO III – ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS ENQUANTO PILARES QUE
SUSTENTAM E VIABILIZAM AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

- 1) Você entende o conceito de competências socioemocionais?
- 2) Conhece as competências socioemocionais contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- 3) Como percebe a relação entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem escolar?
- 4) Você acredita que as competências socioemocionais se relacionam com o desenvolvimento integral dos estudantes?
- 5) Quais os principais desafios enfrentados pela escola quanto aos aspectos socioemocionais de estudantes e profissionais da educação?
- 6) A pandemia de Covid-19 influenciou a saúde mental e emocional dos estudantes e profissionais da educação?
- 7) Em sua opinião, como a escola tem enfrentado os desafios socioemocionais decorrentes da pandemia?

APÊNDICE B – Questionário para docentes da Escola Estadual Martin Cyprien

Este questionário integra a pesquisa da dissertação “Plano de recomposição das aprendizagens: desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien”, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, garantindo a confidencialidade dos dados e opiniões dos respondentes.

DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

1) Qual sua formação acadêmica?

- ☐ Graduação incompleta
- ☐ Graduação completa
- ☐ Pós-Graduação incompleta
- ☐ Pós-Graduação completa
- ☐ Mestrado incompleto
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado incompleto
- ☐ Doutorado completo

2) Qual seu tempo de experiência como docente?

- ☐ Até 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ Acima de 30 anos

3) Há quanto tempo atua na função na Escola Estadual Martin Cyprien?

- ☐ Até 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ Acima de 30 anos

EIXO I – CONCEPÇÃO DE GESTÃO DE APRENDIZAGENS E LACUNAS DE APRENDIZAGEM

1) Você conhece o conceito de gestão de aprendizagens?

- ☐ Sim ☐ Não

2) Caso positivo, utiliza esse conceito de forma prática durante suas aulas?

- ☐ Sim ☐ Não

3) Considera que a escola possui um Projeto Pedagógico que orienta as ações de gestão de aprendizagem?

- ☐ Sim ☐ Não

4) Você acompanhou a implementação do PRA na escola?

- ☐ Sim ☐ Não

De acordo com suas percepções sobre este processo de implementação do PRA na escola, responda:

5) Durante a implementação do PRA, você se sentiu bem orientado(a) pela equipe gestora e pela NGPR responsável?

- ☐ Sim ☐ Não

6) Você se apropriou dos objetivos do PRA antes ou durante a implementação?

☐ Sim ☐ Não

7) Acredita que os objetivos do PRA atendiam às demandas dos estudantes em relação aos eixos propostos?

☐ Sim ☐ Não

8) Há aspectos da implementação do PRA que, na sua avaliação, poderiam ter sido diferentes?

☐ Sim ☐ Não

9) Você teria alguma sugestão de ações para aprimorar a implementação do PRA?

Quais? _____

EIXO II – EVASÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NOS INDICADORES EDUCACIONAIS

1) Você entende as diferenças entre abandono e evasão escolar?

☐ Sim ☐ Não

2) Você percebe diferenças na evasão escolar quanto a ano de escolaridade, gênero, raça, sexualidade e período de matrícula?

☐ Sim ☐ Não

3) Na sua opinião, a pandemia de Covid-19 gerou efeitos mais significativos sobre abandono e evasão escolar?

☐ Sim ☐ Não

4) Considera que a equipe gestora, junto aos docentes, desempenha papel relevante para reduzir abandono e evasão escolar?

☐ Sim ☐ Não

5) A busca ativa é uma estratégia viável para combater a evasão escolar?

☐ Sim ☐ Não

6) A evasão escolar impacta diretamente os indicadores educacionais?

☐ Sim ☐ Não

7) Quais são os principais fatores que contribuem para a evasão escolar? (Marque todos que se aplicam)

☐ Desinteresse

☐ Dificuldade de conciliar estudo e trabalho

☐ Falta de transporte

☐ Fatores sociais (uso de drogas, violência doméstica)

☐ Problemas com bullying

☐ Falta de professores

☐ Gravidez na adolescência

☐ Reprovação

☐ Falta de apoio familiar

☐ Dificuldade de compreensão dos conteúdos

☐ Desmotivação

☐ Muitas faltas

☐ Problemas de saúde

8) A pandemia contribuiu para o aumento da evasão escolar? Em caso afirmativo, ocorreu por circunstâncias normais ou a pandemia criou condições para a evasão? Poderia citar um exemplo?

☐ Sim ☐ Não

**EIXO III – ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS ENQUANTO PILARES QUE
SUSTENTAM E VIABILIZAM AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

1) Você entende o conceito de competências socioemocionais?

☐ Sim ☐ Não

2) Conhece as competências socioemocionais contempladas na BNCC?

☐ Sim ☐ Não

3) Como percebe a relação entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem escolar?

☐ Sim ☐ Não

4) Acredita que as competências socioemocionais se relacionam com o desenvolvimento integral dos estudantes?

☐ Sim ☐ Não

5) A pandemia de Covid-19 influenciou a saúde mental e emocional dos estudantes e profissionais da educação?

☐ Sim ☐ Não

6) Em sua opinião, a escola tem enfrentado os desafios socioemocionais decorrentes da pandemia?

☐ Sim ☐ Não