

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

Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de
Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia
de COVID-19

Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2026

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

de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, Igor.

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais : implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19 / Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas. -- 2026.

222 f. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

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

1. Recomposição das Aprendizagens. 2. Implementação de políticas públicas educacionais. 3. Uso de dados educacionais. 4. Minas Gerais. I. Silveira Rezende, Wagner, orient. II. Título.

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19

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 07 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr.(a) Wagner Silveira Rezende - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Cassiano Caon Amorin

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Joaquim José Soares Neto

UNB

Juiz de Fora, 09/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 17/07/2026, às 16:18, 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 **Joaquim José Soares Neto, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 14:39, 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 **Cassiano Caon Amorin, Professor(a)**, em 05/08/2026, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3020279** e o código CRC **07A865E3**.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação 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). Este estudo aborda o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituído pela Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023a). O PRA foi criado após a pandemia de COVID-19, com o intuito de enfrentar as defasagens de aprendizagem verificadas no desempenho dos estudantes em diferentes avaliações educacionais. Sua implementação é coordenada pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), no órgão central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs), vinculados às Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Considerando a amplitude da política, definimos como recorte da pesquisa as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá. A investigação foi orientada pela seguinte questão: *quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?* A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. A pesquisa adota abordagem quantitativa e qualitativa, para isso, mobiliza dados provenientes do Portal das Avaliações da SEE-MG, do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e do Portal de Dados da Educação de Minas Gerais, além de questionários aplicados às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs das SREs investigadas. O referencial teórico que fundamenta as análises articula estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais e recomposição das aprendizagens, com destaque para Bowe e Ball (1992), Mainardes (2006) e Lotta (2019). Os resultados evidenciam que, embora o PRA

apresente diretrizes estruturadas e ações recorrentes de monitoramento, sua implementação ocorre de forma heterogênea entre as SREs e escolas. As análises indicam fragilidades relacionadas à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, à baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais, às limitações nos processos formativos e ao descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política. Em resposta aos problemas identificados, o Plano de Ação Educacional propõe estratégias voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, incluindo ações de formação continuada, acompanhamento sistemático das escolas, monitoramento das ações do PRA e qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais.

Palavras-chave: Recomposição das Aprendizagens. Implementação de políticas públicas educacionais. Uso de dados educacionais. Minas Gerais.

ABSTRACT

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação 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). Este estudo aborda o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituído pela Resolução SEE nº 4.825, de 07 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023a). O PRA foi criado após a pandemia de COVID-19, com o intuito de enfrentar as defasagens de aprendizagem verificadas no desempenho dos estudantes em diferentes avaliações educacionais. Sua implementação é coordenada pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), no órgão central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs), vinculados às Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Considerando a amplitude da política, definimos como recorte da pesquisa as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá. A investigação foi orientada pela seguinte questão: *quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?* A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. A pesquisa adota abordagem quantitativa e qualitativa, para isso mobiliza dados provenientes do Portal das Avaliações da SEE-MG, do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e do Portal de Dados da Educação de Minas Gerais, além de questionários aplicados às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs das SREs investigadas. O referencial teórico que fundamenta as análises articula estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais e recomposição das aprendizagens, com destaque para Bowe e Ball (1992), Mainardes (2006) e Lotta (2019). Os resultados evidenciam que, embora o PRA

apresente diretrizes estruturadas e ações recorrentes de monitoramento, sua implementação ocorre de forma heterogênea entre as SREs e escolas. As análises indicam fragilidades relacionadas à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, à baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais, às limitações nos processos formativos e ao descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política. Em resposta aos problemas identificados, o Plano de Ação Educacional propõe estratégias voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, incluindo ações de formação continuada, acompanhamento sistemático das escolas, monitoramento das ações do PRA e qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais.

Keywords: Recomposição das Aprendizagens. Implementação de políticas públicas educacionais. Uso de dados educacionais. Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Proporção de países participantes da pesquisa conjunta que oferecem uma modalidade de ensino remoto em pelo menos um nível de ensino, por faixa de renda	28
Figura 1 - Mudanças na aprendizagem em relação ao que normalmente se espera aprender em um ano letivo	31
Figura 2 - Diferença de desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	42
Figura 3 - Diferença de desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	43
Figura 4 - Diferença de desempenho do Ensino Médio dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	44
Quadro 1 - Características dos programas de avaliação que compõem o Simave (2015-2024).....	50
Figura 5 – Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	57
Figura 6 – Esquema do cálculo de defasagens educacionais.....	61
Quadro 2 – Grupos de defasagem por SRE para definição de prioridade de contratação para o NGPR	62
Quadro 3 – Características do Reforço Escolar	64
Figura 7 – Contextos do processo de formulação de uma política pública.....	75
Quadro 4 – Categorias de burocratas na implementação de políticas públicas	80
Quadro 5 – Categorias de burocratas na implementação do PRA	82
Figura 8 – Conceitos em recomposição da aprendizagem.....	87
Quadro 6 – Índice Socioeconômico por SRE	90
Figura 9 – Indicador Socioeconômico (ISE) por SRE (2023)	93
Quadro 7 – Proficiência média do Ensino Fundamental Anos Finais das SREs nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática do do Simave (2023)...	94
Figura 10 – Desempenho em Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)	97

Figura 11 – Desempenho em Matemática Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)	98
Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa por SRE	103
Gráfico 2 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR em suas SREs	111
Gráfico 3 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR nas atividades do PRA	113
Gráfico 4 – Cargo dos integrantes dos NGPR na SEE-MG.....	115
Gráfico 5 – Atividades dos integrantes dos NGPR além do PRA.....	117
Quadro 9 – Método 5W2H e suas questões.....	155
Quadro 10 – Problemas identificados e ações propostas no PAE	156
Figura 12 – Estratégias para qualificar a atuação dos NGPRs	158
Figura 13 – Arquitetura de implementação do PRA: articulação institucional e ciclo formativo	161
Quadro 11 – Síntese do Ciclo Formativo do PRA	162
Quadro 12 – Cronograma do Ciclo Formativo do PRA.....	163
Quadro 13 – Sub-ação 1: Roteiro de análise e intervenção pedagógica	165
Quadro 14 – Etapas do Protocolo de Tradução Pedagógica dos Dados	167
Quadro 15 – Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas	170
Quadro 16 – Proposta de Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas	173
Quadro 17 – Sistema de Monitoramento das Ações do PRA.....	176
Quadro 18 – Proposta de Monitoramento das Ações do PRA	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saeb em cada etapa da Educação Básica	36
Tabela 2 - Proficiência média dos estudantes brasileiros da Educação Básica da rede pública (redes estaduais e municipais) no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)	37
Tabela 3 - Desempenho das redes estaduais nas edições do Saeb antes e após a pandemia (2019 e 2021) e diferença entre os resultados.....	39
Tabela 4 - Proficiência média dos estudantes mineiros da Educação Básica da rede pública estadual no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)	48
Tabela 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do Estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)	51
Tabela 6 – Proficiência média em Matemática dos estudantes do Estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023).....	52
Tabela 7 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações do Simave (2018-2024).....	53
Tabela 8 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Matemática nos testes do Simave (2018-2023).....	54
Tabela 9 – Dados de enturmação dos estudantes para o Reforço Escolar por SRE (2024)	68
Tabela 10 – Número de indicados e não indicados pelo NGPC para o Reforço escolar por SRE (2024)	69
Tabela 11 – NGPRs quadro de contratações.....	70
Tabela 12 – Relação entre o número de Agentes do PRA e os estudantes indicados para o Reforço Escolar nas SREs pesquisadas (2024)	71
Tabela 13 – Número de indicados e não indicados para o Reforço escolar enturmados por SRE (2024)	71
Tabela 14 – Distribuição dos respondentes por SRE	108
Tabela 15 – Vagas por carreira nos concursos da SEE-MG (2017, 2023 e 2025) ..	112
Tabela 16 – Quantitativo de novas nomeações por regional (2017, 2023 e 2025) .	112
Tabela 17 – Percepção dos NGPRs sobre a atuação do NGPC na implementação do PRA, por SRE	120

Tabela 18 – Participação e percepção de efetividade das formações no âmbito do PRA, por SRE	126
Tabela 19 – Governança entre SEE-MG e SREs no PRA, segundo os NGPRs.....	130
Tabela 20 – Percepção dos NGPRs sobre sua atuação na implementação do PRA, por SRE.....	133
Tabela 21 – Frequência das ações do PRA por SRE	136
Tabela 22 – Ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas no âmbito do PRA, por SRE	138
Tabela 23 – Frequência de uso dos dados das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas, por SRE.....	142
Tabela 24 – Elaboração de planos de ação e implementação de agrupamentos após as avaliações formativas, por SRE	143
Tabela 25 – O uso e a apropriação dos dados das avaliações por gestores e professores, no âmbito do PRA	145
Tabela 26 – Principais dificuldades das SREs no apoio às escolas na implementação do PRA, por ordem de prioridade.....	148
Tabela 27 – Ações para o aprimoramento da recomposição das aprendizagens nas escolas, por ordem de prioridade.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB	Analista de Educação Básica
ANE	Analista Educacional
ANE/IE	Analista Educacional na função de Inspetor Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
EEB	Especialista em Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
ISE	Índice Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor da Educação Básica

PET	Plano de Estudo Tutorado
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Prof. LP	proficiências médias Língua Portuguesa
Prof. MT	proficiências médias Matemática
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Subsecretaria de Articulação Educacional
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Técnico Da Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	25
2.1 A PANDEMIA DE COVID-19 E AS DEFASAGENS EDUCACIONAIS	25
2.1.1 As perdas de Aprendizagem no Brasil provocadas pela pandemia ..	33
2.2 O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS	45
2.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A CRIAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS	56
2.3.1 Reforço Escolar e Agrupamento Temporário	63
2.4 EVIDÊNCIAS DOS PROBLEMAS VERIFICADOS NA EXECUÇÃO DO PRA	67
3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR E DO AGRUPAMENTO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	73
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	73
3.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	89
3.3 OS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS SREs	109
3.4 AS AÇÕES DO NGPC NA PERSPECTIVA DOS NGPRs	118
3.5 A ATUAÇÃO DOS NGPRs	129
3.6 PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA	152
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA	154
4.1 FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS NGPRs	157
4.1.1 Ação 1 – Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática	159
4.1.2. Roteiro de análise e intervenção pedagógica	164
4.1.3 Agenda de acompanhamento das escolas	169
4.1.4 Sistema de monitoramento das ações do PRA	175
4.1.5 Síntese das estratégias de fortalecimento dos NGPRs	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A – ORGANOGRAMA SEE-MG	193

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES EDUCACIONAIS DAS SRES E AGENTES DO PRA.....	194
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
APÊNDICE C – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	213

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 afetou sistemas de ensino em países de diferentes níveis de desenvolvimento econômico, incluindo tanto nações consideradas ricas quanto aquelas classificadas como de baixa e média renda. Entretanto, conforme o relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*, do Banco Mundial, da UNESCO¹ e do UNICEF² (Azevedo *et al.*, 2021), embora o fechamento das escolas tenha sido um fenômeno global, seus impactos sobre a aprendizagem foram profundamente desiguais. Essas diferenças estavam associadas, sobretudo, ao tempo de interrupção das atividades presenciais e à capacidade dos países de implementar alternativas ao ensino presencial, como o ensino remoto apoiado por tecnologias digitais. Em contextos com maior infraestrutura educacional, conectividade e capacidade institucional, as perdas de aprendizagem tendem a ser parcialmente amortecidas. Por outro lado, países e regiões com menores recursos enfrentaram maiores dificuldades para garantir a continuidade do processo educativo, o que resultou em perdas de aprendizagem mais intensas e no aprofundamento das desigualdades educacionais preexistentes.

As projeções do supracitado relatório, indicam que a pandemia ampliou uma crise educacional que já existia antes de 2020. O documento aponta que a crise causada pela COVID-19 “resultou em uma interrupção sem precedentes na educação mundial, afetando mais de 1,6 bilhão de estudantes” (Azevedo *et al.*, 2021, p. 5, tradução nossa), e que a perda de aprendizagem tem sido substancial e desigual entre diferentes países e grupos sociais. As perdas de aprendizagem não se limitaram a alguns meses de ensino presencial perdidos, mas alcançaram níveis que podem comprometer o desenvolvimento de competências fundamentais ao longo da vida escolar.

Koslinski e Bartholo (2021), ao analisarem os efeitos da pandemia na Educação Infantil no Brasil, demonstram que o fechamento das escolas impactou de forma desigual as crianças, uma vez que o acesso a recursos educacionais, à mediação pedagógica e às condições domiciliares favoráveis ao processo de ensino variou conforme o nível socioeconômico das famílias. Segundo os autores, a suspensão das

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

² Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

atividades presenciais reduziu significativamente as oportunidades de aprendizagem, afetando de maneira mais intensa os grupos economicamente mais vulneráveis, o que contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais já existentes.

Corroborando essas evidências, o estudo desenvolvido por Queiroz, Sousa e Paula (2021), com foco nos impactos da pandemia sobre a aprendizagem de alunos em processo de alfabetização, aponta que o ensino remoto emergencial, embora necessário diante do contexto sanitário, revelou limites importantes para essa etapa de escolarização. Conforme destacam os autores, o ensino remoto mostrou-se insuficiente para garantir a consolidação da leitura e da escrita, sobretudo em contextos marcados pela reduzida interação pedagógica, pelas limitações tecnológicas e pelo despreparo das famílias para assumir a mediação do processo educativo. Essas fragilidades evidenciam que as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico extrapolaram o âmbito pedagógico, envolveram fatores estruturais, sociais e tecnológicos que comprometeram a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as defasagens de aprendizagem observadas durante a pandemia precisam ser compreendidas à luz do conceito de “brecha digital”, discutido na literatura educacional contemporânea, sobretudo a partir da intensificação do uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. Figueroa *et al.* (2021, p. 14-15), ao analisarem a realidade das escolas rurais no Peru, definem esse conceito nos seguintes termos:

A brecha digital é entendida como a desigualdade no acesso à internet e às tecnologias da informação, infraestrutura educativa hoje considerada imprescindível para a educação virtual e para a garantia do direito à aprendizagem, originada pela falta de equidade social que existe há séculos gerando uma escola rural que tem um conjunto de problemas nos resultados que se agravaram com a chegada da pandemia da COVID-19.

Essa concepção permite compreender que as defasagens de aprendizagem verificadas no período pandêmico não decorrem apenas da interrupção das atividades presenciais, também estão relacionadas às condições desiguais de acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais. No caso brasileiro, a adoção do ensino remoto emergencial evidenciou limitações estruturais históricas, especialmente no que se

refere à conectividade, à disponibilidade de dispositivos, à formação docente e às condições domiciliares adequadas ao estudo.

Figuerola *et al.* (2021) demonstram que a implementação da educação remota no contexto da pandemia evidenciou que as plataformas digitais deixaram de ser um recurso complementar para se converterem no principal meio de aprendizagem. No entanto, a insuficiência de conectividade, a precariedade dos dispositivos disponíveis e a limitada formação docente comprometeram o aprendizado dos estudantes e aprofundaram as brechas educacionais historicamente existentes entre contextos urbanos e rurais. Esses achados reforçam a compreensão de que as perdas de aprendizagem associadas à pandemia estão diretamente relacionadas às brechas digitais preexistentes, cuja intensificação se deu em escala internacional, ainda que com especificidades locais.

Diante do aprofundamento das defasagens de aprendizagem no período pandêmico, Bauer (2022) destaca que, no Brasil, o retorno às atividades presenciais recolocou nos sistemas educacionais o desafio de compreender o que foi efetivamente aprendido pelos estudantes. Nesse sentido, Bauer (2022) ressalta a centralidade das avaliações educacionais – inclusive das avaliações em larga escala – como instrumentos fundamentais para a identificação das defasagens de aprendizagem e para o replanejamento das ações pedagógicas. Segundo a autora:

O diagnóstico das aprendizagens realizadas pelos estudantes durante o ensino remoto aparece como necessidade básica ao planejamento do trabalho a ser realizado pelas escolas. O momento é de se tirar a ênfase sobre o que deveria ter sido ensinado e aprendido (foco nos conteúdos) e colocá-la sobre as aprendizagens que se consolidaram, apesar de um contexto tão disruptivo como o que foi enfrentado pelos estudantes nos anos de 2020 e 2021 (Bauer, 2022, p. 14).

Nesse cenário, as avaliações educacionais, em especial as avaliações em larga escala, assumem papel estratégico ao fornecer diagnósticos amplos e sistemáticos, capazes de subsidiar o replanejamento curricular e a formulação de políticas públicas voltadas à equidade e à recomposição das aprendizagens.

Embora o problema das defasagens educacionais na Educação Básica já tenha sido objeto de estudos como os anteriormente apresentados, pouco ainda se discutiu sobre as políticas públicas de recomposição das aprendizagens após a pandemia de COVID-19. Tendo em vista essa possibilidade de análise, esta dissertação aborda a

política educacional implementada, a partir de 2022, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Essa política tem o objetivo de mitigar as lacunas de aprendizagem resultantes da pandemia da COVID-19. Para isso, o presente estudo se concentra na análise das dificuldades e desafios de execução do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e suas estratégias, o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. De acordo com o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens da SEE (Minas Gerais, 2023a, p. 2):

O Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE-MG que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das habilidades da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

O funcionamento do PRA conta com duas instâncias, o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), sediado no Órgão Central da SEE-MG, e os Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPRs), alocados nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

O Núcleo de Gestão Pedagógica Central e Regional atuarão no desenvolvimento de ações pedagógicas e de monitoramento relativos à operacionalização do Plano de Recomposição das Aprendizagens, no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem e dos resultados dos indicadores educacionais da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2023a, p. 13).

O trabalho desses núcleos exige amplo uso de evidências educacionais e articulação entre as equipes. No PRA, o NGPC, localizado no órgão central da SEE-MG, é responsável pela coordenação geral da política, pela definição de diretrizes e pelo acompanhamento das ações desenvolvidas nas regionais de ensino. Já os NGPRs, presentes nas SREs, atuam diretamente no acompanhamento das escolas, na mediação pedagógica e na operacionalização das ações de recomposição das aprendizagens. Todavia, a implementação dessa política tem se deparado com dificuldades relacionadas à articulação entre essas instâncias e à execução das ações previstas. Entre elas, destaca-se a discrepância entre os estudantes indicados pelo NGPC para participação no PRA e aqueles efetivamente enturmados pelos NGPR. A título de exemplo, em 2024, apenas 4,16% dos estudantes da SRE Leopoldina indicados pelo NGPC foram enturmados no PRA. Outro desafio refere-se à

quantidade de estudantes acompanhados pelos Agentes do PRA em cada regional. Na SRE Metropolitana A, em 2024, cada Agente do PRA acompanhava, em média, os processos de recomposição das aprendizagens de 115 estudantes, distribuídos em diferentes escolas (Minas Gerais, [2025a]).

A partir do que foi relatado, a seguinte pergunta norteadora foi definida para este estudo: **quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?** A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: (i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; (ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e (iii) Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA.

A seleção da situação-problema ora apresentada se justifica por diversas experiências, legislações e pesquisas acadêmicas relacionadas ao assunto estudado, mas, em especial, pela relação do pesquisador com a educação mineira. A atuação profissional como servidor público da rede estadual de ensino de Minas Gerais teve início em 2004, na docência de Biologia na Escola Estadual Ari da Franca, localizada em Belo Horizonte. Em 2008, assumi a função de vice-diretor dessa escola e, em 2012, a de diretor. Em 2020, o pesquisador tomou posse no cargo de Subsecretário de Articulação Educacional da SEE-MG e, em agosto de 2022, assumiu o cargo de Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, função exercida até julho de 2025. Essa trajetória, da docência à gestão estadual, possibilitou uma compreensão ampliada dos desafios educacionais enfrentados pelo estado, sobretudo durante e após a pandemia da COVID-19, período no qual o pesquisador participou diretamente da definição de estratégias voltadas à manutenção das atividades educacionais e à recomposição das aprendizagens.

Nesse sentido, torna-se fundamental delimitar o conceito de recomposição das aprendizagens, eixo central deste estudo. Conforme explicitado no Documento Orientador do PRA (Minas Gerais, 2023a), a recomposição distingue-se da lógica

tradicional de recuperação, ao adotar uma abordagem mais ampla e estruturante do processo educativo. Segundo o referido documento:

Ao se tratar de recomposição, entende-se numa dimensão mais ampla a defasagem do estudante e não somente a revisão do que não foi ensinado por meio de recuperação. Recompôr é propiciar o que não foi desenvolvido no currículo escolar nos dois anos de ensino remoto, considerando todas as dimensões, inclusive socioemocionais (Minas Gerais, 2023a, p. 12).

Essa definição permite compreender a recomposição das aprendizagens como um conjunto de ações pedagógicas, curriculares e organizacionais que extrapola a retomada pontual de conteúdos, articulando avaliação diagnóstica, replanejamento curricular e estratégias pedagógicas diferenciadas, com foco na garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados por profundas desigualdades educacionais.

A análise da recomposição das aprendizagens enquanto política pública exige, por sua vez, um referencial teórico que considere os desafios inerentes aos processos de implementação das políticas educacionais. Conforme destaca Mainardes (2006), as políticas não podem ser compreendidas apenas a partir de seus textos normativos ou intenções declaradas, uma vez que seus efeitos concretos resultam das interações entre diferentes contextos e atores ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, a política educacional constitui um processo dinâmico, no qual as diretrizes formuladas no nível central são reinterpretadas e ressignificadas no contexto da prática.

É nesse debate que ganham centralidade os estudos sobre os burocratas. Segundo Lotta (2019) e Lotta, Pires e Oliveira (2014), esses agentes desempenham papel estratégico na implementação das políticas, pois atuam como mediadores entre as orientações normativas e as condições concretas da realidade. Sua atuação é atravessada por margens de discricionariedade, entendidas como espaços de decisão que permitem adaptações, escolhas e prioridades no processo de implementação, influenciando diretamente os resultados das ações do poder público.

À luz desse referencial teórico, que articula defasagens de aprendizagem, recomposição enquanto política pública e os desafios da implementação em contextos desiguais, torna-se relevante analisar como as iniciativas de recomposição das aprendizagens vêm sendo operacionalizadas no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à atuação dos agentes responsáveis por sua implementação no nível regional.

Para efetivar a proposta deste estudo, foi necessário definir um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de obter os dados necessários às reflexões relacionadas à implementação, execução e às possibilidades de aprimoramento do PRA. Considerando que essa política pública foi implementada em todas as 47 SREs do estado e envolve milhares de profissionais e estudantes, tornou-se imprescindível a realização de um recorte de pesquisa. Assim, foram selecionadas quatro SREs: Metropolitana A e Divinópolis – localizadas, respectivamente, em área contígua a Belo Horizonte e na região Centro-Oeste; Ubá e Leopoldina – ambas situadas na Zona da Mata mineira.

A escolha dessas regionais considerou como critérios o Índice Socioeconômico (ISE) e a similaridade geográfica, combinados com diferenças nas proficiências médias em Língua Portuguesa (Prof. LP) e Matemática (Prof. MT) no Ensino Fundamental, na Avaliação Somativa de 2023 do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). A partir desses critérios, foram definidos dois pares de regionais com características comparáveis em termos de contexto, mas com desempenhos distintos: **Metropolitana A e Divinópolis** apresentam níveis socioeconômicos mais elevados dentro do conjunto analisado, além de proximidade geográfica e diferenças relevantes de desempenho. **Leopoldina e Ubá** caracterizam-se por níveis socioeconômicos mais baixos, também com proximidade entre si e contrastes nas proficiências médias.

A presente proposta de pesquisa adotou uma abordagem metodológica quali-quantitativa, articulando análises qualitativas e dados numéricos para compreender a implementação do PRA. Segundo Dourado e Ribeiro (2023, p. 18), “os resultados das abordagens qualitativas não podem ser traduzidos em números, mas apontam tendências, movimentos que, inclusive, inspiram a elaboração de hipóteses a serem testadas em pesquisas quantitativas”. Nesse sentido, os dados quantitativos mobilizados neste estudo, provenientes de indicadores educacionais, questionários, tabelas e gráficos, não se restringem à descrição estatística, mas subsidiam análises qualitativas voltadas à compreensão das dinâmicas institucionais, das práticas de mediação pedagógica e dos desafios relacionados à implementação da política pública investigada. Ainda conforme os referidos pesquisadores:

A escolha pelo uso da metodologia qualitativa em diferentes campos científicos, incluindo os estudos em educação e em ensino de ciências

é de ordem prática e não ideológica, como o é toda e qualquer escolha metodológica, segundo Howard Becker (2007, p. 23). A praticidade tem a ver com a construção dos objetos de pesquisa e com a definição dos objetivos a serem alcançados diante desses objetos. O trabalho cotidiano do pesquisador inclui o conhecimento teórico adquirido ao longo de seu processo de formação profissional e algum conhecimento prévio sobre as temáticas específicas que pretende investigar. O planejamento de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, ou mesmo as que usam metodologias mistas, precisa considerar as possibilidades de alcance e produção de entendimento sobre determinado fenômeno e, também, os limites das abordagens construídas. Ou seja, os potenciais e os limites analíticos precisam ser esclarecidos a cada projeto de pesquisa e a escolha metodológica mais adequada pode garantir maior potencial explicativo do objeto recortado, mas tal escolha, por si, não define a qualidade das pesquisas (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 16).

A adoção de uma abordagem metodológica mista foi adequada à proposta deste estudo, uma vez que possibilita articular diferentes estratégias de produção e análise de dados, considerando a complexidade do objeto investigado. Embora a pesquisa tenha mobilizado dados quantitativos relacionados ao desempenho educacional, à implementação do PRA e às respostas obtidas por meio do questionário aplicado, o estudo também buscou compreender qualitativamente as percepções, práticas e desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos na implementação da política. Ademais, a investigação se vale de um diversificado conjunto de fontes de informação, documentos institucionais, indicadores educacionais e bases de dados da SEE-MG.

Para realizarmos uma pesquisa referente ao PRA, optamos por duas frentes de trabalho. Na primeira foram coletados dados secundários, provenientes de plataformas digitais da SEE-MG, a saber: o Portal das Avaliações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais. A segunda frente de trabalho contou com pesquisa de campo, especificamente a aplicação de questionário on-line para 49 pessoas; dessas, quatro são diretores educacionais das regionais selecionadas e 45 são servidores que compõem os NGPRs das SREs alvo deste estudo.

Por fim, para melhor organização da apresentação do objeto deste estudo, de suas análises e das proposições elaboradas, esta dissertação está organizada, além desta introdução (capítulo 1), em mais três capítulos e as considerações finais.

O capítulo 2 apresenta o caso de gestão e discute os desafios relacionados à implementação do PRA na rede estadual de ensino de Minas Gerais, considerando o contexto das defasagens educacionais pós-pandemia, os resultados das avaliações externas e a organização institucional da política no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino pesquisadas. Nesse capítulo, também são apresentadas evidências relacionadas à operacionalização das estratégias de recomposição das aprendizagens e às diferenças observadas entre as SREs analisadas.

O capítulo 3 apresenta os percursos metodológicos da pesquisa e as análises produzidas a partir dos dados obtidos com os questionários aplicados aos integrantes dos NGPRs e às Diretoras Educacionais. As análises desenvolvidas abordam aspectos relacionados à governança da política, às ações formativas, à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, ao uso dos dados das avaliações educacionais e às dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação das ações do PRA. Ao final do capítulo, foram sistematizados os principais problemas e desafios identificados na implementação da política.

O capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos problemas identificados na análise da implementação da política. As ações propostas estão voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, ao aprimoramento da mediação pedagógica, à ampliação do uso pedagógico dos dados das avaliações e ao acompanhamento sistemático das ações do PRA nas escolas.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais achados da pesquisa, os limites do estudo e as contribuições da investigação para a compreensão dos desafios relacionados à implementação do PRA, bem como as potencialidades das ações propostas para o aprimoramento da política de recomposição das aprendizagens na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

2 DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização. Para isso, o capítulo é composto por quatro seções e duas subseções. Na primeira seção será apresentado o contexto macro do caso de gestão, ou seja, o impacto da pandemia de COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem, o que contribuiu para ampliar as defasagens de aprendizagem existentes no país. A segunda seção explora a situação da educação em Minas Gerais durante e após a pandemia. Serão apresentadas as iniciativas adotadas para manter as relações de ensino e aprendizagem no período da emergência sanitária e o impacto dessa situação nos indicadores educacionais mineiros. Na terceira seção, o foco é a apresentação das estratégias criadas pela SEE-MG para a recomposição das aprendizagens. Essa parte do capítulo é complementada por três subseções que abordam as duas estratégias alvo deste estudo, o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. Por fim, a quarta e última seção é dedicada à apresentação das evidências do presente caso de gestão.

2.1 A PANDEMIA DE COVID-19 E AS DEFASAGENS EDUCACIONAIS

Em março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, devido à propagação do vírus SARS-Cov2 para a maior parte dos países do planeta, as autoridades governamentais se depararam com a necessidade de implementar medidas para proteger a população até a criação de uma vacina. A principal ação adotada na maioria das nações foi a restrição do convívio social. A diminuição do contato, da circulação e da aglomeração de pessoas foram as medidas mais simples e eficazes para tentar conter a COVID-19, preservar a capacidade de atendimento aos contaminados nas unidades de saúde e a redução do número de óbitos em decorrência da doença e suas complicações.

Em que pese a importância da restrição do convívio social para a preservação da saúde da população, essa medida impactou atividades sociais cotidianas. As relações de trabalho, os meios de transporte coletivo, cerimônias sociais, religiosas e

atividades escolares tiveram que criar alternativas para continuar seus procedimentos sem colocar a população em risco.

Um dos campos sociais mais afetados pela pandemia, e consequentemente pelo isolamento social, foi a educação. Em todo o mundo, instituições de ensino fecharam as portas no início da emergência sanitária, mas à medida que o desafio de contenção da propagação do vírus se mostrava difícil e lento, formas alternativas de ensino foram adotadas. Recursos tecnológicos, especialmente os digitais e em rede, foram amplamente utilizados por instituições educacionais para tentar manter os vínculos dos alunos com os estudos, apesar da distância física das salas de aula, dos colegas e dos professores.

O desafio do ensino com base em recursos tecnológicos, a despeito das avançadas técnicas de comunicação digital e em rede atualmente existentes, revelaram vários desafios, sobretudo, para os gestores educacionais. O primeiro desafio foi a capacidade das redes de ensino de investir em recursos tecnológicos em volume suficiente para atender a uma quantidade de estudantes cujo uso de equipamentos computacionais e da internet se dava de modo complementar às aulas presenciais. Em pouco tempo, instituições educacionais, empresas e outras organizações passaram a transpor suas formas de relacionamento para o “mundo digital”, o que elevou a demanda mundial por chips e microprocessadores.

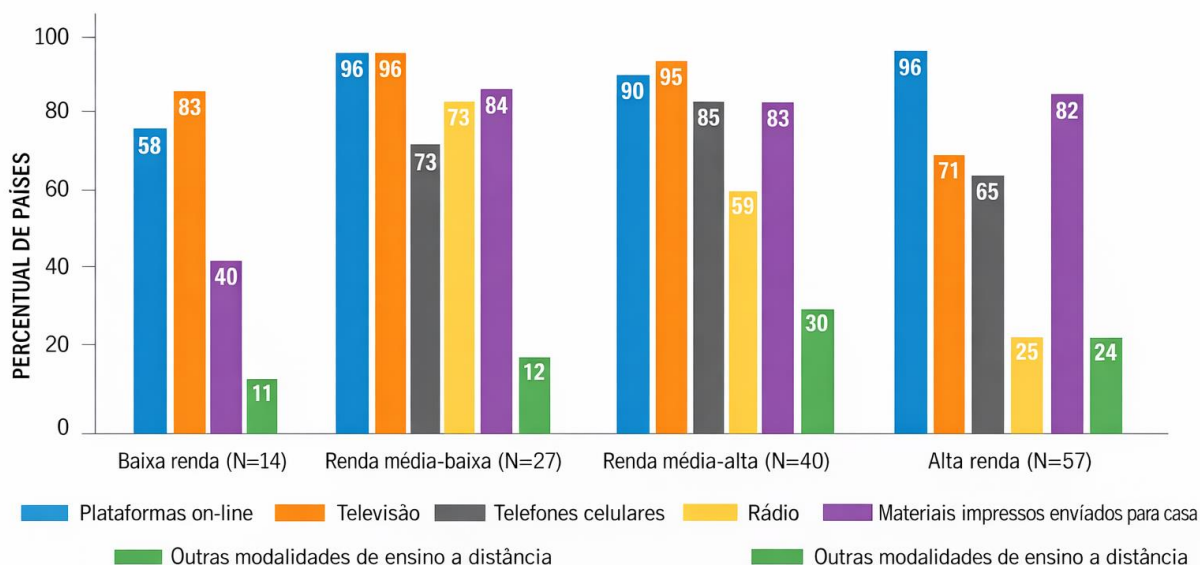
A “lei da oferta e da procura”, associada à quebra da cadeia global de suprimentos para a indústria de tecnologia, já que ela também foi afetada pelas restrições do contato de pessoas, elevou os custos de computadores e seus periféricos. Essa situação aprofundou algo já conhecido, a desigualdade no acesso às tecnologias por diferentes países e por uma mesma população dentro de um território nacional. Nações com menor grau de desenvolvimento econômico e social tiveram mais dificuldade para fazer com que toda a população passasse a ficar conectada. No campo educacional, as redes de ensino, notadamente as públicas, não estavam preparadas para equipar todos os seus alunos e professores. Ademais, havia a dificuldade do acesso à internet. Até então, nem todas as regiões possuíam acesso à rede mundial de computadores, e muitas nem sempre tinham conexão de qualidade, especificamente quando se considera a quantidade de dados transmitidos e a estabilidade da conexão. Soma-se a tudo isso o custo do acesso à internet, algo inviável para muitas famílias.

Em 2021, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial publicaram o *The State of the global education crisis: a path to recovery*. Trata-se de um relatório que divulgou análises dos desafios impostos pela pandemia ao processo educacional no mundo, os prejuízos à aprendizagem dos estudantes e as ações implementadas por diferentes países para recuperá-las nos anos seguintes. Acerca do impacto imediato da pandemia no meio educacional, o documento é enfático (Azevedo *et al.*, 2021, p. 13, tradução nossa):

No auge da crise, o fechamento das escolas afetou 1,6 bilhão de crianças em 188 países, sendo que mais de 1 bilhão dessas crianças viviam em países de baixa e média renda. Globalmente, do final de fevereiro de 2020 até o início de agosto de 2021, os sistemas educacionais ficaram em média 121 dias letivos totalmente fechados e 103 dias parcialmente fechados, afetando desproporcionalmente as crianças mais pobres do mundo. Enquanto alguns países reabriram rapidamente as escolas, muitos mantiveram todas as escolas fechadas por períodos excepcionalmente longos ou as reabriram apenas parcialmente. Por exemplo, alguns sistemas educacionais reabriram, mas ofereceram acesso ao ensino presencial apenas em certas regiões, para determinados anos escolares, ou para todos os alunos em tempo parcial — adotando um modelo híbrido em que os estudantes revezavam o atendimento presencial.

Conforme as análises do relatório, o impacto da pandemia na educação foi significativo, tanto em termos de abrangência da quantidade de alunos quanto do tempo de fechamento das escolas. Modos alternativos ao processo educacional presencial foram implementados por diferentes países, embora a renda da população tenha influenciado diretamente na viabilidade deles. A seguir, é possível verificar, no Gráfico 1, dados referentes aos tipos de tecnologias utilizadas pelos países no processo de ensino durante a pandemia, conforme a renda populacional. O Gráfico consta no mencionado relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF.

Gráfico 1 - Proporção de países participantes da pesquisa conjunta que oferecem uma modalidade de ensino remoto em pelo menos um nível de ensino, por faixa de renda



Nota: O gráfico apresenta o percentual de países com respostas válidas. O eixo Y indica o percentual de países, em um determinado grupo de renda, que relataram utilizar uma modalidade específica para pelo menos um dos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino secundário inferior e ensino secundário superior). Embora os resultados apresentados nesta figura cubram mais de 50% da população global em idade escolar, eles podem não se aplicar a grupos específicos de renda. Mais informações sobre a cobertura populacional de cada grupo de renda podem ser encontradas no Anexo 1.

Fonte: Adaptado de Azevedo *et al.* (2021, p.15).

Dos 138 países pesquisados pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, o grupo pesquisado com baixa renda, composto por 14 países, fez mais uso da televisão e do rádio para oferecer aos estudantes algum tipo de ensino remoto. No grupo de nações com renda média-baixa, 27 no total, os recursos mais usados foram as plataformas on-line e a televisão. No grupo de renda média-alta, que abarca 40 países, a televisão e as plataformas on-line foram os meios mais usados. Por fim, nos países com alta renda, com 57 nações, as plataformas on-line e os pacotes para levar para casa (impressos) foram as maneiras mais difundidas para o ensino durante a pandemia.

É importante destacar que os dados dos gráficos mostram que os países com população com baixa renda, apesar de atender os alunos com formas alternativas de ensinar, tiveram dificuldade para oferecer um conjunto de recursos variados. De modo geral, o ensino se concentrou em apenas dois recursos (televisão e rádio), ao passo que nações com população com renda mais elevada usavam mais amplamente outras

possibilidades (rádio, telefones e outras formas não especificadas), ou seja, os meios alternativos ao ensino presencial foram diversificados nas áreas mais ricas. Em que pese essa situação, na média global, plataformas on-line, televisão e pacotes para levar para casa foram os recursos mais usados.

Conforme é possível compreender, a diferença no acesso e na diversidade de recursos tecnológicos pelos países não pode ser compreendida apenas como uma escolha pedagógica dos sistemas educacionais, mas como resultado de condicionantes econômicas estruturais. Estudos desenvolvidos no contexto latino-americano, como o de Figueroa *et al.* (2021), ao analisarem as escolas rurais no Peru durante a pandemia de COVID-19, evidenciam que fatores como conectividade precária, uso predominante de dispositivos móveis de baixa capacidade, elevado custo dos serviços de internet e insuficiente formação docente acentuaram significativamente as “brechas digitais” entre áreas urbanas e rurais.

Nesse contexto, o conceito de brecha digital mostra-se central para a compreensão das defasagens educacionais observadas durante a pandemia de COVID-19. Conforme explicitam Figueroa *et al.* (2021, p. 6), “la brecha digital no solo se expresa en el acceso a dispositivos tecnológicos, sino también en las condiciones de conectividad y en las capacidades familiares para acompañar los procesos de aprendizaje en contextos de educación remota”³. Essa compreensão ampliada do conceito permite analisar de forma mais consistente por que, mesmo diante da adoção de estratégias de ensino remoto por diferentes países, os efeitos sobre a aprendizagem foram desiguais.

No âmbito deste estudo, a brecha digital constitui um elemento explicativo importante das perdas de aprendizagem e da aprendizagem não realizada, uma vez que condiciona tanto o acesso dos estudantes às atividades pedagógicas quanto a qualidade da mediação educacional possível nos contextos domiciliares, especialmente entre populações socialmente mais vulneráveis.

Apesar do esforço das nações para manter o ensino com formas alternativas, outro desafio posto pela pandemia à educação foi o preparo dos professores para transpor as suas aulas para formatos para os quais não estavam capacitados. Embora considerável parcela dos profissionais, notadamente das gerações mais recentes,

³ Tradução para língua portuguesa (Brasil) “A Brecha Digital não se expressa somente no acesso à dispositivos tecnológicos, como também na conectividade e na capacidade das famílias em acompanhar os processos de aprendizagem no contexto da educação remota”.

tenha recebido formação superior, parcialmente ou integralmente em cursos de Educação a Distância (EAD), não é possível considerar que detinham capacitação e ou experiência para promover a transposição didática, em curto espaço de tempo, de um modelo de ensino presencial para um a distância. Provavelmente por esse motivo, diferentes países optaram pelo uso de recursos pautados em meios de comunicação de massa, plataformas on-line, televisão, rádio e pacotes impressos para levar para casa (Azevedo *et al.*, 2021). Todavia, segundo Figueroa *et al.* (2021), esses tipos de limitações fizeram com que a educação remota assumisse, em muitos contextos, características mais próximas de um modelo emergencial de educação a distância, fortemente dependente de meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, do que de ambientes digitais interativos. Situação que comprometeu o aprendizado de significativa parcela de estudantes no período da emergência sanitária.

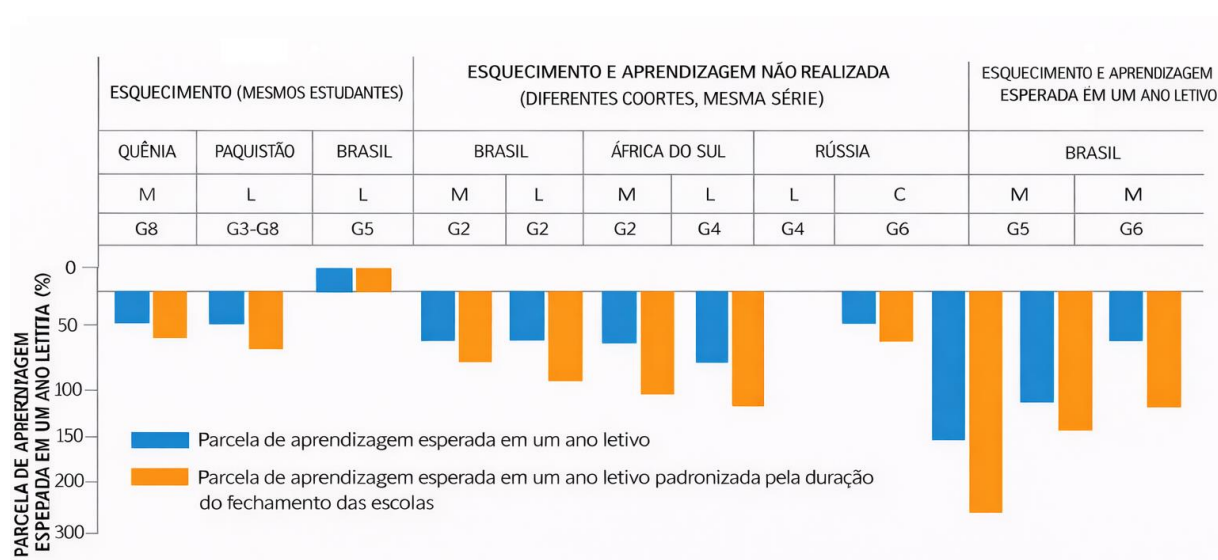
O uso de pacotes impressos com conteúdos e atividades para os estudantes pode parecer estranho, mas o relatório do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) identificou que o desenvolvimento socioeconômico dos países interferiu significativamente na implementação de maneiras alternativas ao ensino presencial tradicional. Muitos recursos tecnológicos avançados possuíam barreiras que não podiam ser superadas rapidamente, dentre as quais o acesso à eletricidade (Azevedo *et al.*, 2021). Dado os desafios que os países tiveram para implementar alternativas que mantivessem os processos educacionais no contexto da pandemia, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF estimaram o prejuízo financeiro que a geração de estudantes que viveu esse período está sujeita:

Simulações feitas no final de 2020, nove meses após o início da pandemia, sugeriram que fechamentos escolares com duração de sete meses poderiam custar a esta geração de estudantes US\$ 10 trilhões em ganhos ao longo da vida, em valor presente, no cenário intermediário — ou até US\$ 16 trilhões no cenário pessimista. As simulações do Banco Mundial em 2020 previram uma perda global de 0,9 ano de escolaridade ajustado pela aprendizagem (LAYS), reduzindo a média global de 7,8 para 6,9 LAYS. Neste cenário, um estudante típico perderia US\$ 25.000 em ganhos ao longo da vida (em valor presente), e essa geração de estudantes poderia perder US\$ 16 trilhões em rendimentos. Com essa duração de fechamento, previa-se que a Pobreza de Aprendizagem aumentaria em 10 pontos percentuais, alcançando 63% (Azevedo *et al.*, 2021, p. 13).

As estimativas de prejuízos na renda para a geração que teve a pandemia de COVID-19 em seu percurso educacional estão diretamente associadas às defasagens

de aprendizagem. A partir de estudos de vários pesquisadores, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF elaboraram o infográfico da Figura 1, a seguir. Nele é possível verificar três colunas com dados da esquerda para direita do i) esquecimento dos alunos (mesmas turmas e nível de ensino); ii) do esquecimento e o que não foi aprendido por não ter sido ensinado (em diferentes turmas no mesmo nível de ensino); iii) do esquecimento e o que não foi aprendido por não ter sido ensinado (mesmas turmas e nível de ensino). O infográfico ainda apresenta esses dados para as áreas de Matemática (M), Linguagens (L) e Alfabetização Científica (C). As séries analisadas são indicadas pela numeração após a letra G. Para a leitura dos dados também é preciso considerar que a coluna azul significa a aprendizagem esperada no ano letivo afetado pela pandemia e a coluna laranja a aprendizagem esperada no ano letivo da pandemia, considerando o tempo de fechamento das escolas.

Figura 1 - Mudanças na aprendizagem em relação ao que normalmente se espera aprender em um ano letivo



Nota:

- (1) “Esquecimento” refere-se à aprendizagem que os estudantes perderam durante o período de fechamento das escolas, enquanto “aprendizagem não realizada” refere-se à aprendizagem que normalmente ocorreria, mas que não aconteceu em decorrência do fechamento das escolas. Embora a maioria dos estudos relate essas duas dimensões de forma combinada, alguns distinguem entre elas, e apenas alguns medem o esquecimento de forma isolada.
- (2) Alguns estudos acompanham os resultados dos mesmos estudantes antes e durante a pandemia (utilizando desenhos de painel ou pseudo-painel), enquanto outros comparam diferentes coortes, isto é, uma coorte pré-pandemia em comparação com uma coorte afetada pela pandemia (utilizando desenhos de cortes transversais repetidos).
- (3) G refere-se ao grau/série, e o numeral indica qual grau (por exemplo, G2 = 2º grau).
- (4) M refere-se à matemática, L a linguagens e C às ciências.

(5) Os países selecionados são aqueles para os quais o estudo fornece os dados necessários para calcular o efeito sobre a parcela de aprendizagem esperada em um ano letivo.
 Fonte: Adaptado de Azevedo *et al.* (2021, p.15).

O infográfico da Figura 1 assevera que todos os países pesquisados tiveram perdas significativas na aprendizagem dos estudantes, tanto por esquecimento quanto por terem deixado de estudar as habilidades previstas no currículo escolar. No conjunto do gráfico relacionado à estimativa de estudantes que esqueceram o que haviam aprendido (Kênia, Paquistão e Brasil), o país sul-americano se destaca em Linguagens no 5º ano do Ensino Fundamental. As perdas foram menos significativas que nas demais nações. Todavia, em Matemática, a defasagem verificada é igualmente relevante para todos esses países.

As evidências reunidas no relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF permitem afirmar que as perdas de aprendizagem decorrentes da pandemia não constituem um fenômeno episódico ou restrito a determinados contextos nacionais, mas uma tendência global, observada em países com distintos níveis de desenvolvimento econômico. Ainda que os efeitos tenham variado em intensidade, conforme a duração do fechamento das escolas e a capacidade de resposta dos sistemas educacionais. Em particular, disciplinas como Matemática e Linguagens apresentam perdas mais persistentes, o que reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas não apenas à retomada das atividades presenciais, mas à recomposição sistemática das aprendizagens não realizadas.

No conjunto do gráfico com dados dos países em que foi possível verificar esquecimento e perdas de aprendizagem por não terem sido ensinados os conhecimentos previstos no currículo (África do Sul, Rússia e Brasil), a Rússia apresenta maiores defasagens na Alfabetização Científica, ao passo que o Brasil detém prejuízos em Linguagens, mas especialmente em Matemática. A última coluna, com dados da Etiópia para alunos das mesmas turmas e níveis de ensino, também indica perdas de aprendizagem elevadas. Ainda sobre os dados da Figura 1, o relatório do Banco Mundial da UNESCO e do UNICEF afirma que:

A Figura [...] destaca algumas das perdas de aprendizagem em países selecionados de baixa e média renda, apresentadas em termos da parcela de aprendizagem de um ano letivo que cada perda representa. Evidências de alguns países sugerem que, em média, as perdas de aprendizagem são aproximadamente proporcionais à duração do fechamento das escolas. No entanto, há uma grande heterogeneidade

[...]. Observe que os estudos que coletaram dados sobre perda de aprendizagem estão medindo a aprendizagem em diferentes séries, para diferentes disciplinas, em diferentes escalas, com cronogramas variados e se basearam em delineamentos diferentes [...]. No entanto, a principal conclusão permanece: crianças em todo o mundo experimentaram perdas substanciais de aprendizagem (Azevedo *et al.*, 2021, p. 15).

Como é possível perceber, as defasagens educacionais observadas durante a pandemia devem ser compreendidas como resultado da interação entre fatores sanitários, econômicos, tecnológicos e pedagógicos. O fechamento das escolas evidenciou limites estruturais dos sistemas educacionais para garantir a continuidade do ensino em contextos de crise prolongada. Assim, as perdas de aprendizagem verificadas no período pandêmico não decorrem apenas da interrupção das aulas presenciais, mas refletem desigualdades no acesso a recursos educacionais, na capacidade institucional dos sistemas de ensino e nas condições sociais das famílias. Essa compreensão é fundamental para orientar análises posteriores sobre os impactos da pandemia no contexto brasileiro e sobre as estratégias adotadas para a recomposição das aprendizagens.

Na próxima seção, apresentaremos o impacto da pandemia nos dados de desempenho dos estudantes brasileiros, notadamente nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

2.1.1 As perdas de aprendizagem no Brasil provocadas pela pandemia

No Brasil, as defasagens educacionais resultantes da pandemia de COVID-19 podem ser verificadas pelos dados de desempenho dos estudantes nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Saeb tem como objetivo proporcionar, por meio dos resultados de testes aplicados aos estudantes da Educação Básica, um diagnóstico qualificado da realidade educacional do país com base em evidências de aprendizagem e progressão dos alunos ao longo das séries (fluxo escolar). Segundo o Inep ([2025], recurso *online*):

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

A partir dos dados obtidos pelo Saeb em cada uma de suas edições, gestores educacionais, escolares e professores têm a possibilidade de implementar políticas públicas e ou ações de (re)planejamento curricular com foco na melhoria do desempenho dos alunos.

Desde que foi criado, o Saeb foi alterado diversas vezes pelo Inep⁴. O objetivo das mudanças sempre esteve associado à necessidade de obter dados cada vez mais abrangentes e qualificados. A partir desses, pesquisadores e gestores educacionais podem construir propostas qualificadas, pautadas em evidências, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas redes públicas brasileiras.

Tradicionalmente, o Saeb avalia as três etapas (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) da Educação Básica em testes de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental e para a 3ª Série do Ensino Médio. Ao longo de sua história, o Saeb já avaliou outros componentes curriculares. Junto com os testes de proficiência, o sistema de avaliação também aplica questionários contextuais para conhecer as instituições de ensino, seus profissionais e seus estudantes. Os dados contextuais oferecem uma noção das condições e desafios postos à aprendizagem.

Em 2007, o Inep passou a associar os resultados do Saeb ao indicador de fluxo escolar para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse passou a figurar como a principal referência brasileira de qualidade da educação, e talvez a maior influência das redes para a implementação de políticas educacionais com foco na melhoria do aprendizado dos estudantes. A ideia do Inep ao criar um índice que consorcia fluxo e desempenho está atrelada à noção que uma educação de qualidade é aquela em que o aluno está presente na escola, consegue aprender e ser promovido na idade prevista para o seu processo de escolaridade. Sendo assim, um bom fluxo e um bom desempenho são elementos fundamentais para a um Ideb elevado.

⁴ Para mais informações sobre as alterações do Saeb desde sua criação, consulte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>.

Como é possível verificar, os dados de proficiência obtidos pelos testes do Saeb são importantes para o monitoramento do aprendizado dos estudantes brasileiros e para a identificação dos desafios postos à sua melhoria. Para uma leitura qualificada dos dados de desempenho do Saeb, o Inep estabeleceu escalas de desempenho conforme o componente curricular avaliado (Língua Portuguesa ou Matemática) e a etapa da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio). De forma simplificada, as escalas podem ser compreendidas como “uma régua” para mensurar o desempenho de um grupo de indivíduos avaliados.

No caso do Saeb, as escalas atualmente utilizadas possuem cortes em níveis que variam de 0 a 10. Outros centros de pesquisa, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), adotam cortes distintos em suas escalas. No Sistema de Avaliação, Monitoramento e Equidade da Educação (Simave), desenvolvido por esse Centro para a rede pública estadual de Minas Gerais, são definidos quatro cortes, denominados padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Considerando que este estudo analisa o caso do referido estado, apresentamos, na Tabela 1, as escalas do Saeb e seus níveis. Contudo, os cortes correspondentes aos padrões adotados pelo CAEd foram sobrepostos às escalas do Saeb por meio do uso de cores. Na tabela, a cor vermelha corresponde ao padrão de desempenho Baixo; laranja ao padrão Intermediário; amarelo ao padrão Recomendado e verde ao padrão Avançado (Brasil, 2020).

Tabela 1 – Escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saeb em cada etapa da Educação Básica

Níveis Língua Portuguesa											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anos Iniciais	<125	≥ a 125 e <150	≥ a 150 e <175	≥ a 175 e <200	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325	—
Anos Finais	—	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375	—	—
Ensino Médio	—	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400	—	—
Níveis Matemática											
Anos Iniciais	<125	≥ a 125 e <150	≥ a 150 e <175	≥ a 175 e <200	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ 350
Anos Finais	—	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400	—
Ensino Médio	—	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400 e <425	≥ a 425 e <450	≥ a 450

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados de Brasil (2020).

Com base nas escalas de desempenho apresentadas e na correspondência de cores para cada padrão de desempenho utilizado pelo CAEd no Simave, analisamos, a seguir, a proficiência média dos discentes matriculados nas escolas públicas estaduais mineiras. Os resultados analisados são das edições do Saeb de 2019 e 2023, correspondentes aos períodos anterior e posterior à pandemia. Os dados foram organizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Proficiência média dos estudantes brasileiros da Educação Básica da rede pública (redes estaduais e municipais) no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)

		2015	2017	2019	2021	2023
Língua Portuguesa	Anos Iniciais	202,29	209,16	209,06	201,43	207,59
	Anos Finais	247,33	253,77	255,68	254,88	254,62
	Ensino Médio	260,88	260,43	272,33	269,79	270,22
Matemática	Anos Iniciais	214,55	218,59	222,41	210,05	218,26
	Anos Finais	250,57	251,97	257,18	252,04	251,27
	Ensino Médio	260,04	260,33	269,03	262,71	264,68

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados do Inep (2023).

Pelos dados da Tabela 2, é possível verificar que a edição de 2021 ficou caracterizada pela redução da proficiência média dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica nos componentes curriculares avaliados, Língua Portuguesa e Matemática. A redução do desempenho dos estudantes, conforme abordado anteriormente, já era esperada. O questionamento que se fazia era a dimensão dessa redução.

A redução generalizada da proficiência média observada na edição de 2021 do Saeb dialoga com evidências internacionais que apontam a pandemia da COVID-19 como um evento disruptivo das trajetórias educacionais. Bauer (2022) destaca que o fechamento prolongado das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial produziram um hiato entre o que se esperava que os estudantes aprendessem e aquilo que efetivamente foi consolidado. De modo convergente, o relatório do Banco

Mundial, da UNESCO e do UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) assinala que, em escala global, as perdas de aprendizagem foram proporcionais ao tempo de interrupção das aulas presenciais e às limitações das estratégias alternativas adotadas, afetando de maneira desigual diferentes grupos de estudantes.

Para obter mais clareza da redução do desempenho dos estudantes provocada pela pandemia, apresentamos, a seguir, a Tabela 3. Trata-se de uma tabela, organizada com dados do desempenho dos estudantes de todos os estados brasileiros nas edições de 2019 e 2021 do Saeb, em todas as fases do período obrigatório de escolarização, ou seja: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, os números abarcam somente os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa. Na última coluna, inserimos o cálculo da diferença da proficiência obtida pelos alunos na edição de 2019 e 2021. Ainda é preciso destacar que todos os dados presentes na tabela foram pesquisados no site do Inep, portanto, estão em domínio público.

Tabela 3 - Desempenho das redes estaduais nas edições do Saeb antes e após a pandemia (2019 e 2021) e diferença entre os resultados

(continua)

UF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021	
	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
AC	238,02	222,10	216,99	212,04	-21,03	-10,06	256,87	256,14	250,37	254,54	-6,50	-1,60	265,72	268,17	265,32	272,99	-0,40	4,82
AL	206,74	195,30	198,51	187,37	-8,23	-7,93	247,10	247,47	239,90	243,70	-7,20	-3,77	255,24	260,64	250,02	256,90	-5,22	-3,74
AP	202,07	194,13	196,87	193,45	-5,20	-0,68	233,04	238,16	235,17	244,64	2,13	6,48	248,72	256,64	251,96	263,63	3,24	6,99
AM	221,02	212,10	218,71	211,13	-2,31	-0,97	249,58	251,48	247,07	250,57	-2,51	-0,91	248,71	255,97	245,54	255,72	-3,17	-0,25
BA	216,17	201,86	219,32	219,38	3,15	17,52	241,16	241,33	238,16	244,52	-3,00	3,19	253,02	256,94	246,49	254,39	-6,53	-2,55
CE	246,45	230,61	251,66	244,60	5,21	13,99	253,63	258,12	256,46	264,38	2,83	6,26	266,08	270,42	262,97	269,78	-3,11	-0,64
ES	228,65	218,23	225,05	216,15	-3,60	-2,08	262,79	257,54	255,17	251,89	-7,62	-5,65	289,14	286,95	277,95	279,04	-11,19	-7,91
GO	235,82	222,72	225,27	213,39	-10,55	-9,33	265,01	264,49	258,86	260,54	-6,15	-3,95	282,93	285,35	271,59	276,32	-11,34	-9,03
MA	184,47	178,60	184,20	178,28	-0,27	-0,32	243,43	249,07	243,78	253,87	0,35	4,80	249,77	256,57	243,99	253,98	-5,78	-2,59
MT	214,39	203,29	207,40	200,15	-6,99	-3,14	246,50	245,40	245,59	248,08	-0,91	2,68	263,72	265,98	258,59	265,25	-5,13	-0,73
MS	224,15	212,72	204,14	199,00	-20,01	-13,72	259,19	255,16	250,66	250,72	-8,53	-4,44	278,13	279,43	266,62	270,38	-11,51	-9,05
MG	234,02	222,59	218,40	213,78	-15,62	-8,81	260,88	256,72	255,07	257,18	-5,81	0,46	278,74	277,84	268,66	273,83	-10,08	-4,01
PA	203,46	195,83	201,67	197,22	-1,79	1,39	234,44	238,14	236,11	244,33	1,67	6,19	246,08	252,84	246,26	255,75	0,18	2,91
PB	204,79	193,41	196,32	189,13	-8,47	-4,28	245,73	245,34	239,08	244,49	-6,65	-0,85	261,52	266,24	252,78	260,52	-8,74	-5,72
PR	264,89	251,17	257,46	245,53	-7,43	-5,64	268,79	263,17	261,66	259,83	-7,13	-3,34	280,80	281,77	277,01	281,13	-3,79	-0,64

(conclusão)

UF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021	
	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
PE	215,70	207,08	224,35	215,34	8,65	8,26	251,64	252,12	250,16	253,53	-1,48	1,41	272,77	276,30	270,71	276,93	-2,06	0,63
PI	232,82	220,89	221,69	218,25	-11,13	-2,64	251,35	250,56	248,42	252,81	-2,93	2,25	260,93	262,30	256,00	260,37	-4,93	-1,93
RJ	220,02	213,58	212,37	208,10	-7,65	-5,48	245,90	245,83	238,66	243,16	-7,24	-2,67	265,29	268,79	254,89	263,61	-10,40	-5,18
RN	203,10	193,39	194,96	186,32	-8,14	-7,07	240,38	239,84	240,48	245,89	0,10	6,05	250,86	255,32	250,99	258,99	0,13	3,67
RS	227,58	218,55	217,17	212,22	-10,41	-6,33	262,77	262,75	256,19	259,47	-6,58	-3,28	282,16	282,98	273,21	279,18	-8,95	-3,80
RO	223,31	208,63	210,32	203,19	-12,99	-5,44	257,03	254,33	248,20	250,32	-8,83	-4,01	275,89	275,80	265,13	270,14	-10,76	-5,66
RR	-	-	-	-	-	-	239,58	237,75	246,84	249,85	7,26	12,10	258,79	262,39	259,99	265,32	1,20	2,93
SC	226,47	216,96	224,55	217,98	-1,92	1,02	263,80	259,98	261,53	261,58	-2,27	1,60	279,58	276,90	278,84	280,45	-0,74	3,55
SP	242,56	223,41	226,90	214,44	-15,66	-8,97	261,70	261,67	259,31	262,86	-2,39	1,19	273,45	279,12	268,96	278,34	-4,49	-0,78
SE	205,98	194,45	198,42	189,20	-7,56	-5,25	243,76	242,15	238,01	239,69	-5,75	-2,46	259,04	261,78	252,88	257,91	-6,16	-3,87
TO	229,54	211,61	210,96	200,82	-18,58	-10,79	251,90	246,58	245,25	245,35	-6,65	-1,23	264,15	262,86	261,32	264,73	-2,83	1,87
DF	233,74	222,13	225,21	218,09	-8,53	-4,04	257,14	254,27	254,36	256,26	-2,78	1,99	276,57	279,05	271,40	277,77	-5,17	-1,28

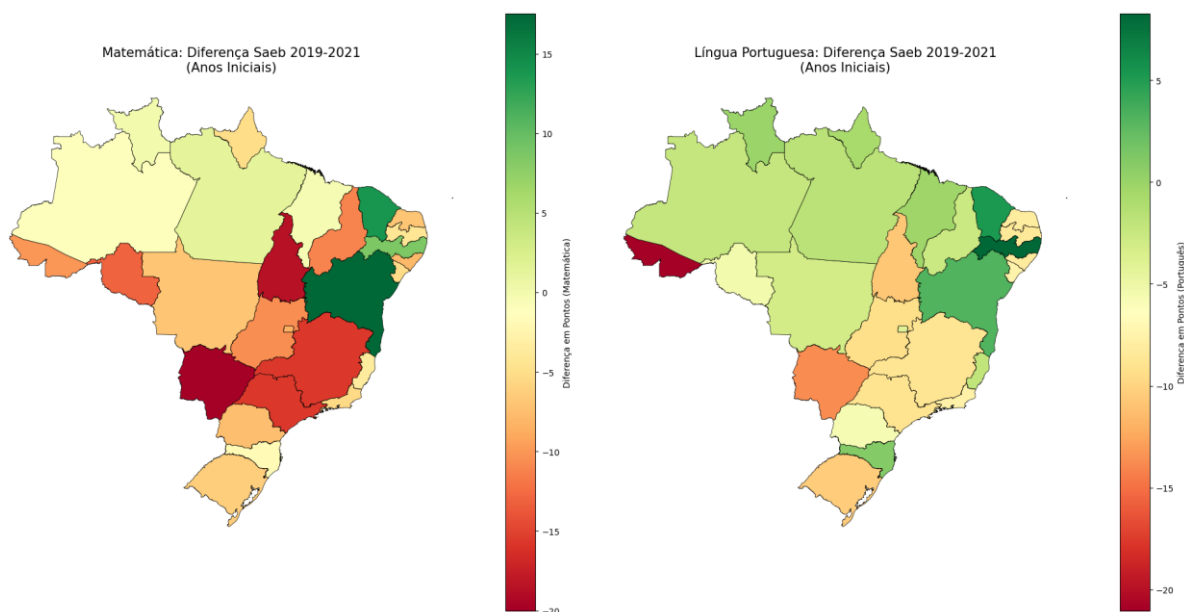
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Inep (2019; 2021).

Os dados apresentados na tabela indicam que, apesar de algumas exceções, a maioria dos estados brasileiros apresentou perdas de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica. Destaca-se que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram os mais afetados. Esses alunos registraram perdas significativas de desempenho quando comparadas às médias de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, nas edições do Saeb de 2019 (período anterior à pandemia) e de 2021 (após o retorno das aulas presenciais).

A distribuição territorial das perdas de aprendizagem observadas nos dados do Saeb deve ser interpretada à luz das desigualdades estruturais que marcaram a oferta do ensino remoto durante a pandemia. Figueroa *et al.* (2021) destacam que a chamada brecha digital não se restringe ao acesso a dispositivos, mas envolve condições de conectividade, competências digitais e possibilidades de acompanhamento pedagógico nos domicílios. O relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) reforça que países e regiões com menor capacidade de diversificar estratégias de ensino remoto apresentaram perdas mais intensas de aprendizagem, aspecto que contribui para explicar as diferenças observadas entre as unidades federativas brasileiras.

Com o objetivo de analisar de forma mais detalhada as perdas de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todo o país, a partir dos dados de desempenho do Saeb referentes às edições de 2019 e 2021 apresentados na Tabela 3, foi elaborado um mapa coroplético, que permite visualizar a intensidade das defasagens observadas entre as referidas edições. Nesse mapa, apresentado na Figura 2, as tonalidades mais intensas de vermelho indicam maiores perdas de aprendizagem; os tons amarelados sinalizam relativa estabilidade nos resultados; e as tonalidades em verde representam ganhos de aprendizagem.

Figura 2 - Diferença de desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Os resultados evidenciam que as perdas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram mais acentuadas em Matemática. Os casos do Acre e do Mato Grosso do Sul destacam-se como os mais expressivos: no primeiro estado, a diferença de proficiência entre as edições de 2019 e 2021 foi de 21,03 pontos em Matemática e de 10,06 pontos em Língua Portuguesa; no segundo, as perdas alcançaram 20,01 pontos em Matemática e 13,72 pontos em Língua Portuguesa.

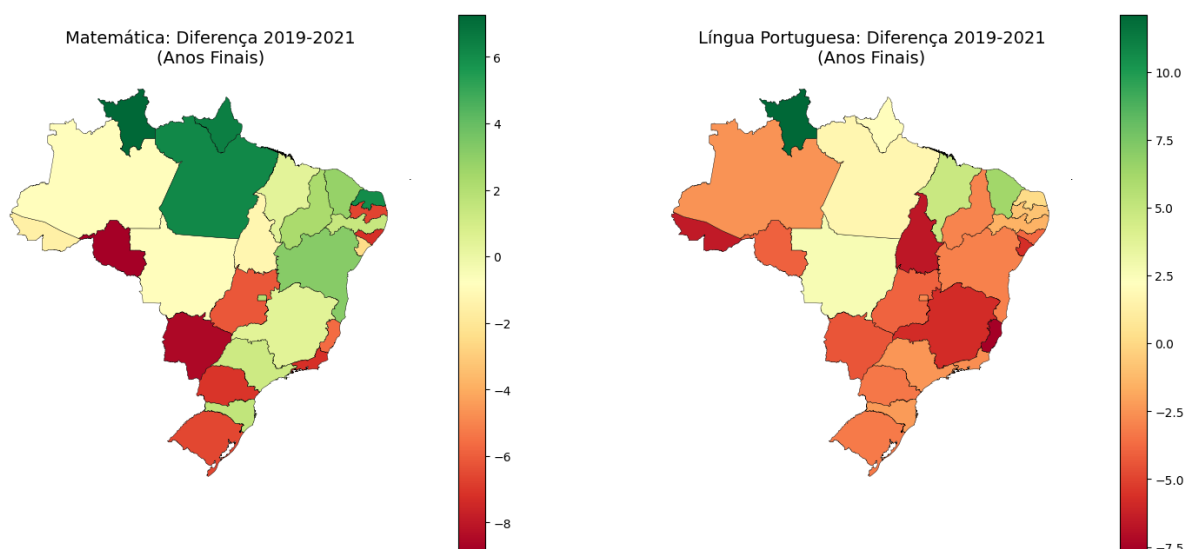
A maior intensidade das perdas de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser compreendida à luz da literatura que analisa os impactos da pandemia sobre os processos de alfabetização e de consolidação das habilidades básicas. Queiroz, Sousa e Paula (2021) argumentam que, nessa etapa, a aprendizagem depende da interação pedagógica sistemática, da mediação docente contínua e do acompanhamento familiar, condições que foram comprometidas durante o ensino remoto emergencial. Conforme as autoras:

[...] podemos inferir sobre algumas fragilidades do ensino remoto que se aguçam e debilitam o processo de aprendizagem de muitos educandos, como as fragilidades nas condições de acesso; a falta de interação escolar e o despreparo pedagógico dos pais/responsáveis. Estes impasses não são exclusivos dos alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, mas consta a realidade de muitos alunos em diferentes níveis e modalidades da educação nacional. Entretanto, no

ciclo alfabético, a discussão é ainda mais densa por se idealizar neste o vislumbre à construção da leitura e da aquisição e apropriação da escrita, princípios estes necessários ao desenvolver das mais variadas habilidades, capacidades e competências no contexto escolar e extraescolar (Queiroz; Sousa; Paula, 2021, p. 6).

Considerando os Anos Finais do Ensino Fundamental, observamos que as variações de desempenho registradas no Saeb entre as edições de 2019 e 2021 foram, de modo geral, menos acentuadas quando comparadas às demais etapas da Educação Básica. Ainda assim, a análise desses dados revela diferenças relevantes entre as unidades federativas, as quais podem ser melhor compreendidas por meio da representação da Figura 3, apresentada no mapa a seguir. Lembramos que as tonalidades mais intensas de vermelho indicam maiores perdas de aprendizagem; os tons amarelados sinalizam relativa estabilidade nos resultados; e as tonalidades em verde representam ganhos de aprendizagem.

Figura 3 - Diferença de desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



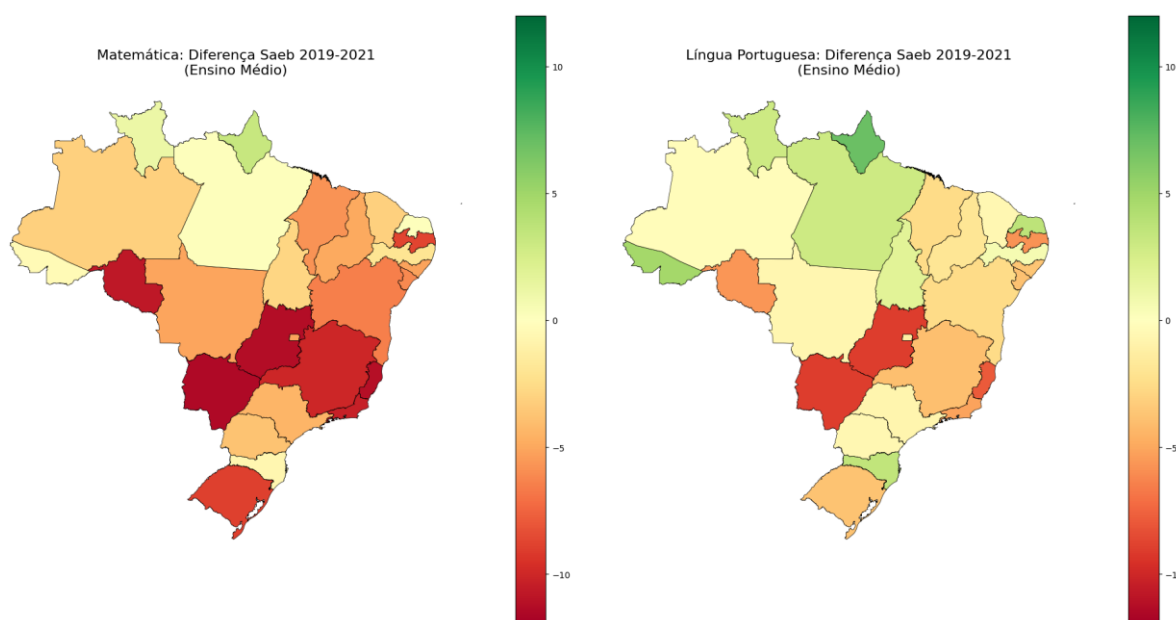
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Embora a redução do desempenho dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental não tenha alcançado a mesma magnitude observada em outras etapas da Educação Básica, os dados indicam a persistência de desafios. Destacam-se, nesse contexto, as unidades federativas que apresentaram as maiores quedas de proficiência: Rondônia, com redução de 8,83 pontos em Matemática e 4,01 pontos em

Língua Portuguesa; e Mato Grosso do Sul, com decréscimos de 8,53 pontos em Matemática e 4,44 pontos em Língua Portuguesa.

No Ensino Médio, os impactos da pandemia sobre o desempenho dos estudantes no Saeb mostram-se mais expressivos quando comparados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. As variações observadas entre as edições de 2019 e 2021 revelam diferenças relevantes entre as unidades federativas, cuja distribuição espacial pode ser melhor compreendida por meio do mapa apresentado a seguir, na Figura 4.

Figura 4 - Diferença de desempenho do Ensino Médio dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Os alunos do Ensino Médio também foram consideravelmente afetados pela pandemia no que se refere ao desempenho no Saeb, merecem destaque a redução do desempenho de 11,34 em Matemática e de 9,03 em Língua Portuguesa no estado de Goiás; e de 11,51 e de 9,05 nos respectivos componentes curriculares em Mato Grosso do Sul.

Em que pese o destaque para os casos de redução mais significativa na proficiência média nos componentes curriculares avaliados pelo Saeb, os dados da Tabela 3 e os mapas indicam que em todas as regiões do país houve estados com significativas perdas de aprendizado dos estudantes. Na maioria dos casos, as

reduções no desempenho representaram uma ruptura no processo de melhoria do indicador de aprendizado dos estudantes, auferido pelo Saeb a cada edição. Essa quebra no processo de melhoria do desempenho gerou um desafio adicional às redes de ensino brasileiras. Além do tradicional processo de recuperação de aprendizagens não consolidadas pelos alunos no decurso do processo educacional, passou a ser fundamental a recomposição de aprendizagens que não foram trabalhadas no período da pandemia, devido ao fechamento das escolas ou da inviabilidade de trabalhar todas as habilidades e componentes curriculares previstos nos documentos curriculares em decorrência das limitações dos recursos de ensino não presencial adotados no período de emergência sanitária.

As perdas de aprendizagem evidenciadas pelos dados do Saeb reforçam que o desafio posto às redes de ensino brasileiras extrapola a lógica tradicional da recuperação pontual de conteúdos. Conforme argumenta Bauer (2022), o cenário pós-pandemia exige estratégias sistemáticas de recomposição das aprendizagens, orientadas por diagnósticos precisos e pela reorganização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a recomposição, conforme definida no Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens de Minas Gerais, assume uma dimensão mais ampla, ao considerar não apenas conteúdos não aprendidos, mas também os efeitos acumulados da interrupção das trajetórias educacionais, justificando a implementação de políticas públicas específicas para enfrentar esse desafio (Minas Gerais, 2023a).

A próxima seção aborda o impacto da pandemia no desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o que requereu, posteriormente, a criação da política pública educacional foco das análises deste estudo, o PRA.

2.2 O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Em todo o país, conforme verificado na seção anterior, os processos de ensino e aprendizagem foram impactados pela COVID-19. O longo período de isolamento social adotado pelas autoridades governamentais para conter a propagação do vírus exigiu a interrupção das aulas presenciais, o que trouxe um desafio para as redes de ensino de todo o país. Elas tiveram que adotar, em curto espaço de tempo, medidas emergenciais para tentar manter os vínculos dos estudantes com a escola.

Em Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas no dia 15 de março de 2020 e retomadas gradualmente a partir do mês de agosto de 2021, conforme indicadores de redução de números de casos e de vacinação da população em cada uma das regiões do estado. Para a retomada das atividades econômicas e dos serviços públicos, como o das escolas, o governo do estado de Minas Gerais criou o Plano “Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo” (Minas Gerais, 2020a). Tratava-se de um planejamento, baseado em evidências, que orientava a adoção de medidas de flexibilização do isolamento social e de retomada das atividades econômicas e sociais. O Plano possuía quatro categorias para classificar a situação de cada área do estado, eram elas: (i) Onda Verde, que permitia serviços essenciais sempre ativos; (ii) Onda Branca, que permitia serviços analisados como de menor risco; (iii) Onda Amarela, que permitia serviços analisados como de risco intermediário; e (iv) Onda Vermelha, que restringia os serviços analisados como de maior risco. Como o ritmo de vacinação e de redução de casos de contaminação por COVID-19 era diferente em cada região de Minas, a reabertura das escolas ocorreu de maneira desigual (Minas Gerais, 2020a).

Nesse período, a SEE-MG criou várias maneiras para atender os alunos matriculados em todas as escolas públicas estaduais. As ações foram agrupadas no chamado Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), que contou com recursos impressos e mediados por tecnologias digitais. Conforme consta no documento orientador, o Reanp possuía três frentes de trabalho: o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa de Televisão chamado “Se liga na educação”; e o aplicativo “Conexão escola” (Minas Gerais, 2020b).

O PET é um material impresso, elaborado pela Escola de Formação, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e universidades pública e privadas de Minas Gerais, entregue mensalmente aos estudantes. Todo o material foi construído conforme os documentos curriculares da Educação Básica, isto é, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG). Cada material possuía orientações e atividades focadas nas habilidades e objetos de aprendizagem essenciais de cada componente curricular do ano de escolaridade do aluno. Assim que concluíam as atividades, os estudantes as enviavam para os professores (Minas Gerais, 2020b). Essa ação, embora mais simples se comparada com outras iniciativas que utilizavam recursos tecnológicos, contribuiu para a manutenção dos vínculos dos alunos com os professores.

Outra iniciativa da SEE-MG durante a pandemia de COVID-19 foi o programa “Se liga na educação”, que também foi produzido pela Escola de Formação da SEE-MG e pela Rede Minas de Televisão. O programa era formado por aulas gravadas e também ao vivo, transmitidas de segunda a sexta-feira das 7 às 12 horas e 30 minutos por essa emissora. Uma parte desse horário, das 11 horas e 15 minutos às 12 horas e 30 minutos, era reservada à participação dos estudantes. Eles podiam enviar suas perguntas e ou sugestões para os professores por meio das redes sociais (Minas Gerais, 2020b).

Por fim, fazia parte do Reanp o aplicativo “Conexão escola”, disponibilizado nas lojas de aplicativos para smartphones. Por meio desse recurso digital, os estudantes tiveram acesso aos PET, aos programas transmitidos pelo “Se liga na educação”, às legislações e orientações de estudo e de prevenção à COVID-19 (Minas Gerais, 2020b). Tratava-se de uma ferramenta gratuita com ampla quantidade de recursos com o objetivo de manter os vínculos do aluno com os estudos em um contexto sanitário adverso.

Apesar de todas as estratégias criadas e incorporadas, pela SEE-MG, ao Reanp, para tentar manter o processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social, o retorno das aulas presenciais mostrou para professores, gestores escolares e da própria SEE-MG que a aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais havia ficado comprometida. Esse problema ficou evidente com os resultados das provas internas, elaboradas e aplicadas pelos professores em sala de aula, mas especialmente, com os resultados das avaliações educacionais externas.

Um dos dados que permite verificar as defasagens educacionais dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em decorrência das dificuldades impostas pela pandemia ao processo educacional, é a proficiência média auferida pelos testes do Saeb, especialmente quando consideramos a edição anterior ao período de emergência sanitária (2019) e a posterior (2021). Para verificar esses dados, apresentamos, a seguir, a Tabela 4, que também conta com a diferenciação de cores por padrões de desempenho.

Tabela 4 - Proficiência média dos estudantes mineiros da Educação Básica da rede pública estadual no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)

Língua Portuguesa										
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos Iniciais	186,80	185,51	202,66	206,07	213,49	220,54	225,61	222,59	213,78	217,79
Anos Finais	234,55	237,30	251,17	253,55	251,98	253,57	254,91	256,72	257,18	252,74
Ensino Médio	260,61	270,17	267,77	269,56	261,43	262,96	268,49	277,84	273,83	273,25
Matemática										
Anos Iniciais	206,91	204,46	227,75	227,53	230,42	230,92	232,69	234,02	218,40	227,21
Anos Finais	251,63	252,89	258,82	263,79	260,36	258,69	256,43	260,88	255,07	249,35
Ensino Médio	279,45	279,81	276,76	280,03	270,45	265,17	271,59	278,74	268,66	269,43

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017; 2021; 2023).

Os dados de proficiência média dos testes do Saeb indicam uma trajetória com tendência de melhora nos resultados dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, salvo pequenas oscilações negativas entre algumas edições da avaliação. Entretanto, é perceptível na série histórica de dados que a redução no desempenho dos discentes ocorreu de modo mais significativo na edição de 2021, primeira após a pandemia de COVID-19. A única exceção foi o resultado de Língua Portuguesa nos Anos Finais, ligeiramente superior a 2019. Porém, em 2023, a redução do desempenho nesse componente se aprofundou, indicando que alunos que cursaram o 7º ano durante a pandemia tiveram mais defasagens não recompostas até o momento que chegaram ao 9º ano, em 2023, quando fizeram o teste do Saeb.

Além da proficiência média dos estudantes nos testes do Saeb, outro dado importante para a análise das defasagens educacionais dos estudantes devido à pandemia é a proficiência média obtida pelos estudantes da rede estadual nos testes da avaliação externa em larga escala da SEE-MG. Desde o ano 2000, a SEE-MG mantém parceria com o CAEd/UFJF para a elaboração, a aplicação, o processamento e a comunicação de resultados de testes padronizados em larga escala. Esses testes são capazes de fornecer aos gestores da SEE-MG, das escolas, e aos professores dados importantes para o monitoramento da qualidade do ensino, na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, e (re)planejamento curricular.

Desde o início da parceria com o CAEd, diversas modificações foram implementadas no que diz respeito aos anos e componentes curriculares avaliados. Atualmente, todos os testes aplicados pelo CAEd nas escolas mineiras fazem parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), que é composto por dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O primeiro avalia os estudantes do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com testes para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Já o segundo, também avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, mas sua aplicação abarca os alunos do 5º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Não obstante as alterações que esses programas passaram ao longo dos anos, desde 2006, as principais características desses programas são as mesmas, conforme pode ser verificado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Características dos programas de avaliação que compõem o Simave (2015-2024)⁵

		Proalfa	Proeb		
		Anos Iniciais		Anos Finais	Ensino Médio
Componentes curriculares avaliados	Padrões de desempenho	2º ano	5º ano	9º ano	3ª série
Língua Portuguesa	Baixo	Até 350	Até 150	Até 200	Até 250
	Intermediário	351 a 450	151 a 200	201 a 275	251 a 300
	Recomendado	451 a 600	201 a 250	276 a 325	301 a 350
	Avançado	601 a 1000	251 ou mais	326 ou mais	351 ou mais
Matemática	Baixo	Até 400	Até 175	Até 225	Até 275
	Intermediário	401 a 500	176 a 225	226 a 300	276 a 350
	Recomendado	501 a 625	226 a 275	301 a 350	351 a 375
	Avançado	626 a 1000	276 ou mais	351 ou mais	376 ou mais

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023a, p. 98).

Os testes do Proalfa e do Proeb são aplicados nas escolas das redes públicas estadual e municipais no segundo semestre de cada ano letivo com o objetivo de aferir a proficiência dos estudantes. Esses instrumentos de avaliação são formados por itens unidimensionais, isto é, capazes de avaliar apenas uma dimensão do conhecimento. A elaboração dos itens considera competências e habilidades

⁵ Os anos/séries avaliados presentes no quadro se mantiveram inalterados no período de 2015 a 2024, embora a publicação que subsidiou com dados para organização do quadro tenha sido publicada em 2022.

presentes na matriz da Avaliação, que por sua vez é um recorte de habilidades essenciais presentes no CRMG.

Toda a construção dos testes se pauta em um modelo estatístico específico, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Essa é capaz de colocar itens e estudantes em uma mesma métrica, o que possibilita a análise da proficiência dos discentes da rede ao longo do tempo, ou seja, em diferentes edições da avaliação. Nesse sentido, os dados obtidos com as avaliações do Simave são importantes para analisar o desempenho dos estudantes mineiros, inclusive em contextos que impactaram o aprendizado deles, como a pandemia de COVID-19. Para refletir sobre esse caso específico, organizamos, na Tabela 5, dados de proficiência média em Língua Portuguesa nas dez últimas edições dos dois programas de avaliação que compõem o Simave.

Tabela 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)

Ano\Série	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2º Ano	5º Ano	9º Ano	3ª Série
2018	562	222	252	272
2019	573	222	246	265
2021	541	215	248	261
2022	561	218	241	255
2023	556	219	240	255
2024	570	225	249	256

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

A partir de 2018, os anos/séries avaliados nos programas do Simave não foram alterados; por isso, a partir de então, é possível analisar uma sequência sem lacunas de resultados. Os dados indicam que, entre 2019, última edição do Simave antes da pandemia de COVID-19, e 2021, primeira após o período de emergência sanitária, o maior impacto foi percebido no 2º e no 5º ano do Ensino Fundamental, com reduções de 32 e 7 pontos, respectivamente. O 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio tiveram comportamentos diferentes. O primeiro registrou um acréscimo

de 2 pontos e o segundo uma redução de 4 pontos. Entretanto, em outros períodos ambas as séries registraram quedas significativas na proficiência média.

Outro aspecto observável nos dados é a tendência de aumento da proficiência média dos alunos a cada edição do Simave após a pandemia. Os resultados de 2024 indicam que os estudantes do 2º ano superaram os resultados apurados nas edições anteriores e os estudantes do 5º ano igualaram a melhor proficiência média até então registrada. Apenas os alunos do 9º ano e da 3ª série do Ensino Médio ainda estão abaixo dos resultados pré-pandemia.

É importante também analisar a proficiência média dos estudantes no componente curricular Matemática com a mesma série de dados utilizada para Língua Portuguesa. Para isso, é necessário verificar os números presentes na Tabela 6.

Tabela 6 – Proficiência média em Matemática dos estudantes do estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)

Ano\Série	Ensino Fundamental			Ensino Médio
	2º Ano	5º Ano	9º Ano	3ª Série
2018	551	231	256	269
2019	568	230	254	269
2021	541	220	250	259
2022	559	220	244	258
2023	560	224	245	257
2024	563	228	248	258

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Assim como a proficiência média de Língua Portuguesa, a pandemia provocou relevante impacto no desempenho dos alunos em Matemática, sobretudo no 2º e 5º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. No 2º ano, a redução foi de 21 pontos, enquanto no 5º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série foi de 10 pontos.

Outra maneira de analisar o impacto da pandemia no aprendizado dos estudantes é pela distribuição deles nos padrões de desempenho das avaliações do

Simave. Para isso, apresentamos, a seguir, na Tabela 7, esse tipo de dado para o componente curricular da Língua Portuguesa.

Tabela 7 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações do Simave (2018-2024)

(continua)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano do Ensino Fundamental	2018	1	7	59	32
	2019	1	6	56	38
	2021	2	15	55	27
	2022	1	9	57	33
	2023	1	8	63	28
	2024	0	5	59	35
5º ano do Ensino Fundamental	2018	9	25	35	31
	2019	10	23	34	33
	2021	12	27	35	25
	2022	10	35	24	27
	2023	9	26	37	28
	2024	8	23	37	32
9º ano do Ensino Fundamental	2018	18	46	28	7
	2019	21	46	27	5
	2021	20	49	26	5
	2022	24	48	24	4
	2023	25	48	23	5
	2024	20	47	27	7
3ª série do Ensino Médio	2018	32	37	26	5
	2019	37	36	24	4
	2021	40	37	20	3

(conclusão)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
3ª série do Ensino Médio	2022	43	35	19	2
	2023	44	33	20	3
	2024	42	34	22	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Os dados da Tabela 7 indicam que os anos escolares que tiveram maior impacto negativo no desempenho em Língua Portuguesa no contexto da pandemia foram o 2º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se a redução do desempenho dos estudantes que em 2019 estavam no padrão avançado. De 2019 a 2021, a redução desse padrão de desempenho no 2º ano foi de 11 pontos percentuais; no 5º ano a redução foi de 8 pontos percentuais. Também é perceptível para esses dois anos o aumento da quantidade de alunos nos padrões intermediários, no 2º ano foi de 9% e no 5º de 4%. No 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, a redução foi menos significativa, mesmo assim não pode ser desconsiderada. É necessário frisar que nas edições posteriores à pandemia (2022 em diante), o 2º e o 5º ano apresentam tendência de recuperação mais significativa do que o 5º ano e a 3ª série do Ensino Médio, situação que merece análises pormenorizadas que ajudem a entender essa diferença.

Para ajudar a analisar a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho no componente curricular Matemática, apresentamos, a seguir, a Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Matemática nos testes do Simave (2018-2023)

(continua)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano do Ensino Fundamental	2018	4	21	56	19
	2019	3	17	55	25
	2021	6	26	49	18
	2022	4	20	54	23

(conclusão)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
	2023	4	18	58	21
	2024	3	18	56	23
5º ano do Ensino Fundamental	2018	14	31	37	19
	2019	13	32	37	18
	2021	19	36	33	12
	2022	21	28	10	14
	2023	19	32	33	16
	2024	16	31,5	34,5	18
9º ano do Ensino Fundamental	2018	28	52	16	3
	2019	30	52	15	3
	2021	32	53	13	2
	2022	36	52	10	2
	2023	37	50	12	2
	2024	20	47	27	7
3ª série do Ensino Médio	2018	57	36	4	3
	2019	59	34	4	3
	2021	68	28	3	2
	2022	68	28	3	2
	2023	69	27	3	2
	2024	42	34	22	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Os dados da Tabela 8 indicam uma situação mais preocupante na distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho de Matemática dos testes do Simave após a pandemia em comparação com Língua Portuguesa. O 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental foram os que tiveram redução mais significativa no desempenho dos alunos das edições de 2019 para a de 2021. É possível verificar que boa quantidade

de estudantes deixaram os padrões avançado e recomendado para inflarem o intermediário e o baixo. O 9º ano foi o que apresentou menor alteração na distribuição dos discentes por padrão de desempenho. É importante considerar que a turma que estava no 9º ano em 2024, foi a turma avaliada no 5º em 2020. Sendo assim, as defasagens da pandemia ainda persistiam na trajetória dos estudantes.

Em contraponto, na 3ª série do Ensino Médio, que já possuía situação preocupante, com poucos alunos nos padrões avançado e recomendado, teve quantidade significativa de estudantes passando a apresentar desempenho compatível com o padrão baixo. Também é preciso considerar que o 2º e o 5º ano são os que apresentaram melhor recuperação na quantidade de alunos com melhor desempenho nas edições das avaliações do Simave após a pandemia.

A constatação das defasagens de aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, resultantes do contexto pandêmico, levou a SEE-MG à criação de estratégias que pudessem alterar esse quadro. Medidas de intervenção, ainda que circunstanciais, eram necessárias para que os alunos das escolas estaduais consolidassem as habilidades e competências necessárias à continuidade bem-sucedida dos estudos. Para tanto, foi implementado o Plano de Recomposição das Aprendizagens, que será apresentado na próxima seção.

2.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A CRIAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

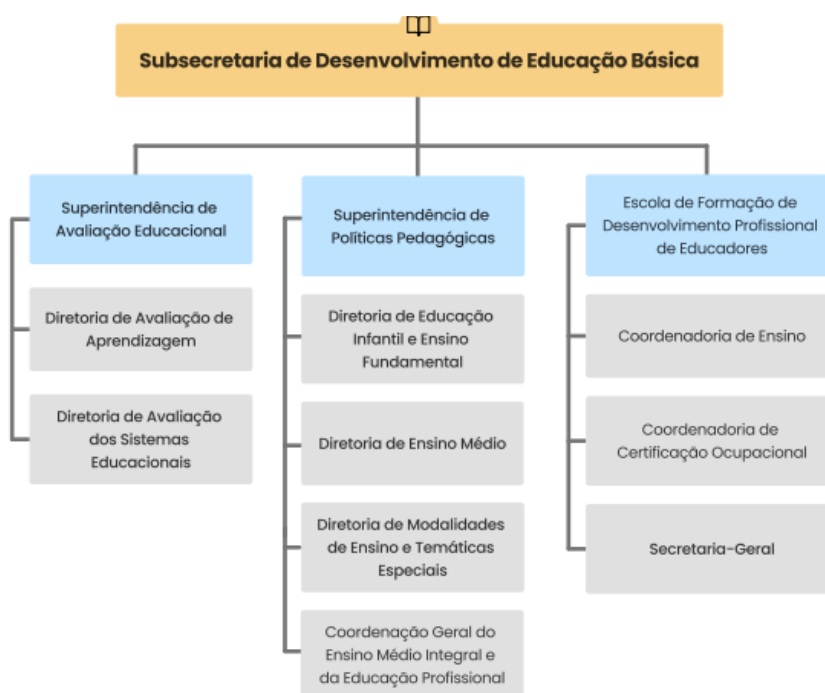
A SEE-MG possui uma ampla e complexa estrutura para gerir as dimensões administrativa, financeira e pedagógica de toda a sua rede de ensino. De acordo com os dados mais recentes do Inep, em 2024, essa rede estava composta por 3.452 escolas e 88.383 professores que atenderam 1.609.076 de estudantes nos 853 municípios de Minas Gerais (QEdu, [2024]).

Para a gestão de uma rede com números tão expressivos, a SEE-MG está estruturada, além do Gabinete do Secretário, em quatro subsecretarias: (i) Subsecretaria de Administração, responsável por orçamentos, aquisições, infraestrutura e logística; (ii) Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, encarregada pela normatização, avaliação e desempenho dos servidores; (iii) Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a cargo das avaliações e políticas educacionais; e a (iv) Subsecretaria de Articulação Educacional, que

organiza as ações da SEE-MG com as secretarias municipais de educação, além de normatizar e fiscalizar as unidades escolares e coordenar os trabalhos das SREs. Toda a estrutura da SEE-MG pode ser conhecida com mais detalhes no organograma disponível no Apêndice A desta dissertação.

Dentre as subsecretarias da SEE-MG, merece destaque, pela abordagem do presente estudo, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica



Fonte: Minas Gerais (2023b, recurso *online*).

Por ser formada pela Superintendência de Avaliação Educacional; pela Superintendência de Políticas Pedagógicas e pela Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional de Educadores, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica possui as instâncias necessárias ao levantamento e análise de dados que subsidiam a elaboração de políticas públicas educacionais em Minas Gerais. Dentre as políticas públicas educacionais criadas e geridas por esta instância está a que é foco deste estudo: o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

O PRA é uma política pública que foi criada pela SEE-MG, em 2022, com o objetivo de recompor as aprendizagens dos estudantes mineiros após a pandemia de COVID-19. Tal iniciativa pauta-se na Resolução SEE-MG Nº 4.825, de 7 de março de

2023, que dispõe sobre o PRA no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para a melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais (Minas Gerais, 2023c). Em síntese, a SEE-MG descreve essa política pública do seguinte modo:

O Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE-MG que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das Habilidades da BNCC e do Currículo Referência de MG. Para tanto, o PRA oferece o acompanhamento e o monitoramento que trazem um diferencial para gestão de sala de aula, considerando o diagnóstico de cada turma e de cada estudante em sua singularidade, mitigando assim as defasagens do período pandêmico. Para além da recomposição das aprendizagens, o plano prevê a continuidade da implementação do Currículo Referência de Minas Gerais na realidade da sala de aula, por meio de ações práticas do dia a dia, a partir das orientações feitas por professores responsáveis por realizarem visitas às escolas, considerando as avaliações sistêmicas, internas e externas, e também intervenções nas escolas. A composição do PRA baseou-se no Regime Especial Atividades Não Presenciais 2020/2021 (REAMP), nos repertórios técnicos e científicos e em experiências de outros territórios, visando ao avanço nos indicadores previstos no nosso plano decenal da educação, em especial o Sistema de Avaliação em Educação Básica (SAEb), e, acima de tudo, assumir o nosso propósito com a qualidade de ensino, assegurando o direito de aprendizagem para todos os estudantes mineiros (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

A implementação do PRA na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais demandou a construção de um arcabouço, pautado na Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023, capaz de articular as equipes pedagógicas de cada uma das 47 SREs que integram a SEE-MG (Minas Gerais, 2023c). O formato organizacional adotado é composto pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), instalado no Órgão Central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), localizados nas SREs.

A Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023 define o trabalho de cada um dos núcleos que compõem o PRA. Sobre as atribuições do NGPC, a Resolução afirma:

Art. 6º - O Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) tem a atribuição de analisar, identificar, elaborar e monitorar as ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

§1º - O NGPC deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e escolas estaduais da rede estadual de ensino;

§2º - O NGPC deverá identificar as habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes;

§3º - O NGPC deverá elaborar orientações às SREs e às escolas estaduais para elaboração das estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino;

§4º - O NGPC deverá monitorar as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs e escolas estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

A Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023 também define as obrigações dos NGPR:

Art. 7º - O Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) tem a atribuição de analisar, identificar, elaborar e monitorar as ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

§1º - O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição;

§2º - O NGPR deverá ter conhecimento das orientações gerais dadas pelo NGPC adaptando-as às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos seus estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas;

§3º - O NGPR deverá orientar as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE;

§4º - O NGPR deverá elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino;

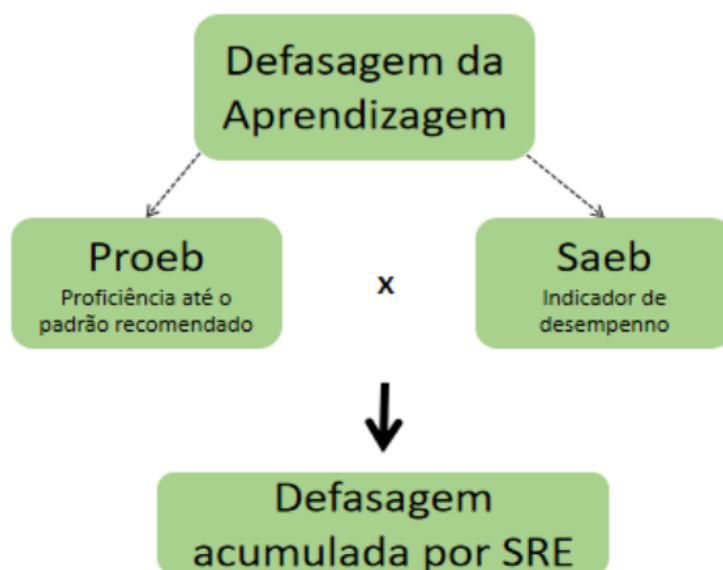
§5º - O NGPR deverá acompanhar sistematicamente as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

De acordo com o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) (Minas Gerais, 2023a), o fluxo das ações dos dois núcleos estruturantes do PRA tem início com o NGPC. Primeiramente, esse analisa os dados obtidos pelas escolas da rede estadual nas avaliações em larga escala e alinha procedimentos com outros setores da SEE-MG. Na sequência, o NGPC orienta os NGPRs na análise dos dados das unidades de ensino da regional, para que ações com as escolas com foco na recomposição das aprendizagens possam ser executadas. Após a análise dos dados das escolas e a definição de ações a serem executadas, o NGPRs organiza uma agenda de visitas de seus agentes às unidades de ensino.

Para colocar em prática as ações do PRA, a SEE-MG contratou 1.360 profissionais da educação para atuarem nas 47 SREs do estado de Minas Gerais. As contratações visaram à formação das equipes dos NGPR, e ocorreram pela divulgação, por cada regional, de editais de seleção de servidores de carreira. Podiam concorrer Professores e/ou Especialistas da Educação Básica (EEB). Os selecionados dentro do número de vagas autorizadas para contratação pela SRE passariam a compor a equipe do PRA na regional. O cálculo da quantidade de contratações autorizadas pela SEE-MG, para a formação da equipe do NGPR de cada uma das SRE, levou em consideração as defasagens das escolas, verificadas pelo NGPC, tanto no Proeb quanto no Saeb⁶, conforme é possível verificar na Figura 6.

⁶ De acordo com o Documento Orientador do PRA: “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. [...] Esse resultado da defasagem da escola em cada componente curricular foi ponderado pelo desempenho no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A nota média padronizada do Saeb foi colocada em uma escala de zero a cem, em que zero representa a pior nota e cem a melhor. Tal valor representa a porcentagem pela qual será multiplicada a defasagem da escola com intuito de aumentar o peso daquelas escolas que apresentaram um indicador de desempenho considerado baixo, no Saeb. Vale ressaltar que, para as escolas que não tiveram o indicador de desempenho Saeb divulgado, foi calculado o indicador de desempenho conforme resultado do Proeb. Em seguida, somou-se a defasagem das escolas da regional, obtendo-se a defasagem acumulada de cada SRE” (Minas Gerais, 2023a, 15-16).

Figura 6 – Esquema do cálculo de defasagens educacionais



Fonte: Minas Gerais (2023a, p.16).

Após o cálculo das defasagens acumuladas, o NGPC definiu quatro grupos de defasagens educacionais. A definição desses grupos foi fundamental para a constituição das equipes do NGPR em cada uma das SREs. O resultado desses cálculos foi organizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Grupos de defasagem por SRE para a definição de prioridade de contratação para o NGPR⁷

Grupos	Defasagem acumulada	Prioridade de cada grupo de defasagem	Quantidade de SREs por grupo	% dos 1.360 profissionais contratados
1	-70.000 a - 50.000	Alta prioridade (acima de 40 mil pontos de defasagem)	5	35%
2	-40.000 a -20.000	Prioridade média-alta (entre 40 mil e 20 mil pontos de defasagem)	11	32%
3	-20.000 a -10.000	Prioridade média-baixa (entre 20 mil e 10 mil pontos de defasagem)	20	25%
4	-10.000 a 0	Prioridade (abaixo de 10 mil pontos de defasagem)	11	8%

Fonte: Minas Gerais (2023a, p. 16).

⁷ De acordo com o Documento Orientador do PRA, foi estabelecido o número mínimo de 10 profissionais por SRE e a distribuição, por múltiplos de 5, para garantir que cada regional recebesse um profissional de cada área de conhecimento.

Depois da identificação das SREs por grupos de defasagem educacional e da contratação dos servidores para as equipes dos NGPR, a SEE-MG passou à etapa de formação dos contratados, ou seja, dos agentes do PRA. Para isso, o processo de formação foi organizado por etapas. Na primeira etapa, a Escola de Formação da SEE-MG capacitou os servidores que passaram a compor o NGPC. Na segunda etapa, os servidores do NGPC replicaram a formação que receberam para os servidores dos NGPR. Os servidores desses dois tipos de núcleos de gestão pedagógica receberam orientações sobre os seguintes temas:

- Habilidades prioritárias CRMG;
- Objetivos de conhecimento essenciais e flexibilização curricular;
- Diagnóstico com os dados e evidências em relação ao desempenho dos estudantes;
- A Escala de Desenvolvimento da Aprendizagem;
- Estratégias de apoio educacional aos professores;
- Políticas públicas intersetoriais;
- Planejamento e reorganização de atividades pedagógicas, considerando continuidades e rupturas, os novos e anteriores saberes construídos, visando um olhar criterioso para o currículo e o PPP da escola;
- Uso de TDICs adequadas ao pedagógico escolar e metodologias de acompanhamento da recomposição (Minas Gerais, 2023a, p.17).

A intenção da formação realizada com os integrantes do NGPC e dos NGPR era a de alinhar as ações das equipes, especialmente porque lidariam com duas frentes de trabalho que serão explicadas a seguir, são elas: o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário.

2.3.1 Reforço Escolar e Agrupamento Temporário

Conforme informado anteriormente, o Reforço Escolar é uma das ações que fazem parte do PRA. O objetivo dele é promover a aprendizagem dos estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade. Para isso, a execução do reforço deve buscar a realização de procedimentos metodológicos mais individualizados, com práticas diferenciadas das usualmente aplicadas no cotidiano da sala de aula. Para conhecer melhor o Reforço Escolar, sistematizamos, no Quadro 3, as principais características dele.

Quadro 3 – Características do Reforço Escolar

(continua)

Público-alvo	Anos Iniciais: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Anos Finais: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª série.
Enturmações e critérios de seleção dos estudantes participantes	1ª enturmação: Resultados de aproveitamento e fluxo do ano anterior. 2ª enturmação: • Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na Avaliação Diagnóstica;
Enturmações e critérios de seleção dos estudantes participantes	• Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados nos 1º e 2º bimestres. 3ª enturmação: • Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na 1ª Avaliação Trimestral; Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados nos 1º, 2º e 3º bimestres.
Formas de atendimento	• Atendimento no 6º horário, sequencial à carga horária do turno regular de matrícula do estudante; • Atendimento realizado no contraturno de matrícula do estudante.
Enturmação dos estudantes - operacionalização	Os gestores escolares recebem a listagem com o nome dos estudantes indicados para o Reforço Escolar: • O estudante/responsável deve aderir ao programa por meio de autorização por escrito, conforme modelo em anexo; • As turmas serão organizadas por ano de escolaridade, conforme listagem recebida; • O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos

(continuação)

Enturmação dos estudantes - operacionalização	Iniciais deverá ser o mínimo de 8 e máximo de 15 estudantes; • O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos Finais e Ensino Médio deverá ser o mínimo de 10 e máximo de 20 estudantes; As turmas das escolas que funcionam nas Unidades Socioeducativas atenderão a um número máximo de 12 estudantes por turma.
Recursos humanos	Para a proposta, a atribuição de aulas é para professores efetivos ou convocados, com domínio de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para atendimento de demandas e interlocução com os estudantes (grupos de trabalho e monitoramento de orientações): • Atendimento realizado no contraturno contará com extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador. Atendimento no 6º horário prevê a extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador para atendimento das turmas de Alfabetização.
Monitoramento das ações desenvolvidas	• Monitoramento da frequência dos estudantes; • Análise dos resultados das avaliações; • Acompanhamento do aproveitamento no DED.

(conclusão)

Percurso metodológico	Os professores do Reforço Escolar deverão planejar aulas com atividades diferenciadas a partir das habilidades essenciais do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com uso de estratégias que valorizam os saberes e potencialidades dos estudantes em seus diferentes ritmos de aprendizado.
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2022).

O Reforço Escolar, para cada ano/série, acrescenta duas aulas a mais de Língua Portuguesa e duas de Matemática que são oferecidas no contraturno em que o estudante está na unidade escolar. Essa característica, conforme veremos, difere do Agrupamento Temporário.

A proposta pedagógica do Agrupamento Temporário é a de oferecer oportunidade de recomposição de aprendizagem para o aluno durante o horário em que está na unidade de ensino. O documento orientador dessa iniciativa destaca o desenvolvimento do Agrupamento em quatro passos, a saber:

Primeiro Passo: realizar um diagnóstico que seja possível identificar e organizar os estudantes por níveis de aprendizagens, identificando os que se encontram no mesmo nível, os que apresentam defasagem nas mesmas habilidades, os que possuem defasagem em habilidades distintas e, ainda, aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Considerando a variedade de formas possíveis de diagnóstico pedagógico, entendemos que o primeiro filtro seja o resultado bimestral dos estudantes. Identificado o público alvo da ação e, de posse da lista de habilidades a serem trabalhadas, deve-se pensar nos arranjos de agrupamentos.

Segundo Passo: selecionar o tipo de agrupamento a ser utilizado para a intervenção nas aprendizagens. Os agrupamentos podem ser realizados de duas formas: Agrupamento Temporário Produtivo e Agrupamento Temporário Intermitente.

Terceiro Passo: direcionar o estudante para o agrupamento.

Quarto Passo: elaborar um plano de intervenção que promova a efetiva aprendizagem dos estudantes durante o agrupamento temporário, possibilitando a aplicação de metodologias diferenciadas. É necessário conter nesse planejamento o tipo de agrupamento a ser utilizado, a duração da atividade, o número de estudantes participantes, a metodologia de ensino e as ferramentas didáticas, as habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de conhecimento a serem trabalhados e o formato de avaliação da aprendizagem a ser utilizado. Ainda na fase de planejamento, o professor deve selecionar o material a ser utilizado como suporte didático. Podem ser utilizados

por exemplo: os cadernos do Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA/MG), O Jornal Lupa, livros paradidáticos, textos de variados gêneros, mapas cartográficos, mapas mentais, esquemas, enquetes, filmes, músicas, jogos e produtos. É necessário que todo o material a ser utilizado esteja disponível já no início da aula, mas é possível também que materiais produzidos pelos estudantes durante a aula componham, de forma intencional, o material de estudo planejado pelo professor (Minas Gerais, 2023d, p. 3-4).

Para o trabalho do Agrupamento são organizados grupos com até cinco alunos com defasagens em Língua Portuguesa e Matemática. O Agrupamento ocorre no horário em que o estudante está na escola frequentando as aulas, mas fora de sua sala. O Agrupamento é ministrado por professor diferente do docente da turma, e pode ser um professor eventual, professor para ensino de uso da biblioteca ou regente de aulas. Os agrupamentos levam em consideração as habilidades que precisam ser recompostas, o que permite que alunos de anos escolares diferentes sejam reunidos. Assim como o Reforço Escolar, o Agrupamento oferta duas aulas de Língua Portuguesa e duas de Matemática (Minas Gerais, 2023d).

Apesar de toda a organização do Reforço e Agrupamento, na prática, essas duas ações do PRA não foram desenvolvidas conforme prevê a Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c). Na seção a seguir, evidências dos desafios vivenciados pelo PRA são apresentadas.

2.4 EVIDÊNCIAS DOS PROBLEMAS VERIFICADOS NA EXECUÇÃO DO PRA

Apesar da Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 estabelecer uma clara delimitação de tarefas a cada um dos núcleos de execução do PRA, NGPC e NGPRs (Minas Gerais, 2023c), a efetivação dessa política pública educacional possui desafios que necessitam ser analisados a fim de intensificar o alcance dos seus objetivos. Sendo assim, a busca por entender esses desafios e apontá-los pode contribuir com a proposição de ações de melhoria do PRA.

O trabalho desses núcleos exige o uso de evidências educacionais e significativa articulação entre as equipes. As diretrizes da Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023, que instituiu o PRA, organizou essa política pública em três ações estruturantes: planejamento, execução e monitoramento. De acordo com o referido documento, cabe a cada uma dessas ações:

§1º - O planejamento visa a análise e identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e ensinadas aos estudantes em defasagem de aprendizagem, e na elaboração de ações e atividades pedagógicas no Plano Estratégico da escola;

§2º - A execução visa o desenvolvimento das ações pedagógicas pelas escolas definidas no Plano Estratégico, através de atividades e projetos de intervenção pedagógica aos estudantes com defasagem de aprendizagem;

§3º - O monitoramento visa acompanhar sistematicamente as ações previstas no Plano Estratégico, pelos Núcleo de Gestão Pedagógico Central e Regional e pela gestão pedagógica da escola (Minas Gerais, 2023c, p. 1-2).

Uma das ações estruturantes do **Planejamento** requer a identificação da quantidade de estudantes que necessitarão de intervenção, de acordo com os critérios que foram descritos anteriormente, para definição do público do Agrupamento e do Reforço. O NGPC ficou responsável por indicar nominalmente este grupo e direcionar orientações pedagógicas a serem trabalhadas em cada unidade de ensino contemplada com o PRA. A título de apresentação de evidência do desafio da ação no planejamento, apresentamos, na Tabela 9, a quantidade de estudantes enturmados, em 2024, nas quatro SRE alvo deste estudo para o Reforço Escolar.

Tabela 9 – Dados de enturmação dos estudantes para o Reforço Escolar por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Enturmados no Reforço	2.192	1.233	263	494

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 9 indicam a existência, em cada uma das quatro SRE analisadas, de considerável número de estudantes enturmados no Reforço Escolar. Sabendo do quantitativo de estudantes enturmados, faremos uma análise para trazer evidências referentes ao processo de enturmação. Após indicação do público-alvo pelo NGPC, o NGPR tem como uma das ações o monitoramento das enturmações dos estudantes nas turmas do Reforço escolar. Tal ação de **Monitoramento** possui

pontos a serem analisados. O primeiro deles está associado ao baixo percentual de estudantes, indicados pelo NGPC, não enturmados. Os dados dessa situação podem ser verificados na Tabela 10.

Tabela 10 – Número de indicados e não indicados pelo NGPC para o Reforço Escolar por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Indicados pelo NGPC para Reforço	1.093	135	96	161
Indicados pelo NGPC não enturmados no Reforço	1.033	125	88	155
% Indicados pelo NGPC não enturmados no Reforço	94,5	92,5	91,6	96,2
Indicados pelo NGPC enturmados no Reforço	44	7	4	4
% Indicados pelo NGPC enturmados no Reforço	4,02	5,18	4,16	2,5
Não indicados pelo NGPC enturmados	2.148	1.226	259	490
%Não indicados pelo NGPC enturmados	196,5	908,15	269.8	304,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 10 mostram que, em 2024, a quantidade de estudantes enturmados deixou de atender às indicações do NGPC para o Reforço Escolar. Das quatro SRE analisadas, Ubá foi a que mais atendeu à lista de estudantes enviadas pelo NGPC, 25,4%; mesmo assim, representando um baixo índice. As demais SRE

atenderam apenas aproximadamente 5% das indicações, ou seja, 95% dos estudantes indicados não foram enturmados. O significativo percentual de estudantes indicados pelo NGPC não enturmados pode indicar uma falha de execução do PRA, necessitando de análises mais aprofundadas. Inicialmente, ficam duas indagações: (i) em que medida a desconexão entre as diretrizes centralizadas do NGPC e as realidades operacionais das SREs contribuiu para o baixo índice de enturmação no Reforço Escolar em 2024?; (ii) o desalinhamento entre indicações e enturmações ocorre porque as SREs utilizam indicadores contextuais locais e restrições de infraestrutura que se sobrepõem às indicações técnicas do núcleo central, evidenciando uma falha de coordenação institucional na execução do PRA?

Outro aspecto a ser observado na execução do PRA refere-se ao quantitativo dos Agentes do Plano de Recomposição das Aprendizagens com as unidades de ensino. Para auxiliar essa reflexão, apresentamos, a seguir, a Tabela 11.

Tabela 11 – NGPRs quadro de contratações

SRE	Previstos	Contratados	Saldo para contratação
Metropolitana A	19	17	2
Divinópolis	14	14	0
Leopoldina	7	7	0
Ubá	5	5	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 11 indicam o número de servidores envolvidos, em cada uma das SREs analisadas. A diferença numérica entre as regionais é significativa. Todavia, o que chama mais atenção é a média de estudantes indicados que devem ser acompanhados por esses profissionais. A média de estudantes para cada agente está na Tabela 12.

Tabela 12 – Relação entre o número de Agentes do PRA e os estudantes indicados para o Reforço Escolar nas SREs pesquisadas (2024)

SRE	Agentes do PRA	Indicados pelo NGPC para Reforço	Média de alunos por Agente do PRA
Metropolitana A	19	1.093	57,53
Divinópolis	14	135	9,64
Leopoldina	7	96	13,71
Ubá	5	161	32,20

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

A Tabela 12 evidencia a disparidade no número de servidores entre as SREs, variando de 5 a 19, e, consequentemente, a variação na carga de trabalho média. A SRE Metropolitana A se destaca com a maior média de estudantes a serem acompanhados por profissional, enquanto a SRE Leopoldina e a Divinópolis têm as menores médias de alunos indicados por agente, sendo 9,64 e 13,71, respectivamente. Enquanto os dados da Tabela 12 evidenciam a discrepância entre a quantidade de estudantes indicados em relação às regionais de ensino, a Tabela 11 nos evidencia que existe uma diferença entre estudantes indicados e aqueles que realmente foram enturmados. Sendo assim, a seguir, na Tabela 13 trazemos a evidência dessa discrepância, referente à quantidade de estudantes enturmados.

Tabela 13 – Número de indicados e não indicados para o Reforço Escolar enturmados por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Não indicados enturmados	2.192	1.233	263	494
Agentes do PRA	19	14	7	5
Média de alunos por agente do PRA	115	88	37,5	99

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Ao analisar a Tabela 13 observamos um aumento considerável na média de estudantes por Agentes do PRA em todas as regionais. Esse aumento acentua ainda mais a carga de trabalho média que já se apresentava acentuada em algumas regionais, como na SRE Metropolitana A e Divinópolis. Além disso, regionais que apresentavam uma baixa-média de estudantes aumentaram significativamente essa média.

As evidências até então apresentadas permitem verificar desafios postos ao trabalho do PRA de recomposição das aprendizagens e que requerem correções.

3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR E DO AGRUPAMENTO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é analisar como os NGPR das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA. Para isso, o capítulo está organizado, além desta introdução, em seis seções. Na seção 3.1 é apresentado o referencial teórico que fundamenta as análises do estudo, com destaque para os debates relacionados à implementação de políticas públicas educacionais e à recomposição das aprendizagens. Na seção 3.2 são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e o relato da pesquisa de campo realizada nas SREs investigadas. A seção 3.3 aborda o perfil dos integrantes dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs) das SREs pesquisadas e aspectos relacionados à sua atuação na implementação do PRA. Na seção 3.4 são analisadas as percepções dos NGPRs sobre a atuação do Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) na condução e no acompanhamento da política. Na seção 3.5 são discutidos aspectos relacionados à atuação dos NGPRs no processo de implementação do PRA, com destaque para as ações formativas, a mediação pedagógica e o uso dos dados das avaliações educacionais. Por fim, na seção 3.6 são sistematizados os principais desafios identificados na implementação do PRA, os quais fundamentam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado no capítulo seguinte.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A proposta de analisar o PRA remete à abordagem de um conjunto teórico focado em duas perspectivas: a reflexão sobre a implementação de políticas públicas e a recomposição das aprendizagens.

No que se refere à abordagem das políticas públicas, o objetivo é examinar os desafios enfrentados pelos atores envolvidos na execução do PRA, em conformidade com a organização estabelecida pela Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, que instituiu essa iniciativa (Minas Gerais, 2023c). Para este estudo, adotamos a conceituação de políticas públicas proposta por Mastrodi e Ifanger (2019, p. 1), segundo a qual:

A expressão 'políticas públicas' tem sido usada, em profusão, para se referir a um certo tipo de ação estatal eficaz para promover e garantir quaisquer direitos e, no limite, um remédio capaz de resolver todas (ou quase todas) as demandas da sociedade. Aparentemente, políticas públicas têm sido relacionadas quase que exclusivamente aos direitos sociais, já que os direitos individuais teriam a qualidade de serem garantidos diretamente pela lei, sem necessidade de recursos públicos direcionados à sua promoção.

A definição de Mastrodi e Ifanger (2019) enfatiza dois elementos centrais que também se fazem presentes em outras concepções sobre o tema: a ação do Estado voltada ao atendimento de demandas sociais e a natureza dessas ações como promotoras de direitos, especialmente os de caráter social. O presente estudo se insere nessa perspectiva, ao analisar uma política pública educacional que busca reparar perdas de aprendizagem capazes de comprometer o percurso formativo dos estudantes da Educação Básica mineira.

Contudo, compreender em profundidade uma ação estatal exige ir além de definições gerais sobre políticas públicas, demanda um referencial capaz de apreender como essas políticas são construídas, reinterpretadas e operacionalizadas. Nesse sentido, é necessário adotar uma abordagem que permita analisar não apenas a formulação das políticas, mas também os processos que marcam sua implementação nos diferentes níveis do sistema educacional. É nesse marco analítico que se insere a teoria do "Ciclo de Políticas Públicas", amplamente utilizada nos estudos sobre a atuação do Estado no campo educacional.

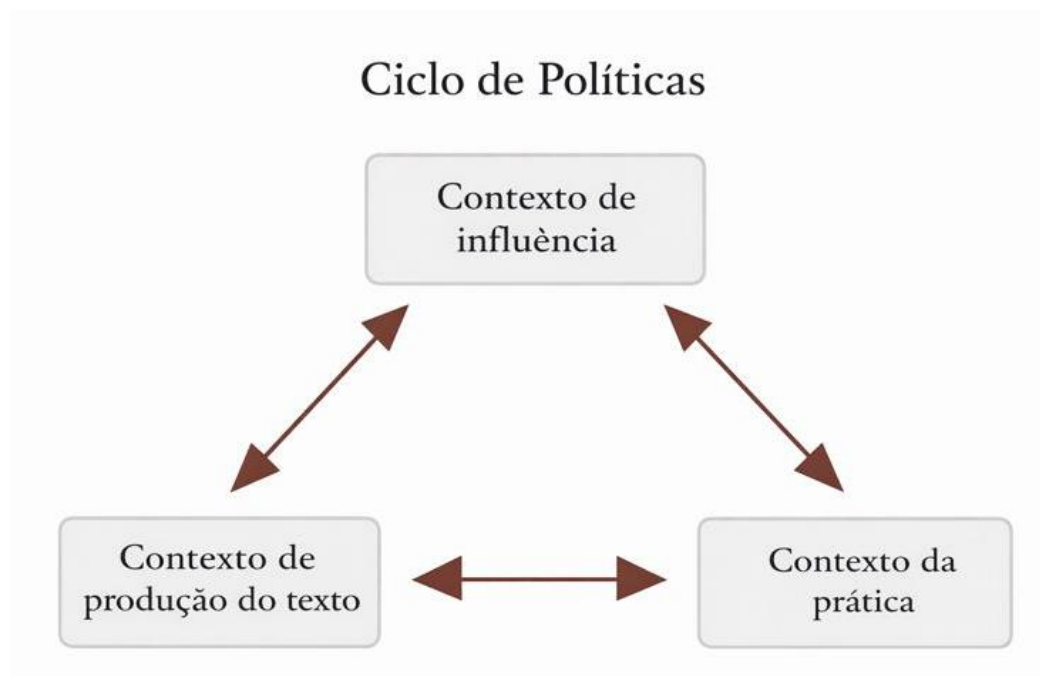
Essa abordagem ganhou destaque com os estudos dos pesquisadores ingleses Richard Bowe e Stephen Ball (1992), que propuseram compreender as políticas educacionais como processos não lineares. Para esses autores, as ações estatais se desenvolvem em diferentes fases, nas quais múltiplos atores intervêm, transformando a proposta inicial e influenciando seus resultados. A metáfora do "ciclo" representa, portanto, um movimento contínuo de reinterpretação e ressignificação a cada nova etapa de implementação. De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Bowe e Ball (1992) identificam três contextos inter-relacionados no ciclo das políticas públicas – de influência, de produção de texto e de prática -, os quais não são etapas sequenciais, mas espaços de disputa e negociação. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e envolve disputas e embates” (Mainardes, 2006, p. 50).

A representação desse ciclo e seus contextos pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 7 – Contextos do processo de formulação de uma política pública



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Mainardes (2006, p. 51).

A teoria do ciclo de políticas públicas, portanto, mostra-se adequada aos objetivos deste estudo, pois permite analisar de modo detalhado a execução do PRA, com foco nos desafios enfrentados pelos Núcleos Gestores do Programa de Recomposição (NGPR) para atender às diretrizes da Resolução SEE nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c). A partir dessa perspectiva, Bowe e Ball (1992) propõem a análise das políticas públicas a partir de três contextos inter-relacionados que permitem compreender como as políticas são constituídas, formalizadas e operacionalizadas. Esses contextos são o de influência, o de produção do texto e o da prática.

O “contexto de influência” corresponde ao espaço no qual os problemas públicos são definidos e passam a integrar a agenda governamental. Nesse contexto, diferentes atores, como governos, organismos internacionais, especialistas, grupos de interesse e setores da sociedade civil, disputam interpretações sobre as causas dos problemas educacionais e sobre as soluções consideradas legítimas. É um momento marcado pela produção de discursos que atribuem sentidos à crise educacional, estabelecem prioridades e orientam as direções gerais das políticas públicas.

No caso das políticas educacionais formuladas no período pós-pandemia, esse contexto foi fortemente atravessado por narrativas sobre perdas de aprendizagem, desigualdades educacionais e necessidade de ações emergenciais que fundamentaram a criação de iniciativas voltadas à recomposição das aprendizagens. Embora houvesse relativa convergência em torno da necessidade de enfrentar as defasagens educacionais intensificadas pela pandemia, as respostas formuladas pelos sistemas de ensino não foram homogêneas. Diferentes concepções sobre recomposição das aprendizagens passaram a disputar espaço na formulação das políticas educacionais, resultando em estratégias distintas de intervenção pedagógica. No âmbito do PRA, essa diversidade de perspectivas materializa-se, por exemplo, na coexistência entre o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. Enquanto o Reforço Escolar está fundamentado na ampliação do tempo de aprendizagem, geralmente por meio de atividades desenvolvidas no contraturno, o Agrupamento Temporário se estrutura a partir da reorganização pedagógica das turmas e do tempo regular escolar. Assim, embora ambas as ações compartilhem o objetivo de enfrentar as defasagens de aprendizagem, elas expressam racionalidades distintas acerca das formas de intervenção da política pública no processo de ensino e aprendizagem.

O “contexto de produção do texto” refere-se ao momento em que as disputas e consensos estabelecidos no contexto de influência são formalizados em documentos oficiais, tais como leis, decretos, resoluções, orientações normativas e materiais institucionais. Esses textos não devem ser compreendidos como traduções neutras das intenções políticas, mas como construções discursivas que incorporam ambiguidades, contradições e diferentes interpretações possíveis. Mainardes (2006) destaca que os textos das políticas são produzidos em contextos específicos e refletem compromissos, limites e negociações entre os atores envolvidos.

No caso do PRA, a formulação da política ocorreu em um contexto marcado pela necessidade de respostas rápidas às defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia de COVID-19. Nesse processo, participaram equipes técnicas da SEE-MG vinculadas ao Órgão Central, especialmente profissionais envolvidos com a gestão pedagógica da rede estadual, que discutiam estratégias capazes de promover recomposição das aprendizagens. O desenho inicial do PRA previa uma estrutura mais robusta e maior participação de profissionais. Entretanto, limitações financeiras demandaram adequações na configuração da política, o que produziu um modelo considerado viável para a realidade orçamentária da rede estadual mineira.

As negociações estabelecidas nesse contexto também envolveram a busca por referências em experiências anteriores da própria rede estadual. O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), desenvolvido em Minas Gerais em anos anteriores, foi mobilizado como inspiração para a organização de mecanismos de acompanhamento pedagógico e atuação junto às escolas. Contudo, o PRA foi formulado diante de novos desafios e incorporou características próprias, como a utilização de servidores da própria rede nas ações de recomposição das aprendizagens e a produção interna de materiais pedagógicos voltados às demandas identificadas nas escolas.

Nesse contexto, diferentes concepções sobre recomposição das aprendizagens materializaram-se no desenho das ações que compõem a política. O Agrupamento Temporário foi concebido como estratégia voltada ao enfrentamento de lacunas históricas de aprendizagem por meio da reorganização pedagógica das turmas e do trabalho escolar. Já o Reforço Escolar foi estruturado como ação orientada à recuperação das aprendizagens a partir dos resultados apresentados pelos estudantes ao longo do ano letivo. Assim, os documentos orientadores elaborados pela SEE-MG, como a Resolução SEE nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), expressam não apenas diretrizes formais da política, mas também limites institucionais e negociações que marcaram sua formulação.

O “contexto da prática” é aquele em que as políticas públicas ganham concretude, sendo interpretadas, recriadas e operacionalizadas pelos atores responsáveis por sua execução. Diferentemente de uma concepção linear de implementação, a abordagem do ciclo de políticas compreende que as políticas não são simplesmente aplicadas conforme foram formuladas, mas reinterpretadas à luz das condições locais, das experiências profissionais, dos recursos disponíveis e das

relações institucionais existentes. Nesse contexto, os agentes responsáveis pela implementação exercem papel ativo, realizando escolhas, adaptações e ajustes que influenciam diretamente os resultados da política. No caso do PRA, o contexto da prática corresponde, sobretudo, à atuação das SREs e de seus NGPR, responsáveis por traduzir as diretrizes normativas em ações concretas junto às escolas, evidenciando a centralidade das dinâmicas micropolíticas e das margens de decisão presentes no cotidiano da implementação.

Os três contextos propostos pela abordagem do ciclo de políticas não constituem etapas sequenciais ou estanques, mas dimensões inter-relacionadas de um processo contínuo de construção e reconstrução das políticas públicas. A análise do PRA, à luz desse referencial, permite compreender que seus resultados não decorrem exclusivamente de seu desenho normativo, mas das interações entre discursos, textos e práticas. Dentre esses contextos, o da prática assume especial relevância neste estudo, uma vez que é nele que se manifestam as interpretações, decisões e estratégias adotadas pelos atores responsáveis pela execução da política, abrindo espaço para a análise da atuação burocrática e da discricionariedade como elementos centrais da implementação.

Condé (2012) também argumenta que a análise das políticas educacionais não pode se restringir ao exame de seus textos normativos, uma vez que seus efeitos concretos se produzem na interação entre diretrizes formais, contextos institucionais e atuação dos sujeitos responsáveis por sua execução. Para o autor, é no momento da implementação que se tornam visíveis as tensões entre o que foi formulado e o que é efetivamente realizado, revelando a dimensão política das práticas administrativas e pedagógicas. Essa perspectiva reforça a centralidade do contexto da prática na análise das políticas educacionais.

Nessa perspectiva de análise, tem destacada importância a categorização da burocracia para compreender as políticas públicas. Conforme argumenta Lotta (2021), as políticas públicas são operacionalizadas por burocratas que ocupam posições distintas na estrutura do Estado, desempenhando papéis diferenciados na formulação, mediação e execução das políticas. Sendo assim, a adoção de categorias analíticas para a burocracia permite identificar como diferentes agentes participam das políticas públicas, quais margens de decisão possuem e de que modo suas atuações influenciam em seus resultados. A categorização dos burocratas não se restringe a

uma descrição organizacional, mas constitui uma estratégia para a análise das dinâmicas e das variações observadas na execução das políticas.

A partir das análises de Lotta (2021), é possível categorizar os burocratas envolvidos na execução das políticas segundo sua posição na estrutura estatal e suas funções no processo de implementação. A organização desses atores, sua posição, funções e grau de discricionariedade foram compilados no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de burocratas na implementação de políticas públicas

Categoria de burocrata	Posição na estrutura do Estado	Principais funções na política pública	Grau de discricionariedade	Ações nas políticas públicas
Alto escalão	Nível estratégico e decisório superior (ministros, secretários, dirigentes centrais).	Definição de diretrizes, formulação de políticas, estabelecimento de prioridades e alocação de recursos.	Alto, porém mais concentrado em decisões estratégicas.	Influenciam o desenho da política e os sentidos gerais da ação estatal, mas estão distantes da execução cotidiana.
Médio escalão	Nível intermediário entre formulação e execução (gestores regionais, coordenadores, núcleos técnicos).	Mediação entre diretrizes centrais e contextos locais; coordenação, orientação, adaptação e monitoramento da política.	Elevado, exercido na tradução e adaptação das normas.	Atuam como “tradutores” da política, exercendo papel central na implementação e na variação dos resultados entre territórios.
Baixo escalão	Nível operacional direto (professores, diretores escolares, técnicos que lidam diretamente com o público).	Execução direta das ações; interação com os beneficiários; tomada de decisões no cotidiano da política.	Elevado, especialmente no contato direto com os usuários.	Suas práticas moldam concretamente a política, influenciando o acesso, a qualidade e os efeitos percebidos pelos beneficiários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Lotta (2019).

As categorias propostas por Lotta (2019) podem ser mobilizadas para compreender a estrutura de implementação do PRA. No contexto dessa política, diferentes atores ocupam posições específicas na formulação, mediação e execução das ações de recomposição das aprendizagens. A adaptação dessas categorias ao PRA é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de burocratas na implementação do PRA

(continua)

Categoria de burocrata	Atores no PRA	Posição na estrutura da política	Principais funções no PRA	Grau de discricionariedade	Atuação na implementação
Alto escalão	SEE-MG e Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC).	Nível central e estratégico da política.	Formulação das diretrizes do PRA, definição das estratégias de recomposição das aprendizagens, produção de documentos orientadores e acompanhamento geral da política.	Elevado, concentrado nas decisões estratégicas e organizacionais.	Definem os objetivos da política, os critérios de atendimento, os mecanismos de monitoramento e as orientações gerais para as SREs.
Médio escalão	Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs) e Diretoras Educacionais das SREs.	Nível intermediário entre órgão central e escolas.	Mediação entre as diretrizes do NGPC e a realidade das escolas; acompanhamento pedagógico; orientação às equipes escolares; monitoramento das ações do PRA.	Elevado, exercido na tradução, adaptação e operacionalização da política nos territórios.	Atuam como mediadores da política, reinterpretando diretrizes, organizando formações, acompanhando escolas e apoiando o uso pedagógico dos dados educacionais.

(conclusão)

Categoria de burocrata	Atores no PRA	Posição na estrutura da política	Principais funções no PRA	Grau de discricionariedade	Atuação na implementação
Baixo escalão	Diretores escolares, especialistas da educação básica e professores.	Nível operacional da política nas escolas.	Execução das ações de recomposição das aprendizagens junto aos estudantes; organização pedagógica do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário.	Elevado, especialmente no cotidiano das práticas pedagógicas e da interação com os estudantes.	Materializam concretamente a política no espaço escolar, definindo estratégias pedagógicas, formas de acompanhamento e intervenções junto aos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A adaptação dessas categorias ao contexto do PRA evidencia a centralidade dos burocratas de médio escalão na implementação da política, especialmente dos integrantes dos NGPRs e das Diretoras Educacionais das SREs. Esses atores exercem funções de mediação entre as diretrizes formuladas pelo Órgão Central da SEE-MG e as condições concretas encontradas nas escolas, atuando na orientação pedagógica, no acompanhamento das ações e na operacionalização das estratégias de recomposição das aprendizagens nos territórios. Para compreender esse processo, vale considerar a reflexão de Lotta (2019) sobre os burocratas de médio escalão, compreendidos como agentes situados entre o nível estratégico de formulação das políticas e o nível da execução direta. Segundo a autora, esses atores desempenham papel central na implementação das políticas públicas ao reinterpretar e adaptar normas, orientações e objetivos institucionais às realidades locais. De acordo com a pesquisadora: “os burocratas atuam como tradutores das políticas públicas, adaptando as diretrizes formuladas no nível central às condições concretas encontradas nos territórios” (Lotta, 2019, p. 41).

Ainda segundo Lotta (2019), a atuação dos burocratas é atravessada por margens de discricionariedade, entendidas como espaços de decisão que não estão completamente definidos pelas normas, mas que se constituem no cotidiano da implementação das políticas. Lotta (2019, p. 38) define esse conceito do seguinte modo: “A discricionariedade não significa ausência de regras ou arbitrariedade, mas a possibilidade de interpretação e escolha dentro de um conjunto de normas e diretrizes existentes, exercida pelos burocratas no momento da implementação das políticas públicas”.

No campo das políticas educacionais, as margens de decisão assumem especial relevância, uma vez que a diversidade de contextos escolares, a disponibilidade desigual de recursos e as demandas específicas dos estudantes exigem escolhas cotidianas por parte dos burocratas responsáveis pela mediação entre o nível central e a prática. Assim, compreender a discricionariedade como dimensão constitutiva da implementação permite analisar as variações observadas na execução do PRA nas diferentes SREs.

Portanto, os resultados de uma política pública não podem ser compreendidos apenas a partir de seu desenho normativo, mas também das escolhas, interpretações e práticas adotadas pelos agentes responsáveis por sua execução (Lotta, 2019). No caso do PRA, os NGPRs podem ser compreendidos como instâncias típicas de

burocracia de médio escalão, uma vez que atuam como mediadores entre as orientações do Órgão Central da SEE-MG e as realidades das escolas sob sua jurisdição. Essa posição intermediária confere aos NGPRs papel estratégico na implementação da política, ao mesmo tempo em que os expõe a desafios relacionados à coordenação, à interpretação das diretrizes e à adequação das estratégias de recomposição às especificidades locais. Portanto, a atuação dos burocratas no processo de implementação das políticas públicas, inclusive no PRA, é atravessada pelo exercício da discricionariedade.

Compreender o PRA como política pública educacional implica compreender seu eixo central: a recomposição das aprendizagens. Segundo Oliveira, Palácios e Bellato (2025, p. 1):

No segundo semestre de 2020, organizações do terceiro setor publicaram o informe “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus”, que apresentou resultados de cinco estudos sobre o ensino no país realizados entre maio e julho de 2020 (Lima, 2020). Naquele momento, o informe indicava que cerca de 39 milhões de pessoas – 82% dos alunos da Educação Básica – deixaram de frequentar as instituições de ensino [...] era preciso garantir que estudantes não fossem prejudicados em seu processo de escolarização, assim como evitar o acirramento das desigualdades educacionais.

Em resposta a esse cenário, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica (Brasil, 2022), voltada à redução dos efeitos da pandemia sobre a escolarização e à prevenção da evasão e das perdas de aprendizagem. Ainda conforme Oliveira, Palácios e Bellato (2025, p. 1):

O Governo Federal decidiu adotar o termo recuperação das aprendizagens para orientar as políticas. No entanto, outro termo já vinha ganhando destaque no debate educacional no país: a recomposição das aprendizagens. Como defendido por instituições do terceiro setor, o termo recomposição seria mais pertinente ao contexto pós-pandemia.

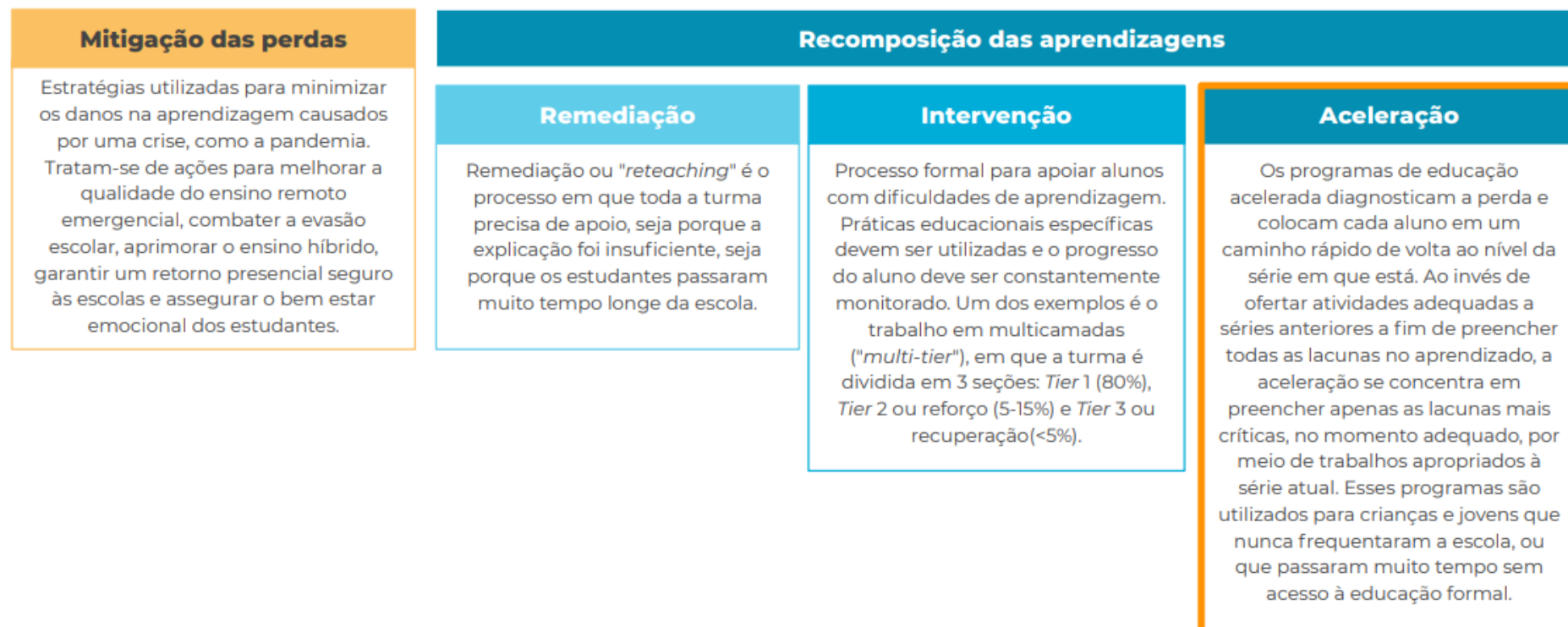
Esse entendimento de recomposição das aprendizagens do governo federal foi incorporado pela SEE-MG ao instituir o PRA, cujo Documento Orientador (Minas Gerais, 2023a) diferencia claramente os conceitos de recuperação e recomposição das aprendizagens:

Ao se tratar de recomposição, entende-se numa dimensão mais ampla a defasagem do estudante e não somente a revisão do que não foi ensinado por meio de recuperação. Recompor é propiciar o que não foi desenvolvido no currículo escolar nos dois anos de ensino remoto, considerando todas as dimensões, inclusive socioemocionais. Desta forma, garante-se que o processo de ensino e aprendizagem seja equânime a todos os estudantes, através da elaboração de atividades de ensino que retomem as habilidades que não foram aprendidas, assegurando consideravelmente o avanço escolar. Daí a importância de se pensar em um Plano sistemático, e não apenas um projeto transitório ou uma ação de recuperar aprendizagem (Minas Gerais, 2023a, p.12-13, grifo nosso).

Assim, o PRA busca assegurar equidade nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo atividades que recomponham habilidades não consolidadas e garantam o avanço escolar. Trata-se, portanto, de um plano sistemático e contínuo, e não de uma ação pontual de recuperação. Todavia, como política pública, o PRA apresenta desafios próprios, decorrentes dos impactos da pandemia na formação dos estudantes. O longo período de fechamento das escolas e o ensino remoto concentrado em habilidades essenciais (entre 2020 e 2022) não foram suficientes para evitar as perdas de aprendizagem – o que reforça a necessidade de estudos como este, dedicados à análise das fragilidades e potencialidades da proposta mineira.

Assim como identificado no PRA, a literatura acadêmica que aborda recomposição das aprendizagens apresenta variações e desafios de vários países com iniciativas com esse objetivo. De acordo com Hickmann *et al.* (2022), diferentes nações implementaram diferentes tipos de ações voltadas à recomposição das aprendizagens, alguns podem ser conhecidos pelo esquema representado na Figura 8, a seguir, elaborado pelo Vozes da Educação a pedido da Fundação Lemann e do Instituto Natura, em 2021.

Figura 8 – Conceitos em recomposição da aprendizagem



Fonte: Vozes da Educação (2021, p. 8).

Os diferentes termos apresentados na figura estão associados a formas de recomposição das aprendizagens. Segundo Hickmann *et al.* (2022, p. 5):

O termo mitigação das perdas, atenua-se em averiguar o que foi perdido e o que precisa ser incorporado a partir de um contexto de crise, em termos de aprendizagem e conteúdo. No que tange à remediação, este, é quando a demanda de composição de uma turma é maior do que o esperado, neste caso, precisam-se incorporar outros fomentos interdisciplinares em ensino e práticas pedagógicas, bem como, uma mobilização de demais professores. A intervenção, portanto, seria um processo de foco em aprendizagem, podendo ser adaptado a diversos contextos, uma turma pode ser dividida em vários níveis e, nestes casos seria interessante utilizar o conhecimento dos estudantes com excelente rendimento para explicar aos colegas com a sua própria linguagem. A aceleração é quando o centro do ensino passa a ser em conteúdos mais específicos e importantes que precisam ser trabalhados ou lembrados.

Além da identificação de variações nas iniciativas de recomposição das aprendizagens, Hickmann *et al.* (2022) destacam diferentes problemáticas e estratégias que interferem no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes no contexto pós-pandemia. Os autores apontam que nos processos tradicionais de remediação, como as aulas de recuperação, nem sempre são considerados os mecanismos mais eficazes para a recomposição das aprendizagens, o que tem levado diferentes países a discutir alternativas como a aceleração ou a priorização curricular. Nesse sentido, identificam a ampliação da contratação de jovens profissionais recém-formados ou em fase final de formação para atuarem como tutores ou professores em programas intensivos de acompanhamento pedagógico. Além disso, observaram que diversos países realizaram investimentos em políticas de recomposição das aprendizagens, como Portugal e a Austrália, que investiram em programas de tutoria.

Os autores ressaltam ainda que a recomposição das aprendizagens envolve múltiplas dimensões da política educacional, incluindo currículo, tempo de ensino, práticas pedagógicas, avaliação diagnóstica, formação docente e materiais didáticos. Nesse cenário, estratégias voltadas à priorização de habilidades estruturantes, especialmente em Linguagem e Matemática, passaram a ocupar lugar central em muitas políticas públicas educacionais. No que se refere às avaliações diagnósticas, Hickmann *et al.* (2022) observam que as experiências internacionais apresentam grande diversidade, abrangendo desde processos colaborativos entre professores,

como no caso da Irlanda, até o uso de inteligência artificial nos Estados Unidos e a incorporação de aspectos socioemocionais nas avaliações realizadas no Chile.

Esses exemplos demonstram que a recomposição das aprendizagens é um desafio global, sem modelo único, devendo ser (re)planejada com base em um aparato pedagógico que identifique as dificuldades da política pública de modo a efetivamente repor as aprendizagens não desenvolvidas pelos estudantes. Tal ação requer estudos adicionais, como este, focado na compreensão das fragilidades da proposta mineira.

3.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

O PRA, conforme indicado anteriormente, foi implementado em todas as 47 SREs do estado de Minas Gerais. A abrangência territorial dessa política pública educacional, bem como o elevado número de profissionais e estudantes envolvidos, exigiu a definição de um recorte de pesquisa que possibilitasse a realização de análises viáveis no âmbito desta dissertação.

A definição das SREs para este estudo levou em consideração critérios socioeconômicos, territoriais e de desempenho educacional. Foram considerados o Índice Socioeconômico (ISE), a proximidade geográfica entre as regionais e as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, com base nos resultados da Avaliação Somativa do Simave referentes ao ano de 2023. A escolha do Simave como fonte de dados é justificada por se tratar do principal instrumento de avaliação em larga escala da rede estadual de Minas Gerais, que também faz parte do monitoramento dos resultados do PRA. Esses dados são relevantes para a compreensão do desempenho dos alunos. A seleção do ano de 2023 também é pertinente, por corresponder a um momento posterior à pandemia de COVID-19, marcado pela retomada das atividades presenciais e pela implementação de ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Além disso, trata-se do primeiro ano completo de execução do PRA, o que permite observar possíveis efeitos iniciais das políticas educacionais adotadas sobre os resultados de aprendizagem.

A partir desses critérios, adotamos uma estratégia de comparação entre as SREs com características contextuais semelhantes, mas com desempenhos distintos. A opção por comparar regionais com contextos socioeconômicos semelhantes parte da necessidade de reduzir a influência de desigualdades estruturais mais amplas,

possibilitando que as diferenças observadas nos resultados de desempenho sejam analisadas à luz de outros fatores, como o trabalho do PRA.

No que se refere ao ISE das SREs, eles foram agrupados em três faixas, definidas a partir da distribuição dos valores observados: baixo ISE (valores inferiores a 5,00), médio ISE (entre 5,00 e 5,19) e alto ISE (valores iguais ou superiores a 5,20). Essa classificação permitiu identificar regionais de ensino com condições socioeconômicas semelhantes na ocasião de seleção das SREs, optando por regionais situadas na mesma faixa de ISE. O Quadro 6, a seguir, apresenta os valores do ISE das SREs de Minas Gerais, organizadas nas referidas faixas.

Quadro 6 – Índice Socioeconômico por SRE

(continua)

SRE	ISE	Classificação
Almenara	4,55	Baixo
Araçuaí	4,59	Baixo
Carangola	4,74	Baixo
Caratinga	4,92	Baixo
Curvelo	4,86	Baixo
Diamantina	4,78	Baixo
Guanhães	4,68	Baixo
Janaúba	4,64	Baixo
Januária	4,48	Baixo
Leopoldina	4,94	Baixo
Manhuaçu	4,86	Baixo
Montes Claros	4,85	Baixo
Muriaé	4,93	Baixo

(continuação)

SRE	ISE	Classificação
Pirapora	4,75	Baixo
Ponte Nova	4,87	Baixo
Teófilo Otoni	4,59	Baixo
Ubá	4,94	Baixo
Patrocínio	4,99	Baixo
Unaí	4,99	Baixo
Barbacena	5,16	Médio
Campo Belo	5,14	Médio
Caxambu	5,07	Médio
Conselheiro Lafaiete	5,10	Médio
Governador Valadares	5,03	Médio
Itajubá	5,09	Médio
Ituiutaba	5,06	Médio
Paracatu	5,02	Médio
Passos	5,15	Médio
Poços de Caldas	5,17	Médio
São João Del Rei	5,14	Médio
São Sebastião do Paraíso	5,15	Médio
Sete Lagoas	5,09	Médio
Varginha	5,12	Médio

(conclusão)

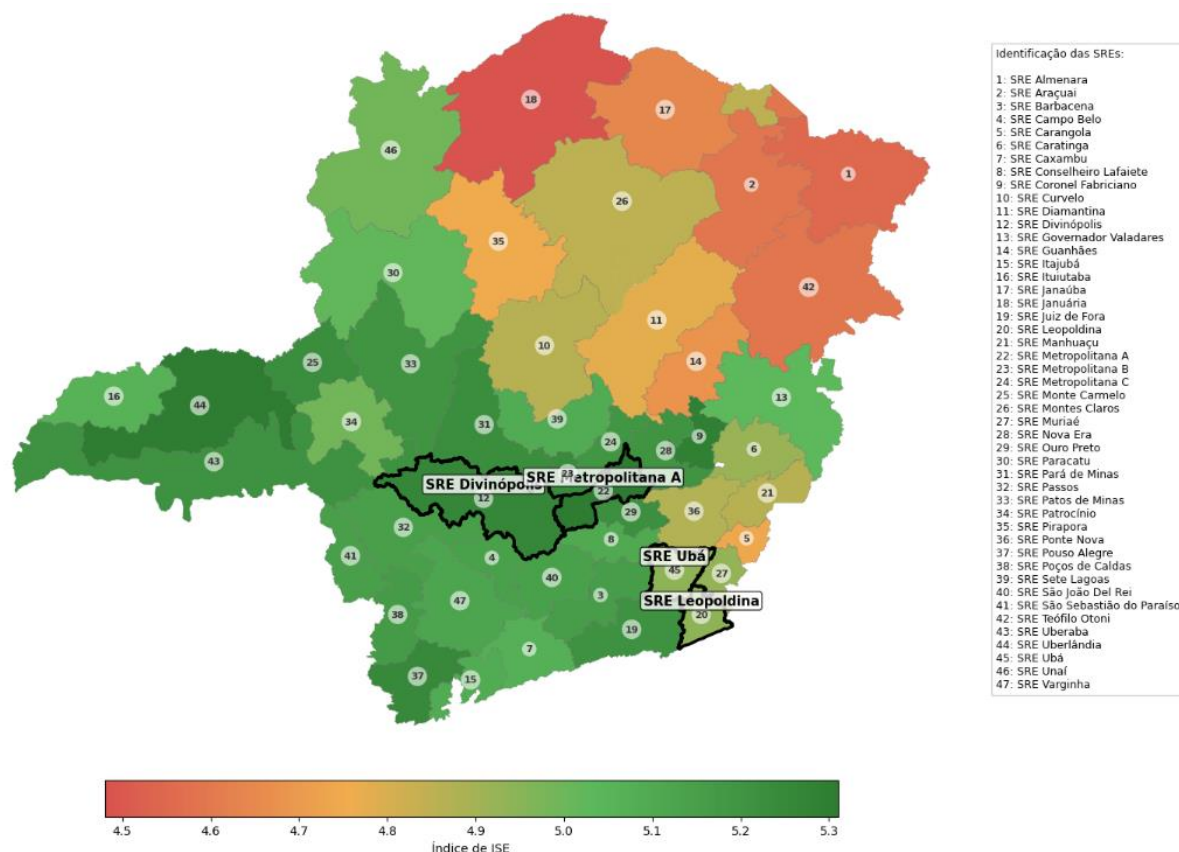
SRE	ISE	Classificação
Metropolitana C	5,19	Médio
Coronel Fabriciano	5,29	Alto
Divinópolis	5,26	Alto
Juiz de Fora	5,21	Alto
Metropolitana A	5,31	Alto
Metropolitana B	5,24	Alto
Monte Carmelo	5,23	Alto
Nova Era	5,20	Alto
Ouro Preto	5,22	Alto
Pará de Minas	5,23	Alto
Patos de Minas	5,20	Alto
Pouso Alegre	5,25	Alto
Uberaba	5,21	Alto
Uberlândia	5,31	Alto

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Inep (2020).

A partir dos dados de ISE, foram definidos dois pares de regionais de ensino. O primeiro é composto pelas SREs de Divinópolis (ISE = 5,26) e Metropolitana A (ISE = 5,31), ambas inseridas na faixa de alto nível socioeconômico, com valores próximos entre si. O segundo par é formado pelas SREs de Ubá (ISE = 4,94) e Leopoldina (ISE = 4,94), situadas na faixa de baixo nível socioeconômico, também com condições contextuais semelhantes. Em ambos os casos, buscamos associar proximidade territorial à similaridade socioeconômica. Com base nesses dados, elaboramos a Figura 9, uma representação cartográfica que permite visualizar simultaneamente a

localização geográfica e as condições socioeconômicas das regionais, reforçando os critérios adotados na definição do recorte de pesquisa.

Figura 9 – Indicador Socioeconômico (ISE) por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados do Censo Escolar (QEdu, [2024]).

Conforme o mapa, as regionais de ensino selecionadas se distribuem em áreas territorialmente próximas dentro de seus respectivos pares. No que se refere ao desempenho educacional, os dados do Simave evidenciam variações significativas nas proficiências médias entre as SREs, mesmo entre aquelas com condições socioeconômicas semelhantes. O Quadro 7 apresenta os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para o conjunto das regionais de ensino nos resultados do Simave de 2023.

Quadro 7 – Proficiência média do Ensino Fundamental Anos Finais das SREs nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática do Simave (2023)

(continua)

SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Almenara	214,2	Intermediário	219,5	Baixo
Araçuaí	215,8	Intermediário	220,1	Baixo
Barbacena	236,4	Intermediário	240,7	Intermediário
Campo Belo	238,1	Intermediário	242,3	Intermediário
Carangola	225,6	Intermediário	229,8	Intermediário
Caratinga	228,9	Intermediário	233,1	Intermediário
Caxambu	235,7	Intermediário	239,9	Intermediário
Conselheiro Lafaiete	237,5	Intermediário	241,2	Intermediário
Coronel Fabriciano	239,8	Intermediário	244	Intermediário
Curvelo	226,4	Intermediário	230,2	Intermediário
Diamantina	223,1	Intermediário	227,5	Intermediário
Divinópolis	250,6	Intermediário	254,4	Intermediário
Governador Valadares	231,7	Intermediário	235,9	Intermediário
Guanhães	221,9	Intermediário	226,3	Intermediário
Itajubá	236,8	Intermediário	241	Intermediário
Ituiutaba	234,9	Intermediário	239,2	Intermediário
Janaúba	220,4	Intermediário	224,8	Baixo
Januária	212,7	Intermediário	217,3	Baixo
Juiz de Fora	241,5	Intermediário	246	Intermediário
Leopoldina	227,3	Intermediário	231,5	Intermediário

(continuação)

SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Manhuaçu	226	Intermediário	230,4	Intermediário
Metropolitana A	230,3	Intermediário	236	Intermediário
Metropolitana B	227,5	Intermediário	232,6	Intermediário
Metropolitana C	238,7	Intermediário	243,5	Intermediário
Monte Carmelo	240,2	Intermediário	244,8	Intermediário
Montes Claros	224,6	Intermediário	229	Intermediário
Muriaé	229,1	Intermediário	233,4	Intermediário
Nova Era	240,8	Intermediário	245,1	Intermediário
Ouro Preto	242	Intermediário	246,5	Intermediário
Pará de Minas	239,5	Intermediário	243,9	Intermediário
Paracatu	233,8	Intermediário	238	Intermediário
Passos	241,2	Intermediário	245,6	Intermediário
Patos de Minas	242,6	Intermediário	247,3	Intermediário
Patrocínio	235,1	Intermediário	239,6	Intermediário
Pirapora	222,8	Intermediário	227,1	Intermediário
Poços de Caldas	241,9	Intermediário	246,2	Intermediário
Ponte Nova	227,8	Intermediário	232	Intermediário
Pouso Alegre	242,3	Intermediário	246,9	Intermediário
São João Del Rei	238,9	Intermediário	243,1	Intermediário
São Sebastião do Paraíso	240,5	Intermediário	245	Intermediário
Sete Lagoas	236,2	Intermediário	240,6	Intermediário

(conclusão)

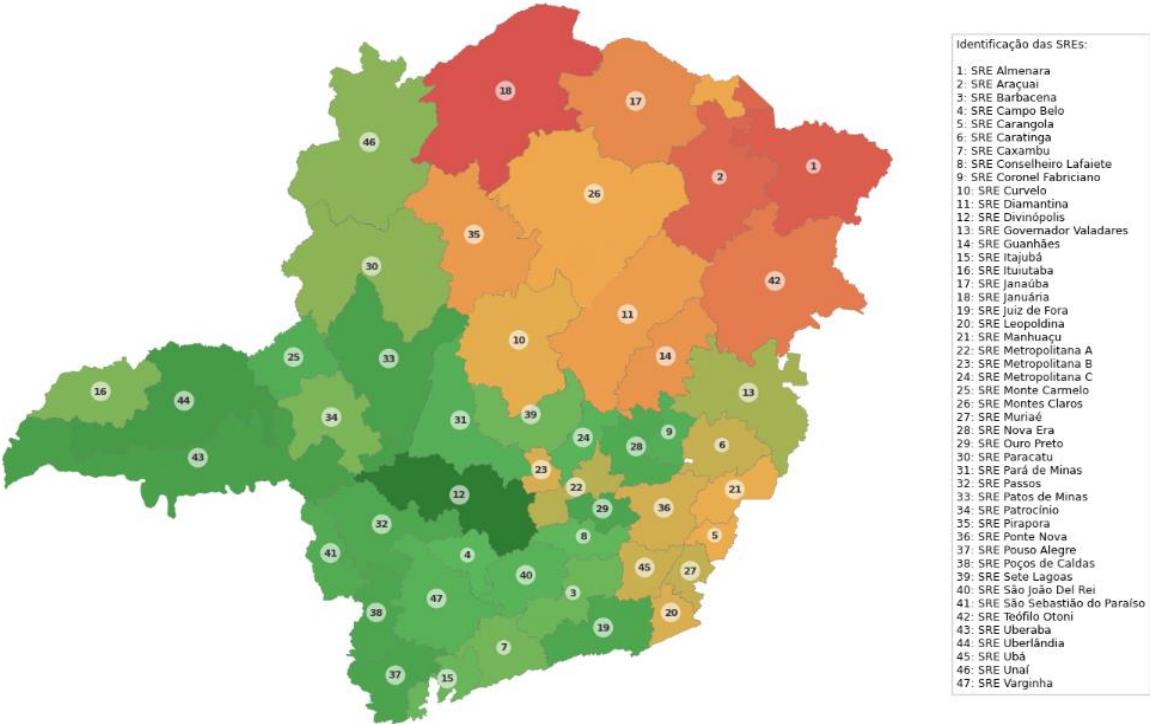
SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Teófilo Otoni	218,6	Intermediário	222,9	Baixo
Ubá	228,4	Intermediário	232,7	Intermediário
Uberaba	243	Intermediário	247,8	Intermediário
Uberlândia	244,2	Intermediário	249	Intermediário
Unaí	234	Intermediário	238,5	Intermediário
Varginha	239,3	Intermediário	243,7	Intermediário

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

No que se refere às regionais selecionadas, é possível observar diferenças importantes nas proficiências médias, mesmo quando comparados grupos com contextos socioeconômicos e geográficos semelhantes. No grupo de maior nível socioeconômico, a SRE de Divinópolis registra proficiência média de 250,6 em Língua Portuguesa e 254,4 em Matemática, enquanto a SRE Metropolitana A apresenta valores inferiores, sendo 230,3 e 236,0, respectivamente. Situação semelhante é observada no grupo de menor nível socioeconômico. A SRE Ubá apresenta proficiências de 228,4 em Língua Portuguesa e 232,7 em Matemática, enquanto a SRE de Leopoldina registra valores próximos, porém ligeiramente inferiores, de 227,3 e 231,5. Esses resultados evidenciam que o grupo de regionais com nível socioeconômico baixo possui menores proficiências quando comparadas ao grupo das regionais de nível socioeconômico alto, selecionadas para o estudo. Porém, quando a comparação ocorre entre regionais que compõem os grupos, vemos resultados de proficiência diferentes, evidenciando que outros fatores podem exercer influência relevante sobre o desempenho educacional.

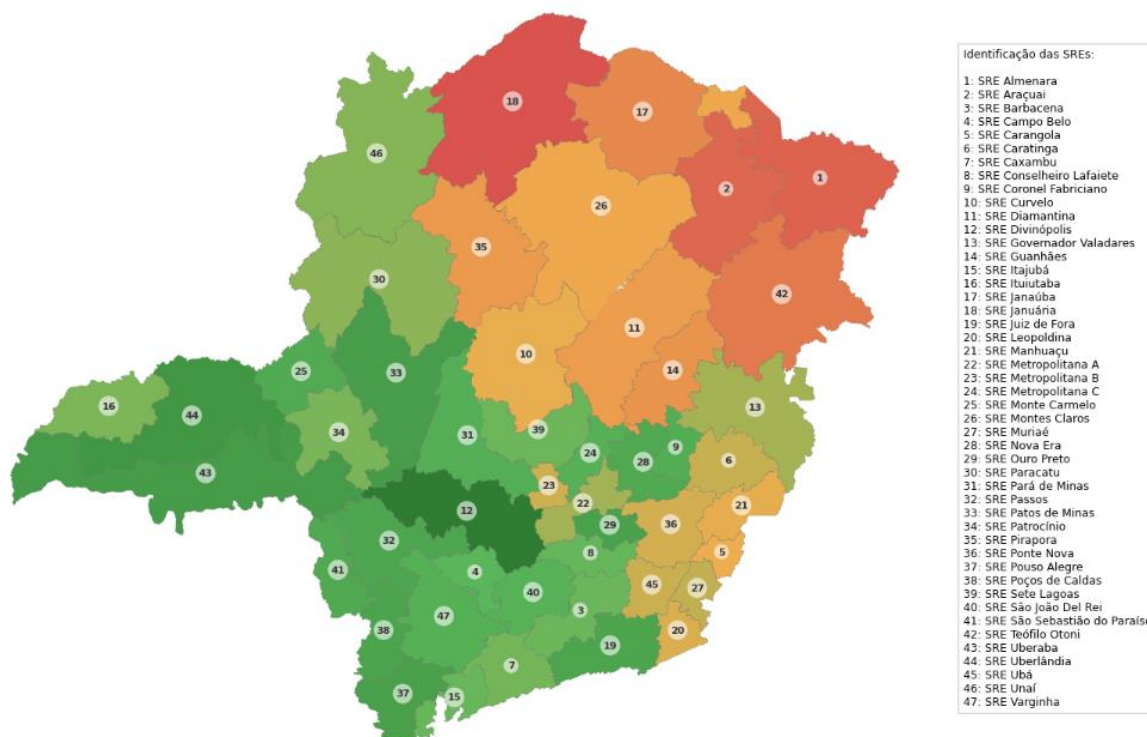
As Figuras 10 e 11 apresentam a distribuição espacial do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental Anos Finais, respectivamente. As duas representações cartográficas evidenciam os contrastes de desempenho no Simave 2023 entre as regionais de ensino de Minas Gerais.

Figura 10 – Desempenho em Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Figura 11 – Desempenho em Matemática Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025a]).

A análise conjunta dos indicadores socioeconômicos e de desempenho evidencia que regionais com contextos semelhantes podem apresentar resultados distintos, reforçando a pertinência do recorte adotado.

Do ponto de vista do delineamento metodológico, este estudo se configura como um “Estudo de caso”, uma vez que se dedica à análise aprofundada de uma política pública específica em um contexto institucional delimitado. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é particularmente adequado quando se busca compreender fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se apresentam claramente definidas — condição observada na implementação de políticas educacionais.

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo insere-se no campo da “pesquisa qualitativa”. Conforme define Minayo (2014, p. 21):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa concepção mostra-se adequada aos objetivos do presente estudo, que busca compreender os desafios e dificuldades do PRA a partir das interpretações, escolhas e práticas dos agentes envolvidos. Ainda que a pesquisa mobilize dados quantitativos secundários, provenientes de plataformas educacionais e sistemas administrativos, sua natureza é eminentemente qualitativa, uma vez que tais dados são utilizados como evidências empíricas para subsidiar análises interpretativas.

A opção metodológica adotada fundamenta-se na adequação entre objeto, objetivos e possibilidades analíticas deste estudo. Conforme destacam Dourado e Ribeiro (2023, p. 16):

A escolha pelo uso da metodologia qualitativa em diferentes campos científicos, incluindo os estudos em educação e em ensino de ciências é de ordem prática e não ideológica, como o é toda e qualquer escolha metodológica [...]. O planejamento de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, ou mesmo as que usam metodologias mistas, precisa considerar as possibilidades de alcance e produção de entendimento sobre determinado fenômeno e, também, os limites das abordagens construídas.

À luz dessa perspectiva, os dados quantitativos utilizados neste estudo não são mobilizados com pretensão estatística ou de generalização, mas como evidências que permitem contextualizar a política pública, identificar padrões e sustentar reflexões qualitativas sobre sua execução em diferentes contextos regionais.

No que se refere às fontes de informação utilizadas, a pesquisa mobilizou dados primários e dados secundários. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 165), “dados primários são aqueles coletados pelo próprio pesquisador, diretamente na fonte, com o objetivo específico de atender às necessidades da pesquisa em andamento”, enquanto dados secundários são aqueles já existentes, coletados por outras pessoas ou instituições, e que podem ser utilizados pelo pesquisador para complementar ou fundamentar sua investigação.

A pesquisa foi organizada em duas frentes de trabalho: a primeira voltada à coleta de dados secundários e a segunda dedicada à obtenção de dados primários. A coleta de dados secundários envolveu três fontes: o Portal das Avaliações da SEE-

MG; o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade); e o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais.

A primeira fonte de dados, o Portal das Avaliações, foi um recurso digital, de consulta pública construído pela SEE-MG⁸. O objetivo dele é oferecer a consulta adequada aos dados dos testes aplicados para as avaliações externas que compõem o Simave, ou seja, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Os dados dessa plataforma, especificamente do período de 2018 a 2024, permitiram a este estudo a verificação de resultados das avaliações antes e após o período da pandemia, especificamente dos percentuais de participação dos testes, da proficiência média e da distribuição dos alunos por padrão de desempenho. A verificação desses dados foi necessária, já que a redução no desempenho dos estudantes foi a principal justificativa para a criação, em 2021, da política pública educacional alvo deste estudo.

A segunda fonte de dados utilizados neste estudo foram os relatórios emitidos pelo Simade. Esses foram solicitados à Subsecretaria de Articulação Educacional (SE). No nível central, a SE é a instância responsável pela coordenação e monitoramento de todas as SREs. Sendo assim, para realizar a avaliação da implementação do PRA, a SE se torna parte fundamental deste estudo, especialmente os seus relatórios, que servirão para análises sobre a implementação das referidas políticas. Os relatórios deverão conter:

- (i) nome da regional de ensino;
- (ii) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino;
- (iii) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino contemplada pela política de recomposição;
- (iv) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino não contemplada pela política de recomposição;
- (v) total de escolas estaduais sob responsabilidade da regional;
- (vi) quantidade de escolas indicadas para implantação da política de recomposição;
- (vii) quantidade de estudantes da rede estadual de ensino atendidos pela regional de ensino;
- (viii) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição;

⁸ Para mais informações, acesse: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/dados-abertos>.

- (ix) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição enturmados;
- (x) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição não enturmados;
- (xi) quantidade de estudantes matriculados nas ações traçadas pelo estado.

As SREs foram comparadas por meio da análise quantitativa de cada política de recomposição, a fim de identificar a quantidade de estudantes indicados para a política e a quantidade de estudantes efetivamente matriculados por regional de ensino.

A terceira fonte de dados secundários consultada para a obtenção de evidências para as reflexões desta dissertação foi o Portal de dados da Educação de Minas Gerais⁹. Ele foi criado pela SEE-MG, em 2022, para agregar, em painéis específicos, indicadores de diferentes dimensões relacionadas à oferta educacional na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O Portal de dados é uma ferramenta gerencial, on-line, de consulta pública, mas de acesso restrito aos servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Os dados do Portal e seus painéis são continuamente atualizados a partir dos registros da SEE-MG, das SRE e das escolas. Nesse espaço, é possível consultar números das políticas de Reforço e de Agrupamento Temporário de quatro diferentes formas: (i) Visão geral; (ii) Enturmação dos indicados; (iii) Desempenho no Reforço e (iv) Indicados ao agrupamento temporário intermitente.

Em qualquer uma dessas formas de pesquisa, o painel permite a seleção de filtros capazes de oferecer dados do conjunto estadual, de regiões ou mesmo de instituições de ensino específicas. Portanto, trata-se de uma fonte de dados fundamental para a compreensão da amplitude e dos resultados até então apurados com o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário.

As três bases de dados apresentadas permitiram analisar indicadores relacionados à participação nos testes, à proficiência média, à distribuição dos estudantes por padrões de desempenho e aos dados administrativos relativos à implementação do PRA. A utilização de múltiplas fontes de evidência fundamenta-se na estratégia metodológica do “estudo de caso”. De acordo com Yin (2015), a

⁹ O Portal de dados da Educação de Minas Gerais e o painel Reforço e Agrupamento 2024 podem ser acessados pelo link: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios>.

convergência de diferentes fontes fortalece a validade do estudo ao possibilitar a triangulação das evidências e uma compreensão mais consistente dos fenômenos investigados.

A segunda frente de trabalho consistiu na coleta de dados primários por meio da aplicação de questionários on-line, elaborados na plataforma Google Formulários, destinados às quatro Diretoras Educacionais das SREs selecionadas e aos 45 servidores integrantes dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs). Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 222), “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Embora as Diretoras Educacionais representem um grupo reduzido de participantes, optamos pela utilização do questionário também junto a essas gestoras em razão de sua atuação direta na coordenação regional do PRA e da necessidade de produzir dados comparáveis entre os diferentes atores envolvidos na implementação da política.

O número de participantes vinculados aos NGPRs foi definido com base no total de servidores contratados pela SEE-MG para atuarem nesses núcleos, 49 no total. Os critérios de inclusão contemplaram diretores educacionais das SREs com, no mínimo, um ano de experiência junto ao NGPR, bem como agentes do PRA com pelo menos um ano de atuação no cargo. Foram excluídos da pesquisa os diretores e agentes que não atuaram no último ciclo de execução do PRA (2024), bem como aqueles que não se encontravam em exercício no momento da coleta de dados, em razão de afastamento por licença para tratamento de saúde ou outras licenças. Os cargos e a quantidade de sujeitos que integraram a pesquisa de campo estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa por SRE

Sujeitos de pesquisa	Quantidade	Superintendência Regional de Ensino
Diretor(a) Educacional SRE	4	• Metropolitana A ; (1) • Divinópolis; (1) • Ubá; (1) • Leopoldina. (1)
Agentes do PRA nos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPRs)	45	• Metropolitana A; (19) • Divinópolis; (14) • Ubá; (7) • Leopoldina. (05)
Total	49	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Durante o delineamento metodológico da presente pesquisa, foi considerada a possibilidade de realização de procedimentos que possibilitam ao pesquisador mais diálogo com os participantes do estudo, como entrevistas ou grupos focais com os servidores responsáveis pela execução do PRA. Todavia, essas estratégias eram pouco viáveis do ponto de vista metodológico, operacional e ético. A trajetória profissional, com a ocupação do cargo de Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais no período de implementação da política analisada, poderia interferir na dinâmica das entrevistas ou dos grupos focais, o que comprometeria a espontaneidade das falas. A realização dessas técnicas exigiria a mediação de um terceiro pesquisador, o que demandaria ajustes no desenho da pesquisa e a verificação de sua viabilidade ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Soma-se a isso a dispersão geográfica das SREs, localizadas em duas regiões distintas de Minas Gerais, o que implicaria dificuldades logísticas. Diante desses limites, optamos pelo questionário on-line como estratégia mais adequada.

O questionário aplicado aos Diretores Educacionais das SREs e aos servidores que compõem os NGPRs foi estruturado em blocos temáticos, organizados de modo a captar tanto o perfil funcional dos respondentes quanto suas percepções acerca da implementação do PRA (Apêndice A). O instrumento é composto majoritariamente por

questões fechadas, incluindo escalas de concordância do tipo Likert, questões dicotômicas, de frequência e de ranqueamento, além de questões abertas destinadas à livre manifestação dos participantes. Essa combinação permitiu conciliar a padronização das respostas — necessária à comparação entre regionais — com a possibilidade de apreender dimensões qualitativas da implementação da política, tais como interpretações, dificuldades e sugestões dos agentes envolvidos.

A escala do tipo Likert, é muito utilizada em pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação para mensurar atitudes, percepções e julgamentos dos respondentes em relação a determinadas afirmações. Esse tipo de escala apresenta um conjunto ordenado de categorias de resposta que expressam diferentes graus de concordância ou discordância, o que permite a padronização das respostas e a comparação entre sujeitos e grupos (Likert, 1932; Lakatos; Marconi, 2003).

O questionário aplicado aos Diretores Educacionais das SREs e aos servidores dos NGPRs foi organizado em seis blocos temáticos, estruturados de modo a contemplar diferentes dimensões da implementação do PRA. Essa organização visou assegurar coerência interna ao instrumento e alinhamento com os objetivos analíticos do estudo.

O Bloco 1, denominado Informações gerais, teve como finalidade caracterizar o perfil funcional e a trajetória dos participantes, contemplando dados sobre vínculo institucional, tempo de atuação na SRE e no PRA, cargo exercido e participação nos Núcleos de Gestão Pedagógica. Essas informações permitiram contextualizar as respostas e compreender as posições ocupadas pelos sujeitos no processo de implementação da política.

O Bloco 2, intitulado Orientação, concentrou-se na análise das ações de governança, monitoramento e orientação do Plano de Recomposição das Aprendizagens, tanto no que se refere à atuação do NGPC quanto à atuação dos NGPRs. As questões desse bloco buscaram captar as percepções dos respondentes acerca da suficiência, clareza e efetividade das orientações recebidas e executadas no âmbito do PRA.

O Bloco 3, nomeado Apoio às escolas, investigou as ações realizadas pelas regionais junto às unidades escolares para a implementação das estratégias de recomposição das aprendizagens, incluindo a organização de reuniões, as formações, o acompanhamento presencial e remoto e o compartilhamento de materiais

pedagógicos. Esse bloco permitiu identificar práticas de apoio institucional e a frequência com que tais ações foram efetivamente desenvolvidas.

O Bloco 4, denominado Uso dos resultados da avaliação para intervenção pedagógica, teve como foco a apropriação dos dados das avaliações formativas e externas pelas regionais e pelas escolas, bem como sua utilização no planejamento de intervenções pedagógicas, como o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. As questões desse bloco possibilitaram analisar em que medida os resultados das avaliações subsidiam decisões pedagógicas no contexto da implementação do PRA.

O Bloco 5, chamado Engajamento dos estudantes e das famílias, buscou captar as percepções dos respondentes acerca do envolvimento dos estudantes e das famílias nas ações de recomposição das aprendizagens, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas. Esse bloco contribuiu para a análise de fatores contextuais que influenciam a efetividade da política pública pesquisada.

Por fim, o Bloco 6, intitulado Mudanças na política, investigou as percepções dos participantes sobre alterações ocorridas na implementação do PRA entre os anos de 2024 e 2025, permitindo analisar processos de adaptação, continuidade e mudança da política ao longo do tempo.

De modo articulado, os blocos do questionário possibilitaram a coleta de evidências empíricas sobre diferentes dimensões da implementação do PRA, oferecendo subsídios para a análise dos desafios enfrentados pelos agentes responsáveis por sua execução no nível regional.

A presente pesquisa foi delineada em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica envolvendo seres humanos. Foram considerados o perfil dos participantes e o contexto institucional no qual a pesquisa se insere, além dos riscos envolvidos, classificados como mínimos. Um dos riscos identificados refere-se ao possível desconforto dos participantes decorrente de meu histórico profissional, ex-secretário de Educação. Ainda que, no momento da pesquisa, não exista qualquer vínculo hierárquico, avaliativo ou administrativo entre o pesquisador e os participantes, reconhecemos que tal trajetória poderia gerar constrangimento, inibição ou receio na manifestação de opiniões críticas. Como estratégia de mitigação desse risco, foram explicitadas previamente a condição atual do pesquisador, a inexistência de qualquer relação de autoridade e o caráter estritamente acadêmico da pesquisa, reforçando a

voluntariedade da participação, o direito de não responder questões e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Com vistas à proteção dos participantes, foram adotadas medidas para garantir o sigilo e o anonimato das informações, incluindo a não identificação nominal no questionário e no banco de dados, a utilização exclusiva dos dados para fins científicos e a guarda segura das informações coletadas. Após a conclusão da coleta de dados, os registros foram transferidos para dispositivo eletrônico local de uso restrito do pesquisador, com a exclusão de qualquer armazenamento em plataformas virtuais ou ambientes em nuvem.

A participação na pesquisa esteve condicionada à leitura integral e anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado previamente em formato eletrônico. Nesse documento foram passadas ao participante informações sobre os objetivos do estudo, os riscos e benefícios envolvidos, bem como seus direitos de recusa ou desistência da pesquisa a qualquer momento (Apêndice B). Apenas após a manifestação explícita de concordância, foi permitido o prosseguimento para o preenchimento do questionário, assegurando-se, ainda, a confidencialidade, o anonimato das respostas e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

Ainda é importante esclarecer que a coleta de dados primários, realizada integralmente em ambiente virtual por meio de questionário on-line, obedeceu aos procedimentos éticos da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre a condução de pesquisas em ambiente digital (Brasil, 2021). Todavia, o período de tramitação no CEP impactou o cronograma originalmente previsto, especialmente no que se refere ao início da coleta de dados e à etapa de redação do estudo. A proposta de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, tramitou no CEP no período de outubro de 2025 a janeiro de 2026.

O questionário permaneceu disponível para respostas no período de 3 a 30 de março de 2026. Durante esse intervalo, foi realizado um monitoramento diário do número de respostas, com o objetivo de acompanhar a adesão dos participantes. Semanalmente, as Superintendentes Regionais de Ensino foram contatadas com a solicitação para incentivar a participação dos profissionais envolvidos com o PRA.

Durante o período de coleta de dados, houve uma intercorrência relevante relacionada às fortes chuvas que atingiram a Zona da Mata Mineira, especialmente as regiões de Ubá e Leopoldina. Esse contexto impactou a participação dos

respondentes dessas regionais, especificamente no período em que o questionário ficou disponível para respostas. Todavia, ao longo da aplicação do questionário, não foram registradas dúvidas ou reclamações por parte dos respondentes, o que sugere adequada compreensão do instrumento. No entanto, a adesão ficou abaixo da expectativa inicial. Ao final, foram obtidas 31 respostas, de um total de 49 participantes previstos, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente 63%.

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos participantes previstos e efetivos por SRE, considerando tanto Diretores(as) Educacionais quanto Agentes do Programa de Recomposição das Aprendizagens.

Tabela 14 – Distribuição dos respondentes por SRE

SRE	Quantidade de participações previstas por sujeito de pesquisa		Quantidade de participações efetivas por sujeito de pesquisa		Total		
	Diretores Educacionais	Agentes do PRA	Diretores Educacionais	Agentes do PRA	Previsto	Respostas	%
Divinópolis	1	14	0	5	15	5	33
Leopoldina	1	5	1	8	6	9	150
Metropolitana A	1	19	1	10	20	11	55
Ubá	1	7	1	5	8	6	75
Total	4	45	3	28	49	31	63

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados evidencia variação nas taxas de resposta entre as regionais. A SRE de Ubá apresenta a maior taxa proporcional de participação (75%), seguida pela Metropolitana A (55%) e por Divinópolis (33%). Observamos também maior adesão dos Agentes do PRA em comparação aos Diretores(as) Educacionais, o que influencia o perfil das respostas obtidas.

No caso da SRE de Leopoldina, o número de respondentes superou o quantitativo inicialmente previsto. Essa diferença está associada à participação de Agentes do Programa de Recomposição das Aprendizagens que, embora não estivessem mais em exercício na função no momento da aplicação do questionário, atuaram no período investigado (2024–2025) e, portanto, detinham experiência relevante para a pesquisa. A inclusão dessas respostas contribui para ampliar a compreensão das práticas desenvolvidas no âmbito do programa, sem comprometer a consistência analítica dos dados. De modo geral, embora haja variação na distribuição dos respondentes entre as regionais, todas as SREs selecionadas estão representadas na base de dados, o que possibilita a realização de análises comparativas entre os casos investigados.

3.3 OS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS SREs

De acordo com Lotta (2019), os estudos sobre políticas públicas já passaram por quatro gerações, e cada uma delas oferece contribuições significativas para as análises da ação estatal. A primeira geração, com estudos desenvolvidos na década de 1970, focaram na percepção da diferença entre a previsão e a efetivação das políticas públicas. Interessava aos pesquisadores compreender por que as políticas, na prática, destoam do planejamento inicial. A perspectiva dessa geração era “*top down*”, ou seja, a análise partia da esfera “superior” da burocracia, geralmente formada pelos formuladores, para as bases, composta pelos executores. A noção corrente era a de que os executores das políticas públicas eram burocratas que alteravam o planejamento inicial por motivos diversificados, como regras mal definidas e ou objetivos amplos ou mal formulados.

A segunda geração de estudiosos sobre o assunto, cujas análises foram publicadas nas décadas de 1970 e 1980, defenderam a noção de que as políticas públicas possuem múltiplos processos e agentes envolvidos. A implementação era tida apenas como uma de várias fases e, para entendê-la, deveria ser lançada uma

perspectiva “*botton up*”, ou seja, de baixo para cima, o que permite uma verificação da implementação das políticas no campo da prática, condicionadas pelos contextos de implementação em que os seus executores estão imersos. É nessa geração que surge a noção de “burocratas de nível de rua”. Segundo Lotta (2019, p.16):

Os estudos sobre esses burocratas demonstram e reforçam a tese de que há muitos processos decisórios acontecendo na implementação, que a burocracia não é uma máquina ou peças de engrenagens, e que compreender como ela se comporta e como toma decisões é central às análises de políticas públicas.

Ainda segundo Lotta (2019), a terceira geração, com estudos desenvolvidos na década de 1990, procurou fugir do binômio “*top down*” - “*botton up*”. A proposta dos estudiosos de políticas públicas desse período focou nos ambientes de formulação e implementação, assim como as coalizões decisórias e os conflitos no ciclo das políticas públicas. Por fim, a quarta e atual geração busca contribuições em outros campos de estudos, como a Sociologia e também integra em suas análises a atuação de atores externos ao Estado, ligados a fundações e a organizações com ou sem fins lucrativos, em todas as fases das políticas públicas.

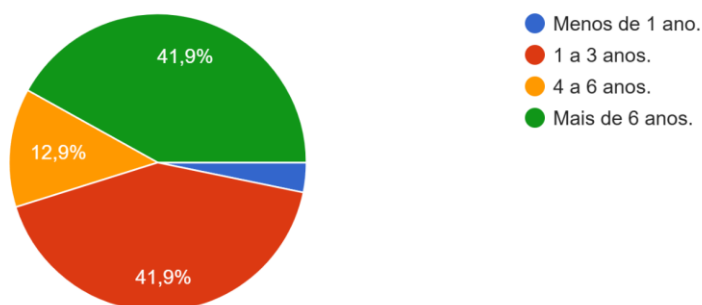
Ao passar pelas características gerais das gerações dos estudos de políticas públicas, é possível verificar que todas tomam como um dos pontos centrais o papel dos burocratas. Sendo assim, neste estudo, procuramos inicialmente conhecer os burocratas integrantes dos NGPR (Diretores Educacionais das SREs e os Agentes do PRA) das SREs que pesquisamos para este estudo. Para isso, valemo-nos das respostas às perguntas do primeiro bloco do questionário aplicado na pesquisa de campo, cujo objetivo foi compreender o perfil dos burocratas responsáveis pelo PRA; uma vez que são agentes que transformam as diretrizes dessa iniciativa em práticas no âmbito das regionais de ensino e das escolas.

As respostas às questões 1.3, 1.7 e 1.9 do questionário aplicado na pesquisa de campo permitiram caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa e que atuam diretamente na operacionalização do PRA; notadamente nos aspectos relacionados ao cargo, à experiência e à permanência nessa política. No Gráfico 2, apresentamos o tempo de atuação dos integrantes dos NGPRs em suas SREs.

Gráfico 2 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR em suas SREs

1.3- Há quanto tempo você está em exercício na SRE, considerando considerando todas as posições pelas quais já passou?

31 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme apresentado no gráfico; 41,9% dos profissionais envolvidos com o PRA possuem mais de 6 anos em sua SRE. Outros 12,9% possuem de 4 a 6 anos. Esses números mostram que 54,8% dos respondentes detêm um tempo considerável de atuação na educação pública. Por outro lado, a presença de profissionais com menor tempo de atuação nas SREs (45,2%) indica renovação das equipes, o que requer das regionais processos contínuos de aprendizagem institucional e adaptação dos novos profissionais.

A renovação dos quadros das SREs pode estar associada aos concursos promovidos pela SEE-MG na última década. Em 2017, foi realizado concurso para contratação de Especialistas em Educação Básica (EEB) e Professores da Educação Básica (PEB) em todos os componentes curriculares (Minas Gerais, 2017). Os lotes de nomeação desse certame se estenderam até 2021. Em 2023, novo concurso para contratação de EEB; PEB; Analistas Educacionais (ANE) para atuação nas SREs e Analistas Educacionais na função de Inspetor Escolar (ANE/IE) ocorreu (Minas Gerais, 2023e). Os lotes de nomeação desse último processo foram publicados até 2025. Ainda nesse ano, novo concurso público foi realizado para os mesmos cargos do anterior e as nomeações tiveram início em 2026 (Minas Gerais, 2025). Na Tabela 15 é possível verificar a quantidade de vagas para os referidos concursos públicos por cargo.

Tabela 15 – Vagas por carreira nos concursos da SEE-MG (2017, 2023 e 2025)

Ano do edital	Cargos					Total
	PEB	EEB	ANE	AEB ¹⁰	TDE ¹¹	
2017	17.606	770	—	—	—	18.376
2023	13.121	1.656	845	552	311	16.485
2025	10.170	1.056	85	357	38	11.706

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2017; 2023e; 2025).

Os dados organizados na Tabela 15 concentram-se nos cargos diretamente associados ao ensino. Caso considerássemos os cargos administrativos, o número seria superior. Ainda assim, a quantidade de servidores que ingressaram na última década na rede estadual é significativa. A partir desses dados, interessamo-nos em verificar o quantitativo de novos servidores nas SREs pesquisadas. Os dados obtidos podem ser verificados na Tabela 16.

Tabela 16 – Quantitativo de novas nomeações por regional (2017, 2023 e 2025)

(continua)

SRE	Ano	PEB	EEB	ANE	TDE	Total
Metropolitana A	2017	858	45	—	—	903
	2023	401	30	22	11	464
	2025	270	30	1	1	302
Divinópolis	2017	598	41	—	—	639
	2023	451	45	28	—	524
	2025	378	29	0	0	407

¹⁰ Analista de Educação Básica (AEB).

¹¹ Técnico Da Educação (TED).

(conclusão)

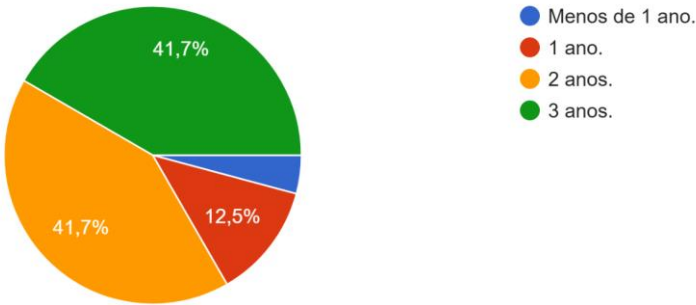
SRE	Ano	PEB	EEB	ANE	TDE	Total
Ubá	2017	212	10	—	—	222
	2023	168	30	8	2	208
	2025	117	6	1	0	124
Leopoldina	2017	81	6	—	—	87
	2023	111	18	10	2	141
	2025	72	11	0	0	83

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2017; 2023e; 2025).

Os dados da Tabela 16 confirmam que, a cada concurso, as SREs pesquisadas receberam um número significativo de novos profissionais. É importante destacar que a posse desses não aconteceu de uma só vez, cada certame possui lotes de nomeação que são publicados até o término de sua validade, ou seja, dois anos prorrogáveis por mais dois. A renovação da rede estadual nos induziu a verificar se também há renovação no NGPRs. O resultado obtido foi organizado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR nas atividades do PRA

1.11- Há quanto tempo você atua no Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA?
24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados do Gráfico 3, referentes ao tempo de atuação dos profissionais nos NGPRs, evidenciam um quadro de equipes experientes com o PRA. Dos 24 respondentes, 20 (83,4%) atuam nele há dois anos ou mais, sendo 10 (41,7%) com dois anos de experiência e outros 10 (41,7%) com três anos de atuação. Em menor proporção, 3 respondentes têm um ano de atuação (12,5%) e apenas 1 com menos de um ano (4,2%). Esse resultado indica que a implementação do PRA é conduzida, majoritariamente, por profissionais que já vivenciaram diferentes ciclos de execução das ações, rotinas e estratégias dessa política educacional. É preciso destacar que, caso necessário, cada SRE pode, anualmente, divulgar editais para contratação de agentes do PRA para substituição dos que saíram dele no decurso do ano ou mesmo para ingresso em situação de ampliação da equipe. Apesar disso, Oliveira (2024), em estudo sobre o PRA na SRE Sete Lagoas, identificou fatores que afastam interessados nessa política:

Foram disponibilizados 6 editais para formação da equipe. A primeira convocação não conseguiu preencher as trinta vagas e, nesse mesmo processo, houve desistências. Segundo as informações pesquisadas, as desistências ocorreram por questões financeiras, já que o professor que recebesse exigência curricular iria perdê-las, caso fosse trabalhar no PRA. [...] Aqui existem várias implicações, algumas delas são, como o servidor está lotado na escola de origem, não há benefícios financeiros como vale alimentação; cada servidor possui um horário na sua escola de origem, assim, os horários de trabalho no PRA não são padronizados, gerando problemas para a construção da agenda de visitas às escolas, que dependem da disponibilidade de horário de cada servidor, o que se torna mais complexo, quando a agenda é para as escolas de outros municípios da regional. Todas as questões funcionais, como folha de ponto, frequência, carga horária, assuntos de gestão de pessoal, são resolvidos na escola de origem do servidor (Oliveira, 2024, p.98-99).

A baixa presença de profissionais com tempo reduzido de atuação no PRA sugere que os problemas identificados por Oliveira (2024) ocorrem nas demais SREs, inclusive nas pesquisadas neste estudo. A limitada atratividade do PRA acaba proporcionando estabilidade das equipes dos NGPRs e uma tendência à continuidade de práticas e acúmulo de conhecimento institucional. Nesse sentido, os dados tendem a nos afastar da hipótese de que problemas na implementação do PRA estejam associadas à inexperiência dos seus implementadores. Os números indicam que as variações observadas devem ser compreendidas a partir da forma como as ações são conduzidas no cotidiano, o que reforça a centralidade das decisões dos profissionais

responsáveis pela execução do PRA. A força das ações dos burocratas no resultado de uma política pública é reforçada pela análise de Lotta (2019, p.20):

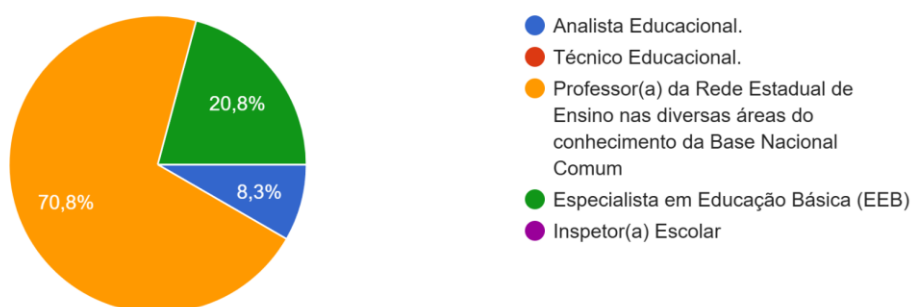
A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender a implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer.

Outro aspecto questionado aos respondentes do questionário foi o cargo que eles possuem na SEE-MG, já que para participar dos NGPRs, conforme verificado nos editais de seleção das SREs, é necessário ser servidor efetivo da rede estadual de ensino. Os dados obtidos com esse questionamento podem ser verificados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Cargo dos integrantes dos NGPR na SEE-MG

1.7- Tendo em vista que você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA, qual o seu cargo?

24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes aos cargos de origem dos profissionais que compõem os NGPRs evidenciam a predominância de professores, o que corresponde a 17 dos 24 respondentes analisados (70,8%). Em menor proporção, identificamos EEBs (n=5; 20,8%) e ANEs (n=2; 8,3%). Esse resultado confirma que a implementação do PRA é realizada por profissionais com experiência na docência, pessoas que têm proximidade com o cotidiano das unidades de ensino e com as práticas pedagógicas.

Merece destaque a presença de EEBs, que também estão familiarizados com a rotina diária das escolas, o que contribui com a dimensão técnica do uso de dados educacionais e do acompanhamento pedagógico. Já a participação de ANEs ocorre em menor quantidade, o que pode estar associado ao fato de atuarem com várias outras políticas públicas dentro das SREs.

Esse conjunto de dados indica a necessidade de pesquisas para além das propostas nesta dissertação, para entendermos o que atrai mais os professores para as atividades do PRA do que profissionais cuja atuação é mais alinhada com a leitura e análise de dados para tomadas de decisões, inclusive com foco na recomposição de aprendizagens, como os EEBs e os ANEs. Uma hipótese a ser verificada em um novo possível estudo é a de que, apesar dos problemas anteriormente arrolados na atuação no PRA, há interesse de vários docentes em sair das salas de aula para uma atividade menos sujeita às pressões cotidianas das escolas. Sobre esse aspecto, merece destaque as análises de Rocha e Fernandes (2008, p. 24):

Uma das categorias profissionais que mais tem exigido mudanças é a dos professores, em virtude da intensificação do ritmo de trabalho. Tradicionalmente, era atribuído a esses profissionais o papel referente ao ensino de disciplinas, tendo gradativamente assumido funções, como construir hábitos de saúde, assessoramento psicológico, educação para o trânsito, entre outras. Somado à problemática citada anteriormente vem o excesso de tarefas burocráticas, a falta de autonomia e infraestrutura do ambiente escolar, as relações conflitantes com familiares de alunos e, principalmente, a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a economia psicossomática e gerando doenças diversas, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais.

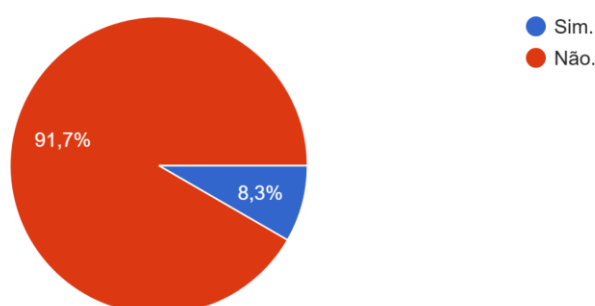
As condições de trabalho dos professores nas escolas podem contribuir para a busca por formas alternativas de trabalho na SEE-MG que ofereçam melhores condições profissionais e valorização, a exemplo do PRA.

Outro elemento relevante pesquisado foi o tipo de atuação dos profissionais do PRA. A presença de respondentes que acumulam funções, além de suas atribuições no PRA, pode influenciar a qualidade do acompanhamento realizado junto às escolas. Os dados obtidos no questionário sobre esse aspecto foram organizados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Atividades dos integrantes dos NGPR além do PRA

1.9- Você possui outra função dentro da Superintendência Regional de Ensino para além do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA?

24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes a outras funções exercidas pelos profissionais do PRA indicam que a maioria dos respondentes atua de forma exclusiva. Dos 24 participantes do questionário, 22 (91,7%) afirmaram não possuir outras atribuições na SRE, enquanto apenas 2 (8,3%) indicaram acumular funções. Esse resultado sugere que a implementação dessa política ocorre, em grande medida, a partir de equipes dedicadas, sem desvio de função. Uma configuração como essa tende a favorecer a continuidade das ações, bem como a consistência no acompanhamento das escolas, uma vez que reduz a dispersão de esforços e a sobrecarga institucional. Assim, os dados indicam que as dificuldades na implementação do PRA não devem ser atribuídas ao acúmulo de funções por seus responsáveis.

Os dados até aqui analisados permitem compreender que a implementação do PRA ocorre a partir de profissionais com poucas diferenças em termos de experiência, estabilidade e dedicação. A composição das equipes pode influenciar a forma como essas decisões são tomadas no cotidiano, mas aventamos a noção de que o ponto central é a forma como as atividades do PRA são desenvolvidas. Nesse ponto, podemos novamente recorrer à noção de burocrata de nível de rua e a sua capacidade de alterar políticas públicas na implementação das ações. Segundo Lotta (2019, p. 31-32): “o que a política de fato é: a somatória das pequenas decisões tomadas pelos

vários burocratas envolvidos na implementação. É por isso que dizemos que são os burocratas de nível de rua que de fato fazem as políticas públicas na prática”.

A caracterização dos integrantes dos NGPRs permitiu compreender que a implementação do PRA ocorre a partir de equipes relativamente estáveis, compostas majoritariamente por profissionais com experiência na rede estadual e atuação continuada na política. Entretanto, conhecer o perfil desses agentes não é suficiente para compreender como o PRA se materializa no cotidiano das SREs. É necessário analisar também como esses burocratas percebem a atuação do nível central da política, especialmente do NGPC, responsável pela formulação de orientações, estratégias e mecanismos de monitoramento do PRA. Nesse sentido, a próxima seção analisa as ações do NGPC na perspectiva dos integrantes dos NGPRs, com o objetivo de compreender como as relações entre o nível central e as instâncias regionais influenciam o processo de implementação da política.

3.4 AS AÇÕES DO NGPC NA PERSPECTIVA DOS NGPRs

Conforme estabelecido na Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), compete ao NGPC analisar os resultados educacionais, identificar habilidades a serem desenvolvidas, elaborar orientações pedagógicas e monitorar a execução das ações do PRA no âmbito das SREs e das escolas. Trata-se de uma instância responsável por etapas importantes da política, que envolve desde o diagnóstico das necessidades educacionais até o acompanhamento de sua implementação pelos NGPRs.

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo analisar em que medida tais atribuições se materializam no cotidiano das regionais de ensino, a partir da percepção dos profissionais que atuam nos NGPRs, os quais exercem papel estratégico na mediação entre o nível central e as unidades escolares. Ao articular o plano normativo aos dados obtidos na pesquisa de campo, buscamos identificar assimetrias entre o que está previsto nos dispositivos legais e a prática do PRA.

O questionário aplicado em nossa pesquisa possuía um bloco específico de questões voltadas à atuação do NGPC. Esse bloco é composto por nove perguntas, estruturadas de modo a captar diferentes dimensões do processo de implementação do PRA, tais como: monitoramento das ações; análise de resultados de avaliações formativas e somativas, tanto no âmbito das SREs quanto das escolas; identificação

de habilidades prioritárias do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG); elaboração de estratégias de intervenção para estudantes em defasagem; e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas regionais e pelas unidades escolares. Esses elementos permitem avaliar não apenas a ocorrência das ações atribuídas ao NGPC, mas também como essas práticas são percebidas no contexto da implementação. As respostas foram organizadas por SRE na Tabela 17.

Tabela 17 – Percepção dos NGPRs sobre a atuação do NGPC na implementação do PRA, por SRE

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.1- O NGPC realiza ações de monitoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens suficientes para a implementação do PRA.	3	7	2	0	3	2	0	0	3	5	0	0	5	0	1	0
2.2- O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das SREs suficientes para a implementação do PRA.	3	8	1	0	3	2	0	0	3	4	1	0	1	4	1	0
2.3- O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Escolas Estaduais suficientes para a implementação do PRA.	2	8	2	0	3	2	0	0	3	5	0	0	1	4	1	0

Assertivas	(continuação)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.4- O NGPC realiza a identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes de forma efetiva e esclarecedora.	3	6	3	0	4	1	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0
2.5- O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino pelas Escolas Estaduais de forma suficiente para a implementação do PRA.	2	2	8	0	3	2	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0
2.6- O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino pelas SREs de forma suficiente para a implementação do PRA.	1	5	6	0	2	3	0	0	3	4	1	0	0	5	1	0

Assertivas	(conclusão)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.7- O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado na implantação e desenvolvimento do PRA.	3	3	5	1	3	2	0	0	4	4	0	0	0	4	2	0
2.8- O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas Escolas Estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado na implantação e desenvolvimento do PRA.	2	6	2	2	3	2	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das assertivas evidencia que a atuação do NGPC, na perspectiva dos integrantes das equipes NGPRs, apresenta maior consistência nos aspectos relacionados ao diagnóstico da política do que naqueles vinculados à sua operacionalização. Nas questões que tratam do monitoramento geral, da análise de resultados e da identificação de habilidades (2.1 a 2.4), é possível observar avaliação positiva em todas as SREs, o que indica que os NGPRs reconhecem que o NGPC dispõe de capacidade para produzir e sistematizar informações sobre o desempenho da rede e das escolas. Essa constatação é importante, pois permite identificar que as equipes regionais depositam confiança na equipe central, notadamente em atividades complexas, como a análise de um volumoso conjunto de dados de desempenho de estudantes nas avaliações em larga escala, algo que talvez os NGPRs teriam dificuldade, já que uma parcela significativa dos integrantes dessa instância originalmente é formada por docentes com experiência profissional em docência na sala de aula.

Entretanto, quando se consideram as assertivas relacionadas à elaboração de estratégias de intervenção (2.5 e 2.6) e ao monitoramento das ações desenvolvidas pelas SREs e pelas escolas (2.7 e 2.8), é possível verificar maior presença de respostas com concordância total ou concordância parcial, especialmente na SRE Metropolitana A. Esse padrão sugere que, embora o diagnóstico seja reconhecido como consistente, há maior variação na percepção quanto à capacidade do nível central de traduzir essas análises em estratégias efetivas e de acompanhar sua implementação de forma sistemática. Assim, os dados indicam a existência de um descompasso entre as dimensões analítica e operacional do PRA, no qual a produção de informações e a identificação de necessidades pedagógicas não se convertem, de maneira homogênea, em ações estruturadas e monitoradas. Esse resultado reforça a compreensão de que os desafios da implementação do PRA não se concentram na ausência de diagnóstico, mas nas práticas de seus atores.

A constatação da dificuldade do NGPC de criar estratégias de intervenção e de monitoramento do trabalho dos NGPR também foi verificada por Oliveira (2024) para o caso da SRE Sete Lagoas. Conforme a autora:

A análise de dados documentais apontou desafios pertinentes, tais como, ruídos na comunicação entre equipe NGPR e NGPC, demora na liberação de documentos importantes para a continuidade do trabalho junto às escolas, burocratização em excesso do trabalho,

resistência dos docentes para implementar em sala de aula as demandas da recomposição, muitas dúvidas sobre o trabalho que deveria ser realizado, mudanças repentinas nas planilhas de recomposição, enviadas pelo NGPC que a escola deveria preencher, ações que impactaram o andamento para uma efetiva implementação do PRA (Oliveira, 2024. p.100).

Pelo trecho supracitado é possível verificar que Oliveira (2024) constatou diversas dificuldades do NGPC com o PRA que reverberam diretamente nas ações do NGPR e, conseqüentemente, das unidades escolares. Como instância que orientava as ações dos NGPRs de todo o Estado, medidas intempestivas ou mal articuladas tendiam a comprometer a ação dos agentes do PRA. Sobre essa perspectiva, é importante recuperar a reflexão de Condé (2012, p. 92) da implementação de políticas públicas:

Quando o enfoque vem ‘por cima’, é preciso que ocorram, também, duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem ‘ordena’ e quem implementa ‘por baixo’; a outra é a horizontalidade entre os próprios implementadores que operam as ações no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local entre atores diferentes. O resultado prático desse ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa. Finalmente, devem existir órgãos de controle e monitoramento vindos de cima, sendo comum a liberação de recursos, por exemplo, apenas mediante etapas cumpridas.

Ainda no que se refere às estratégias de intervenção e monitoramento do NGPC com o PRA, uma análise comparativa das respostas obtidas com o questionário aplicado permite identificar diferenças entre as SREs quanto à percepção sobre a atuação do NGPC. A SRE Divinópolis apresenta elevada concordância em todos os itens analisados, sem registros de concordâncias parciais ou discordâncias, o que indica percepção de suficiência das ações do nível central. Em contraste, a SRE Metropolitana A se destaca pelo maior volume de respostas “concordo parcialmente” nas perguntas relacionadas à elaboração de estratégias e ao monitoramento das ações, além de apresentar o único registro de discordância. As SREs Leopoldina e Ubá situam-se em posição intermediária, com predominância de avaliações positivas, porém com registros de concordância parcial, especialmente nos aspectos relacionados à operacionalização das ações.

Os dados evidenciam a existência de diferentes percepções sobre as ações do nível central, o que reforça a compreensão de que a implementação do PRA não ocorre de maneira homogênea e que é influenciada pelas dinâmicas estabelecidas entre o nível central e cada uma das instâncias regionais. Os fatores que favorecem ou dificultam essas dinâmicas, contudo, não são de fácil apreensão, uma vez que todas as SREs tiveram acesso aos mesmos canais de comunicação e aos mesmos documentos normativos. Nem mesmo a distância em relação ao Órgão Central se mostra um fator decisivo: a SRE Metropolitana A, sediada em Belo Horizonte, apresentou posicionamento mais crítico em relação ao PRA, enquanto as SREs do interior exibiram respostas heterogêneas. Nesse grupo, a SRE Divinópolis demonstrou maior alinhamento com as orientações, ao passo que Leopoldina e Ubá apresentaram concordância apenas parcial. Diante desse cenário, uma hipótese a ser explorada diz respeito ao tipo de relacionamento profissional estabelecido entre as lideranças dos NGPRs e do NGPC, o que pode influenciar tanto a circulação de informações quanto a apropriação das diretrizes.

Nesse contexto, a formação dos profissionais emerge como um elemento potencialmente explicativo dessas diferenças, na medida em que pode favorecer (ou limitar) a compreensão e a operacionalização das orientações do PRA. Assim, o questionário também contemplou questões relacionadas às ações formativas. A Tabela 18 apresenta a participação dos profissionais dos NGPRs nas formações, por SRE, o que possibilita analisar não apenas o acesso a essas iniciativas, mas também a forma como seus conteúdos são apropriados no processo de implementação.

Tabela 18 – Participação e percepção de efetividade das formações no âmbito do PRA, por SRE

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.15- Participei de formações para compreender as metodologias das avaliações formativas.	5	7	0	0	4	1	0	0	7	0	1	0	5	1	0	0
2.16- Participei de formações sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.	8	4	0	0	4	1	0	0	7	0	1	0	5	1	0	0
2.17- As formações promovidas pela Escola de Formação auxiliaram efetivamente no desenvolvimento de estratégias de recomposição das aprendizagens nas escolas.	1	5	5	1	1	4	0	0	5	1	2	0	0	3	3	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados referentes à participação em formações promovidas para o PRA evidencia que o acesso a essas iniciativas não é um problema. Nas questões 2.15 e 2.16, que tratam da participação em formações sobre metodologias das avaliações formativas e sobre o uso pedagógico dos dados, há predominância de respostas “concordo muito” e “concordo” em todas as SREs, totalizando 58 (94%) respostas, e ausência de registros de discordância, o que mostra a adesão dos profissionais às ações formativas. Entretanto, quando se analisa a efetividade dessas formações, medida pela questão 2.17, há um padrão distinto entre as SREs. A SRE Metropolitana A concentra respostas distribuídas entre “concordo” e “concordo pouco”, além de registrar uma discordância. A SRE Divinópolis apresenta avaliação plenamente positiva, sem registros de “concordo pouco” ou “discordo”. A SRE Leopoldina também apresenta respostas “concordo” e “concordo pouco”, mas com maioria de “concordo muito”. Na SRE Ubá todos os respondentes concordam ou concordam pouco. Ao analisarmos as regionais de forma global, 7 (22%) servidores concordam muito, 13 (41%) concordam, 10 (32%) concordam pouco e 1 (3%) discorda. Esses resultados de 11 (35%) servidores que concordam pouco e discordam, “acende um alerta”, mesmo que a política de formação alcance os profissionais de maneira ampla, sua efetividade apresenta uma taxa de “ineficiência” de 35%, que amostralmente pode parecer pouco, porém, se essa taxa em futuros estudos se repetir em uma amostra maior, pode significar uma necessidade de ajustes nas formações realizadas.

Quanto à “eficiência”, alcance e pertinência do conteúdo das formações podemos fazer duas análises. A primeira é referente a boa taxa de participação, que por ser obrigatória se mostrou efetiva quanto ao alcance. Inclusive está prevista no documento orientador do PRA:

As formações dos professores e especialistas da Educação Básica, membros dos Núcleos, para a implementação do PRA, serão feitas em etapas. A Escola de Formação fará a capacitação dos membros do NGPC e este Núcleo realizará a formação dos membros do NGPR e equipes das diretorias educacionais. A formação compreende o estudo sobre: Habilidades prioritárias CRMG; Objetivos de conhecimento essenciais e flexibilização curricular; Diagnóstico com os dados e evidências em relação ao desempenho dos estudantes; A Escala de Desenvolvimento da Aprendizagem; Estratégias de apoio educacional aos professores; Políticas públicas intersetoriais; Planejamento e reorganização de atividades pedagógicas, considerando continuidades e rupturas, os novos e anteriores saberes

construídos, visando um olhar criterioso para o currículo e o PPP da escola; Uso de TDICs adequadas ao pedagógico escolar e metodologias de acompanhamento da recomposição (Minas Gerais, 2023c, p. 17).

O segundo ponto possível é a de que o tempo e o formato das formações ofertadas não estavam plenamente adequados às necessidades e expectativas dos Agentes do PRA, que atuam nas escolas. Essas formações foram criadas pelo NGPC, mas operacionalizadas pela Escola de Formação. Conforme o site da SEE-MG:

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (Minas Gerais, [2026], recurso *online*).

Esse arranjo implica que o desenho das ações formativas é conduzido por burocratas de nível intermediário, que, embora desempenhem papel estratégico na coordenação da política, encontram-se relativamente distantes das condições concretas de sua implementação. Essa distância institucional pode limitar a aderência das formações às demandas cotidianas enfrentadas pelos NGPRs e pelos profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, ou seja, os burocratas de nível de rua. Assim, ainda que as formações busquem responder às diretrizes do PRA, sua concepção centralizada tende a privilegiar uma lógica normativa e padronizada, nem sempre sensível às especificidades locais e às dificuldades vivenciadas no processo de implementação. Logo, os dados sugerem que essa mediação não se realiza sem tensões, especialmente quando há desalinhamento entre o conteúdo das formações e as necessidades percebidas pelos responsáveis pela execução da política.

Oliveira (2024), em suas análises do PRA na SRE Sete Lagoas, também identificou fragilidades na comunicação entre o NGPC e o NGPR, as quais impactavam diretamente o desenvolvimento das ações formativas. Conforme destaca: “Nos plantões virtuais entre NGPC e NGPR, que aconteciam semanalmente, muitas dúvidas ficavam sem respostas, pois o próprio NGPC não sabia responder os

questionamentos” (Oliveira, 2024, p. 82-83). A constatação indica que problemas nas formações também são reconhecidas por SREs em outras regiões de Minas Gerais.

O conjunto de dados analisados nesta seção indicou que para os integrantes dos NGPRs, a implementação do PRA pelos NGPC possui uma assimetria entre a capacidade diagnóstica e a capacidade de operacionalização. Embora o NGPC seja reconhecido pelos NGPRs como instância competente na análise de resultados e na identificação de necessidades pedagógicas, sua atuação apresenta limitações. Esse descompasso sugere que os principais desafios da política não se concentram na definição de suas diretrizes, e sim na articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional, especialmente no que se refere à conversão de orientações normativas em práticas pedagógicas. Os resultados reforçam a compreensão de que a efetividade do PRA depende menos da produção de diagnósticos e mais da capacidade de coordenação, mediação e suporte às instâncias responsáveis por sua implementação. Portanto, a perspectiva “top down” da implementação dessa iniciativa educacional mineira requer uma revisão capaz de captar os problemas vivenciados pelos burocratas de nível de rua que, cotidianamente, a transformam em realidade nas SREs e nas escolas.

Sendo assim, é necessário compreender como os próprios NGPRs desenvolvem suas atribuições no processo de implementação do PRA. Para isso, a próxima seção analisa a atuação dos NGPRs, com o objetivo de identificar os desafios, limites e estratégias que marcam sua atuação.

3.5 A ATUAÇÃO DOS NGPRs

A análise da atuação dos NGPRs é fundamental para a compreensão da implementação do PRA, uma vez que, conforme definido pela Resolução SEE Nº 4.825 (Minas Gerais, 2023c), esses núcleos ocupam posição estratégica na mediação entre as diretrizes formuladas no nível central e sua execução no âmbito das escolas. São os servidores que atuam nos NGPRs que recebem, interpretam e operacionalizam as orientações do NGPC, adaptando-as às especificidades regionais. Nesse sentido, a análise dos NGPRs permite apreender a política em sua dimensão prática.

Analisar a atuação dos NGPRs é essencial para identificar não apenas a realização de ações e ou suas adaptações, mas a forma como estas são conduzidas,

bem como os mecanismos que estruturam a articulação entre os níveis central e regional. Sendo assim, cabe aqui recorrer à noção de “governança”, compreendida como o conjunto de mecanismos de coordenação, comunicação e acompanhamento estabelecidos entre a SEE-MG e as SREs, incluindo, por exemplo, a realização de reuniões periódicas, a definição de fluxos de orientação e a criação de espaços de monitoramento e tomada de decisão. Sobre a mobilização do conceito de governança nos estudos de políticas públicas, Gomes (2019, p. 51) afirma:

Uma proposta similar de análise da implementação no Brasil tem sido oferecida por meio da categoria analítica de arranjos institucionais (PIRES; GOMIDE, 2016) combinando o estudo das capacidades estatais a partir do conceito de governança. Os autores distinguem entre duas capacidades: as técnicas-administrativas, associadas à burocracia estatal clássica, e as político-relacionais, relacionadas à incorporação e articulação entre atores estatais e societais. Essas últimas mostraram-se centrais para explicar o resultado final das políticas em análise: quando os atores societais afetados por programas governamentais são incorporados à discussão antes de sua implementação, a capacidade de entrega dos bens ou serviços previstos aumenta.

A noção de governança, portanto, é um elemento central para a indução e sustentação de políticas públicas na medida em que organiza a relação entre os diferentes níveis responsáveis por sua implementação. Para perceber esse aspecto no âmbito do PRA, foi questionado aos integrantes dos NPGRs a sua percepção do assunto. Os dados foram organizados na Tabela 19.

Tabela 19 – Governança entre SEE-MG e SREs no PRA, segundo os NGPRs

Assertiva: 2.14- A SRE da qual participo tem uma governança estabelecida com a SEE-MG para discutir o PRA (ex: reuniões recorrentes).

Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
7	4	1	0	5	0	0	0	5	3	0	0	4	2	0	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados da Tabela 19 indicam predominância de respostas “concordo muito” e “concordo” em todas as SREs, com ausência de discordância e presença residual de respostas parciais, concentradas apenas na SRE Metropolitana A. Esse resultado sugere reconhecimento, por parte dos atores envolvidos na implementação, da existência de espaços de articulação, como reuniões recorrentes e instâncias de diálogo entre o nível central e o regional. No entanto, ao considerar os achados anteriores (seção 3.4), que apontam variações na percepção sobre a atuação do NGPC e na efetividade de determinadas ações, os dados indicam que a existência de governança formal não é suficiente para garantir a homogeneidade da implementação do PRA. A análise aponta para a necessidade de compreender a forma como operam e sua capacidade de induzir práticas nas SREs e nas escolas. A título de exemplo do assunto analisado, é importante recuperar as reflexões de Oliveira (2024) acerca da implementação do PRA na SRE Sete Lagoas. De acordo com a autora:

temos vários pontos relevantes identificados na pesquisa, como a demora na formação da equipe NGPR, falhas na comunicação, dificuldades de cumprir prazos estabelecidos, pois todas as ações estavam sendo planejadas e executadas, concomitantemente à implementação do PRA (Oliveira, 2024, p. 83).

As dificuldades identificadas por Oliveira (2024) indicam situações no processo de implementação do PRA que acometem diretamente o envolvimento dos atores da política em sua governança. Atrasos na formação de equipes regionais, de entregas de produtos e falhas de comunicação tendem a fragilizar uma política pública e desestabilizar a construção da governança. Segundo Gomes (2019, p. 51): “todo desenho institucional de uma política pública traz embutido em si uma expectativa de gerar comportamentos dos agentes que serão por ela afetados”. Todavia, se na implementação ocorrem falhas que comprometem a obtenção dos efeitos inicialmente esperados, os objetivos da política pública podem ser comprometidos.

Os problemas de governança identificados, nos levam a verificar, na Tabela 20, a seguir, a percepção dos integrantes dos NGPRs sobre sua própria atuação na implementação do PRA, considerando diferentes dimensões do processo, como o domínio das orientações do nível central, a análise de resultados educacionais, a orientação às escolas, a elaboração de estratégias pedagógicas e o acompanhamento das ações. Os dados permitem analisar em que medida os profissionais se percebem

capazes de desempenhar as atribuições previstas na Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), bem como identificar variações entre as SREs.

Tabela 20 – Percepção dos NGPRs sobre sua atuação na implementação do PRA, por SER

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.9- O NGPR tem conhecimento suficiente sobre as orientações gerais dadas pelo NGPC para adaptar às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas.	3	7	2	0	3	2	0	0	4	3	1	0	4	1	1	0
2.10- Você realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas da SRE.	5	4	3	0	4	1	0	0	4	4	0	0	5	0	1	0

Assertivas	(conclusão)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.11- O NGPR da sua regional orientou efetivamente as escolas estaduais na elaboração do PRA.	6	4	1	1	4	1	0	0	4	4	0	0	4	1	1	0
2.12- O NGPR da sua regional elaborou estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas de forma efetiva e satisfatória.	3	7	2	0	4	1	0	0	3	5	0	0	4	1	1	0
2.13- O NGPR da sua regional acompanhou sistematicamente as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma eficiente e satisfatória.	6	3	3	0	4	1	0	0	3	5	0	0	4	1	0	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados apresentados na tabela 20 indicam que os profissionais que atuam nos NGPRs, de modo geral, têm percepção positiva quanto à sua atuação na implementação do PRA. Nas questões 2.9 e 2.10, que tratam, respectivamente, do conhecimento das orientações do nível central e da realização da análise dos resultados das avaliações, observamos predominância de respostas “concordo muito” e “concordo”, com baixa incidência de respostas parciais e ausência de discordância, o que pressupõe capacidade técnica consolidada no nível regional.

Nas questões 2.11 e 2.12, relacionadas à orientação às escolas e à elaboração de estratégias pedagógicas, mantém-se o predomínio de avaliações positivas, ainda que com maior variação nas respostas, especialmente na SRE Metropolitana A, que concentra a maior parte das concordâncias parciais e o único registro de discordância. Nas demais SREs, há maior homogeneidade nas respostas, com avaliações predominantemente positivas. A questão 2.13, referente ao acompanhamento sistemático das escolas na elaboração e execução das ações, reforça esse padrão. É possível observar predominância de respostas positivas em todas as SREs, sem registros de discordância, ainda que com presença de concordâncias parciais na SRE Metropolitana A, o que indica que, embora o acompanhamento ocorra, sua percepção de efetividade apresenta dificuldades.

Apesar disso, em seu estudo sobre a implementação do PRA em uma escola da SRE Divinópolis, Ferreira (2025, p. 91) constatou reclamações: “o sentimento de estar apenas ‘cumprindo protocolos’ [...] a necessidade de acompanhamento mais específico da coordenação do PRA [...] e sugestões de materiais prontos, elaborados pela SRE”. Essas demandas apontam para o descompasso entre o desenho da política pública e os anseios de seus implementadores na esfera micro, ou seja, a escola. Maior integração de gestores e professores, sobretudo na escuta de suas demandas diárias, podem proporcionar uma avaliação da implementação do PRA que reverbere na melhora da política pública em diversas dimensões e também nos resultados obtidos. Para interpretar essa diferença, novamente podemos recorrer às análises de Gomes (2019, p. 41):

a complexidade da implementação de políticas, assim como a sua própria análise, advém do fato de que inúmeros fatores influenciam o comportamento de agentes implementadores: desde aspectos macro (desenho institucional de uma política, os instrumentos ou ferramentas escolhidas, as condições sociais, econômicas ou culturais de uma sociedade etc.) até micro (decisões tomadas por burocratas e outros

atores sociais – isto é, indivíduos – em seus contextos e realidades locais e em suas rotinas administrativas cotidianas). Em países federais, como o Brasil ou Estados Unidos, a complexidade também se eleva na medida em que produzir coordenação nacional de ações entre entes governamentais não subordinados administrativa e politicamente depende tanto de aspectos macro (como desenhos institucionais que produzam incentivos e/ou constrangimentos) quanto micro (variedade de condições e capacidades estatais para a implementação de políticas em contextos locais ou regionais).

Pelas análises de Gomes (2019), políticas públicas abrangentes estão suscetíveis a interferência de muitos fatores. Logo, o desenho das iniciativas nem sempre correspondem ao que ocorre na prática.

Portanto, considerados em conjunto, os dados das questões 2.9 a 2.13 sugerem que os NGPRs dispõem de condições técnicas para interpretar as orientações do NGPC, analisar dados, orientar e acompanhar sua execução junto às escolas, no entanto esse último demanda melhorias. Sobre esse aspecto, do acompanhamento, é necessário examinar a frequência das principais ações do PRA nas quatro SREs analisadas, considerando valores absolutos e percentuais dos dados obtidos com as perguntas no questionário, conforme apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – Frequência das ações do PRA por SRE

SRE	Orientação semanal				Visitas semanais	
	Mensal		Semanal		Semanal	
	N	%	N	%	N	%
Metropolitana A	0	0	12	100,0	12	100,0
Divinópolis	0	0	5	100,0	5	100,0
Leopoldina	1	12,5	8	87,5	8	100,0
Ubá	0	0	6	100,0	6	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados da tabela evidenciam elevado grau de regularidade na implementação do PRA no que se refere às iniciativas de acompanhamento das unidades de ensino, apesar das reclamações identificadas por Ferreira (2025) em uma

escola de Divinópolis. No que se refere ao monitoramento, que implica a análise de dados e das ações das escolas pelo Agente do PRA e que não requer a sua presença física no ambiente escolar, a quase totalidade das respostas indicou que ele ocorre semanalmente, com exceção de apenas uma resposta da SRE Leopoldina, que afirma monitorar mensalmente. Sobre as visitas às escolas, os participantes do questionário foram unânimes ao afirmar que acontecem semanalmente. O conjunto de respostas referentes à frequência das ações do PRA aponta para um padrão de procedimentos seguidos por seus responsáveis e também para a organização desses procedimentos entre as regionais de ensino pesquisadas.

Os dados sobre a frequência das ações dos NGPRs junto às escolas indicam que, nesse aspecto, uma política pública da envergadura do PRA conseguiu alinhar nas regionais de ensino uma sistemática de execução com regularidade definida. O que se torna necessário verificar é como essas ações são realizadas por cada Agente do PRA. Nesse sentido, a Tabela 22 apresenta as principais ações desenvolvidas pelos NGPRs com a intenção de analisar como elas se materializam no apoio pedagógico às unidades escolares.

Tabela 22 – Ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas no âmbito do PRA, por SRE

Assertivas	Metropolitana A		Divinópolis		Leopoldina		Ubá	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3.2- Organizei reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição baseadas nos resultados da avaliação formativa.	9	3	5	0	7	1	6	0
3.3- Participei de reuniões com escolas para apoiar a implementação de estratégias de recomposição.	9	3	5	0	7	1	6	0
3.4- Promovi formações para gestores escolares sobre o uso dos dados das avaliações formativas aplicadas pela rede estadual de ensino para estratégias pedagógicas.	7	5	2	3	5	3	4	2
3.5- Compartilhei materiais pedagógicos recebidos do órgão central para orientar estratégias pedagógicas.	9	3	5	0	6	2	6	0
3.6- Compartilhei materiais pedagógicos adicionais para orientar estratégias pedagógicas.	10	2	5	0	6	2	6	0
3.7- Organizei reuniões específicas com professores para discussão dos resultados das avaliações.	6	6	3	2	5	3	3	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às ações desenvolvidas pelos profissionais do PRA junto às escolas evidenciam elevado nível de realização de atividades voltadas ao acompanhamento e à orientação geral. A maioria dos respondentes afirmou ter organizado ou participado de reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição (87,1%), bem como compartilhar materiais pedagógicos, tanto aqueles provenientes do NGPC (83,9%) quanto materiais adicionais (87,1%). Entretanto, quando analisamos ações que demandam maior aprofundamento, como a promoção de formação para gestores escolares (58,1%) e a realização de reuniões com professores para discussão dos resultados das avaliações (54,8%), percebemos redução significativa na frequência dessas práticas. Em ambos os casos, parcela expressiva dos respondentes indicou não realizar tais atividades. Esse dado está alinhado com o que foi verificado por Ferreira (2025) em uma escola da SRE Divinópolis. No questionário que aplicou, a autora constatou que:

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 (Ferreira, 2025. p. 91).

Sendo assim, o PRA apresenta forte presença nas escolas e elevada regularidade nas ações de caráter mais geral, mas menor incidência de iniciativas voltadas ao uso qualificado dos dados e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas. Novamente, o estudo de Ferreira (2025, p. 91) na SRE Divinópolis corrobora essa constatação:

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).

Os elementos apresentados por Ferreira (2025) convergem com os padrões identificados neste estudo, especialmente no que se refere às dificuldades de transformar as diretrizes do PRA em intervenções pedagógicas contextualizadas e sistemáticas. Essa aproximação reforça a compreensão de que os desafios observados não constituem situações isoladas, indicam aspectos recorrentes da implementação da política, relacionados às condições de mediação pedagógica, acompanhamento das escolas e uso dos dados das avaliações. Para refletir sobre esse assunto, convém recuperar as ponderações de Mainardes (2006) sobre o contexto de prática no ciclo de políticas públicas. De acordo com o autor: “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 56) Essa interpretação está amparada na leitura que Bowe e Ball (1992, p. 22) fazem do assunto:

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará.

Pelas reflexões de Mainardes (2006) e de Bowe e Ball (1992), o desenho previsto para uma política nem sempre será o mesmo que se efetivará na prática. A implementação do PRA mostra que a existência de diretrizes, materiais e avaliações não garante, por si só, a efetividade da política pública. Entre a formulação e a prática pedagógica existe um processo de mediação, interpretação e tradução das orientações, cuja fragilidade pode comprometer a capacidade da política de produzir efeitos consistentes sobre a aprendizagem. Nesse sentido, a mediação assume papel central na implementação do PRA, uma vez que a efetividade da política depende da capacidade dos atores que compõem os NGPRs de interpretar, adaptar e induzir sua operacionalização nas escolas. Essa “reformulação” encabeçada pelos integrantes

dos NGPRs, os Agentes do PRA, podem conduzir a situações como as evidenciadas no capítulo 2, em que considerável número de estudantes não previstos para as iniciativas de recomposição das aprendizagens sejam integrados a elas, ao passo que muitos dos originalmente previstos não foram contemplados por ela. Nesse ponto, prevalece a discricionariedade dos que fazem a política pública na prática.

Ao retornar os dados da tabela 22, podemos considerar que a verificação de menor incidência de ações formativas não se configura como uma característica específica de uma SRE, mas como um possível padrão na implementação do PRA, o que reforça a necessidade de aprimoramento da implementação dessa política, notadamente no que se refere aos processos de formação, acompanhamento pedagógico e mediação junto às escolas. É importante considerar que os servidores que implementam o PRA são, em todas as SREs analisadas, majoritariamente professores. Por conseguinte, não estavam envolvidos, ao longo da trajetória profissional, com a formação dos pares. Ademais, formações sistematizadas no âmbito do PRA estavam circunscritas à Escola de Formação. Os cursos dessa, autoinstrucionais e de curta duração (30 horas), ao que tudo indica, não foram capazes de formar adequadamente os Agentes do PRA e nem de prepará-los para os desafios da implementação dessa política pública. Até mesmo formações correlatas oferecidas pela Escola de Formação, como: “Sistemas de avaliações educacionais” e “Análise e uso de dados das avaliações do Simave” são cursos rápidos e não obrigatórios aos Agentes do PRA.

Abordar a formação para uso de dados, especificamente dos de avaliações em larga escala, nos mostrou um problema relevante na implementação do PRA. Sendo assim, no questionário que foi aplicado, buscamos verificar se os Agentes que atuam a mais tempo nessa política, desde 2024, utilizavam os dados das avaliações em suas práticas. Para tanto, a Tabela 23, a seguir, apresenta as respostas obtidas sobre a frequência de uso dos dados das avaliações para ajustes nas práticas pedagógicas.

Tabela 23 – Frequência de uso dos dados das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas, por SRE

Assertiva: 4.2- Em 2024, com que frequência os dados das avaliações formativas foram utilizados para ajustes nas práticas pedagógicas nas escolas da SRE?

	Sempre	Frequentemente	Raramente
Metropolitana A	2	6	4
Divinópolis	2	3	0
Leopoldina	2	5	1
Ubá	0	5	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados apresentados na Tabela 23 indicam que o uso das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas ocorre de maneira recorrente nas SRE analisadas, com predominância da resposta “frequentemente”. No entanto, a utilização sistemática dos dados, expressa pela categoria “sempre”, aparece menos, enquanto ainda há registros de uso raro em algumas regionais. A análise por SRE confirma diferenças no uso de dados das avaliações para rever práticas. A SRE de Divinópolis se destaca pela ausência de respostas na categoria “raramente”, um possível indicativo de uso mais consistente dos dados. Em contraste, a SRE Metropolitana A apresenta maior número de respostas nessa categoria, o que sugere menor regularidade na utilização das informações para orientar a prática pedagógica. As SREs Leopoldina e Ubá situam-se em posição intermediária, com predominância de uso frequente. Esses resultados indicam que mesmo com o uso de dados na implementação do PRA, ele não é homogêneo entre as regionais de ensino, tampouco é plenamente institucionalizado como prática contínua de revisão das práticas pedagógicas.

Se o uso de dados das avaliações formativas não é homogêneo entre as SREs, podemos aventar a hipótese que a elaboração dos planos de ação pedagógica e a implementação agrupamentos temporários como estratégias de intervenção no contexto das escolas também é diferente em cada regional de ensino. Para verificar essa situação, organizamos, na Tabela 24, as respostas obtidas sobre esses aspectos.

Tabela 24 – Elaboração de planos de ação e implementação de agrupamentos após as avaliações formativas, por SRE

Assertivas		Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
4.1- Após as avaliações formativas aplicadas pela rede ao longo do ano de 2024, foram elaborados planos de ação pedagógica específicos para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?	Sim, em todas as escolas	3	4	4	3
	Sim, em algumas escolas	8	1	4	3
	Não foi possível elaborar	1	0	0	0
4.3- Em 2024, após as avaliações formativas, foram implementados agrupamentos temporários?	Sim, em todas as escolas	0	0	0	0
	Sim, em algumas escolas	12	5	8	6
	Não foi possível elaborar	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

No que se refere à elaboração de planos de ação (questão 4.1), verificamos que essa prática está presente em todas as SREs, ainda que com diferentes níveis de abrangência. Predomina a resposta “em algumas escolas”, especialmente nas SREs Metropolitana A (8 respostas), Leopoldina (4) e Ubá (3), o que indica que a elaboração de planos não ocorre em todas as unidades escolares. A SRE Divinópolis se destaca por apresentar maior proporção de respostas que confirmam a elaboração de planos nas escolas (4 respostas).

No que se refere à implementação de agrupamentos temporários (questão 4.3), os dados revelam um padrão mais restrito, com predominância da resposta “em algumas escolas” em todas as regionais. Destaca-se a SRE Metropolitana A, onde nenhum respondente indicou a implementação dessa estratégia em todas as escolas; a totalidade das respostas aponta para sua ocorrência parcial. Situação semelhante é observada nas demais SREs, o que aponta que essa prática não é uma estratégia institucionalizada no PRA, apesar de ser uma das principais ações previstas por essa política pública para recomposição das aprendizagens.

A análise conjunta dos dados das tabelas 23 e 24 permite concluir que, apesar do uso das avaliações formativas ocorrer com frequência, sua tradução em ações pedagógicas, como a elaboração de planos de ação e a organização de agrupamentos, se dá de forma parcial e heterogênea entre as SREs. Assim, os dados reforçam a existência de um descompasso entre o uso dos dados e sua incorporação em práticas pedagógicas sistematizadas.

Diante desse cenário, é necessário avançar na análise, é importante compreender se, na percepção dos NGPRs, gestores e professores possuem condições de interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los. Os dados obtidos no questionário sobre esses aspectos foram organizados na Tabela 25.

Tabela 25 – O uso e a apropriação dos dados das avaliações por gestores e professores, no âmbito do PRA

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
4.6- Em 2024, no geral, a gestão das escolas conseguiu interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver projetos de intervenção.	1	9	2	0	2	3	0	0	3	5	0	0	0	4	2	0
4.7- Em 2024, a regional participou de reuniões com a escola para analisar os resultados das avaliações.	2	9	1	0	2	3	0	0	5	1	2	0	2	2	2	0
4.8- Em 2024, no geral, os(as) professores(as) conseguiram interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver práticas pedagógicas.	0	6	5	1	0	4	1	0	3	2	2	1	0	2	4	0

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
4.9- Em 2024, os(as) professores(as), em geral, concordaram com os resultados obtidos por seus estudantes nas avaliações externas.	0	4	7	1	0	5	0	0	1	3	4	0	0	2	3	1

Legenda:
CM: Concordo muito.
C: Concordo.
CP: Concordo pouco.
D: Discordo.
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das respostas das questões 4.6 a 4.9 evidencia diferenças importantes na apropriação dos dados das avaliações. No que se refere à gestão escolar (4.6), observamos a predominância de respostas “concordo” e “concordo muito” em todas as SREs, o que sugere que, em geral, as equipes gestoras conseguem interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los no desenvolvimento de projetos de intervenção. De forma semelhante, a atuação das SREs no apoio às escolas (4.7) é reconhecida, ainda que com algumas ressalvas. Entretanto, quando se analisa a atuação dos professores (4.8), podemos observar mudança significativa nas respostas, com redução das avaliações mais positivas e aumento das respostas de concordância parcial, além da presença de discordância. Esse movimento se acentua na questão 4.9, que trata da concordância dos docentes com os resultados das avaliações, na qual se verifica maior incidência de respostas parciais e registros de discordância em diferentes regionais de ensino.

Esse conjunto de resultados revela que para os Agentes do PRA e para as Diretoras Educacionais, embora haja capacidade para analisar e discutir os dados das avaliações, a apropriação no nível da prática pedagógica não ocorre de forma homogênea, especialmente entre os professores, que são vistos como os que têm maiores dificuldades na interpretação e aceitação dos resultados como referência para a organização do trabalho pedagógico. Ainda é necessário avançar na análise, para identificar os fatores que podem estar relacionados a essas dificuldades. A Tabela 26, a seguir, apresenta a quantidade de respostas obtidas dos questionamentos das principais dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas.

Tabela 26 – Principais dificuldades das SREs no apoio às escolas na implementação do PRA, por ordem de prioridade

5.3- Qual principal dificuldade enfrentada pela regional no apoio às escolas na implementação do PRA? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal dificuldade.

Limitação de recursos humanos					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	5	1	5	1	0
Divinópolis	3	0	1	1	0
Leopoldina	2	2	0	2	2
Ubá	1	3	0	1	1
Falta de materiais pedagógicos					
Metropolitana A	1	3	4	3	1
Divinópolis	1	0	0	4	2
Leopoldina	0	0	2	3	3
Ubá	0	1	2	2	1
Falta de clareza nas diretrizes					
Metropolitana A	2	5	2	3	0
Divinópolis	0	0	1	2	2
Leopoldina	1	1	1	4	1
Ubá	1	1	2	2	0
Resistência das escolas					
Metropolitana A	3	3	2	3	1
Divinópolis	0	1	1	2	1
Leopoldina	1	4	2	1	0
Ubá	0	3	1	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados da Tabela 26 permite verificar que as dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas concentram-se, sobretudo, em dimensões operacionais e relacionais da implementação do PRA. As respostas classificadas como prioridade máxima (posição 1), destaca-se a limitação de recursos humanos como o principal obstáculo, sendo apontada 5 vezes na SRE Metropolitana A, 3 vezes em Divinópolis, 2 vezes em Leopoldina e 1 vez em Ubá, configurando-se como a dificuldade mais recorrente. Além disso, a resistência das escolas também foi apresentada como fator relevante, indicada como principal dificuldade 3 vezes na SRE Metropolitana A e 1 vez em Leopoldina, ainda que não apareça com a mesma intensidade nas demais SREs. Por outro lado, a falta de materiais pedagógicos apresenta baixa incidência como principal dificuldade, sendo mencionada apenas 1 vez na SRE Metropolitana A e 1 vez em Divinópolis. De modo semelhante, a falta de clareza nas diretrizes também não se configura como entrave, aparecendo 2 vezes na SRE Metropolitana A e pouco nas demais SREs.

Ao relacionar esses achados com a análise anterior, o nosso argumento de que as dificuldades na apropriação dos dados pelos professores não decorrem, predominantemente, da ausência de diretrizes ou de recursos pedagógicos, mas das condições de implementação e das dinâmicas no cotidiano das escolas. Os resultados reforçam a compreensão de que os desafios do PRA residem na capacidade de transformar informações disponíveis em práticas pedagógicas efetivas, o que depende tanto de condições estruturais quanto do engajamento dos atores envolvidos.

Diante das dificuldades identificadas na implementação do PRA, é necessário analisar quais ações são consideradas prioritárias pelos atores responsáveis por sua operacionalização. A Tabela 27 apresenta o ranqueamento das principais ações que, na percepção dos respondentes, deveriam ser priorizadas para aprimorar a recomposição das aprendizagens nas escolas. Lembramos que os respondentes utilizaram 1 para as mais prioritárias e 5 para as menos prioritárias.

Tabela 27 – Ações para o aprimoramento da recomposição das aprendizagens nas escolas, por ordem de prioridade

(continua)

5.4- Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar ainda mais a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranquee as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.					
Mais formações práticas para os professores					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	7	3	2	3	1
Divinópolis	0	1	1	2	1
Leopoldina	1	4	2	1	0
Ubá	0	3	1	1	1
Maior apoio pedagógico às escolas					
Metropolitana A	3	3	1	4	1
Divinópolis	3	1	0	1	0
Leopoldina	3	2	1	2	0
Ubá	3	1	2	0	0
Melhorias nos materiais pedagógicos					
Metropolitana A	4	1	2	5	0
Divinópolis	1	0	1	2	1
Leopoldina	1	1	3	3	0
Ubá	2	3	1	0	0

(conclusão)

5.4- Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar ainda mais a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.

Maior envolvimento das famílias					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	5	3	2	1	1
Divinópolis	5	0	0	0	0
Leopoldina	5	2	0	0	0
Ubá	3	2	0	0	1
Fortalecimento do acompanhamento presencial					
Metropolitana A	1	3	3	3	2
Divinópolis	3	1	0	1	0
Leopoldina	3	1	1	2	0
Ubá	3	2	0	1	0
Nenhuma ação de melhoria é necessária					
Metropolitana A	1	0	2	0	5
Divinópolis	1	0	0	0	2
Leopoldina	0	0	0	1	3
Ubá	1	0	0	0	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das respostas à questão 5.4 permite identificar as ações consideradas prioritárias pelas SREs para o aprimoramento da implementação do PRA. Considerando as opções classificadas como prioridade máxima (posição 1), observamos que o maior apoio pedagógico às escolas se destaca como a única ação

consensual entre todas as regionais de ensino. Ademais, o maior envolvimento das famílias emerge como um eixo relevante, com alta incidência em todas as SREs, o que indica que a recomposição das aprendizagens extrapola o espaço escolar e depende de maior articulação com o contexto familiar dos estudantes. Em sua pesquisa sobre a implementação do PRA em uma escola da SRE Divinópolis, Ferreira (2025) também identificou a questão familiar como fator que interfere no rendimento dos estudantes, especialmente no risco de evasão.

A oferta de formações práticas para professores aparece nas respostas do questionário como prioridade, sobretudo na SRE Metropolitana A, o que pode significar uma demanda mais específica relacionada às dificuldades enfrentadas nela. Ações como melhorias nos materiais pedagógicos e fortalecimento do acompanhamento presencial apresentam menor centralidade, embora sejam mencionadas em diferentes regionais. Por fim, a baixa incidência da opção que indica a ausência de necessidade de melhorias reforça o entendimento de que há espaço para aprimoramento do PRA.

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidenciou diferentes dimensões da implementação do PRA a partir da percepção dos atores envolvidos no âmbito das SREs. Portanto, é necessário sistematizar os principais achados, o que será feito na próxima seção.

3.6 PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a implementação do PRA, ainda que sustentada por normativas claras, instrumentos de monitoramento e ações recorrentes, ocorre de forma heterogênea nas SREs e suas escolas. Os dados analisados indicam que a efetividade da política não pode ser explicada apenas pela presença dessas ações, mas pela forma como são apropriadas, interpretadas e operacionalizadas pelos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, a sistematização dos resultados permite identificar um conjunto de problemas centrais na implementação do PRA.

Problema 1 – Descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política: os dados evidenciam que o nível central apresenta capacidade consolidada na análise dos resultados das avaliações e na identificação das habilidades a serem priorizadas. Contudo, essa capacidade não se traduz, de forma

homogênea, na elaboração de estratégias pedagógicas nem no acompanhamento sistemático de sua execução. Esse descompasso indica que o diagnóstico produzido não se converte em ações estruturadas no contexto das escolas, configurando um dos principais desafios à efetividade do PRA.

Problema 2 – Baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações: embora os resultados indiquem que os dados das avaliações são utilizados, sua incorporação como prática sistemática ainda é limitada. Esse padrão se expressa na implementação parcial de ações como a elaboração de planos de ação pedagógica e a organização de agrupamentos temporários. Logo, o uso dos dados não se consolidou como elemento estruturante do trabalho pedagógico nas escolas.

Problema 3 – Fragilidades na mediação exercida pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs): os NGPRs ocupam posição estratégica na implementação do PRA, atuando como mediadores entre as diretrizes do nível central e a prática escolar. No entanto, os dados indicam variações na forma como essa mediação ocorre entre as SREs, especialmente no que se refere ao apoio às escolas, à orientação pedagógica e ao acompanhamento das ações. Essas fragilidades comprometem a uniformidade da implementação do PRA.

Problema 4 – Limitações na mobilização dos atores no nível da escola: os resultados apontam que a apropriação dos dados das avaliações não ocorre de forma homogênea entre os diferentes atores escolares. Enquanto as equipes dos NGPRs entendem que as equipes gestoras demonstram maior capacidade de interpretação e uso dessas informações; elas também compreendem que os professores têm dificuldades na compreensão e aceitação dos resultados como referência para a prática pedagógica.

Dessa forma, a identificação desses entraves constitui elemento fundamental para a proposição de estratégias de intervenção. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao enfrentamento dos problemas identificados, com foco no fortalecimento da implementação do PRA.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA

A análise desenvolvida no capítulo anterior evidencia que a implementação do PRA, ainda que sustentada por normativas, apresenta desafios relacionados à sua operacionalização no âmbito das SREs e das escolas. Problemas associados ao diagnóstico e à ação pedagógica, à institucionalização do uso dos dados das avaliações, à mediação dos NGPRs e à mobilização dos atores escolares foram os que mais se destacaram. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo propor um PAE voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. As ações aqui apresentadas buscam enfrentar os problemas identificados, especialmente os relacionados ao descompasso entre o uso dos dados e as práticas pedagógicas.

Para a estruturação e apresentação das ações propostas neste capítulo, optamos pela utilização da ferramenta 5W2H, que é usada no planejamento e na gestão de ações devido à sua capacidade de organizar, de forma objetiva, os elementos necessários à implementação de intervenções. Sobre essa ferramenta, Santos, Gonçalves e Rocha (2016, p. 14-15) afirmam:

O 5W2H é uma ferramenta de gestão que foi desenvolvida para sanar problemas que ocorrem nos processos metodológicos das empresas. De acordo com Lucinda (2016), ela funciona como um checklist de atividades bem claras e definidas que devem ser realizadas em um projeto. Essa ferramenta tem a propriedade de resumir as atividades diárias e, por conseguinte, auxilia no planejamento, distribuição de afazeres, definição dos itens que estarão contidos em um plano de ação, bem como no registro e na estipulação de prazos para a sua concretização.

A partir dessa definição, podemos compreender que o 5W2H constitui uma ferramenta capaz de estruturar o planejamento de ações de intervenção, permitindo explicitar o que será feito, por que, onde, quando, por quem, como e com quais recursos. Tal organização favorece não apenas a clareza das propostas, mas também o acompanhamento de sua execução e a divisão de responsabilidades. Para melhor compreendermos a estrutura do 5W2H, o Quadro 6, a seguir, expõe as questões-chave dessa ferramenta.

Quadro 9 – Método 5W2H e suas questões

Termo (inglês)	Tradução	Questão orientadora
<i>What?</i>	O quê?	O que será feito?
<i>Why?</i>	Por quê?	Por que a ação será realizada?
<i>Where?</i>	Onde?	Onde a ação será desenvolvida?
<i>When?</i>	Quando?	Quando a ação será executada?
<i>Who?</i>	Quem?	Quem será responsável pela ação?
<i>How?</i>	Como?	Como a ação será implementada?
<i>How much?</i>	Quanto custa?	Quais recursos serão necessários?

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Cada ação proposta neste capítulo será apresentada com base no 5W2H. Antes disso, o Quadro 10, a seguir, sintetiza a relação dos problemas identificados no capítulo anterior com as ações que apresentaremos.

Quadro 10 – Problemas identificados e ações propostas no PAE

Problemas identificados	Ações propostas
Descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política	Fortalecimento da atuação dos NGPRs, estruturado nas seguintes subações: i) Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática; ii) Roteiro de análise e intervenção pedagógica; iii) Agenda sistemática de acompanhamento das escolas; e iv) Sistema de monitoramento das ações do PRA.
Baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações	
Fragilidades na mediação exercida pelos NGPRs	
Limitações na mobilização dos atores no nível da escola	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As seções seguintes apresentam, de forma detalhada, as ações propostas no Plano de Ação Educacional, estruturadas com base no método 5W2H, explicitando seus objetivos, estratégias de implementação, responsáveis, cronograma e resultados esperados. As ações foram organizadas a partir de um eixo central: o fortalecimento da atuação dos NGPRs na implementação do PRA. Partimos do entendimento de que os NGPRs ocupam posição estratégica na mediação entre as diretrizes formuladas pelo nível central da política e sua operacionalização nas escolas. Nesse sentido, o fortalecimento de sua atuação pode contribuir para o aprimoramento da implementação do PRA, sobretudo no que se refere aos processos de formação, acompanhamento pedagógico, uso dos dados das avaliações educacionais e articulação entre NGPC, SREs e unidades escolares.

A seção 4.1 apresenta a ação central do PAE, voltada ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, estruturada em quatro subações complementares. A subseção 4.1.1 propõe a implementação de um ciclo formativo orientado para a prática, com foco na formação continuada dos agentes envolvidos no PRA. A subseção 4.1.2 apresenta um roteiro de análise e intervenção pedagógica voltado à qualificação do uso dos dados educacionais pelas equipes regionais e escolares. Na subseção 4.1.3 é proposta uma agenda sistemática de acompanhamento das escolas, visando

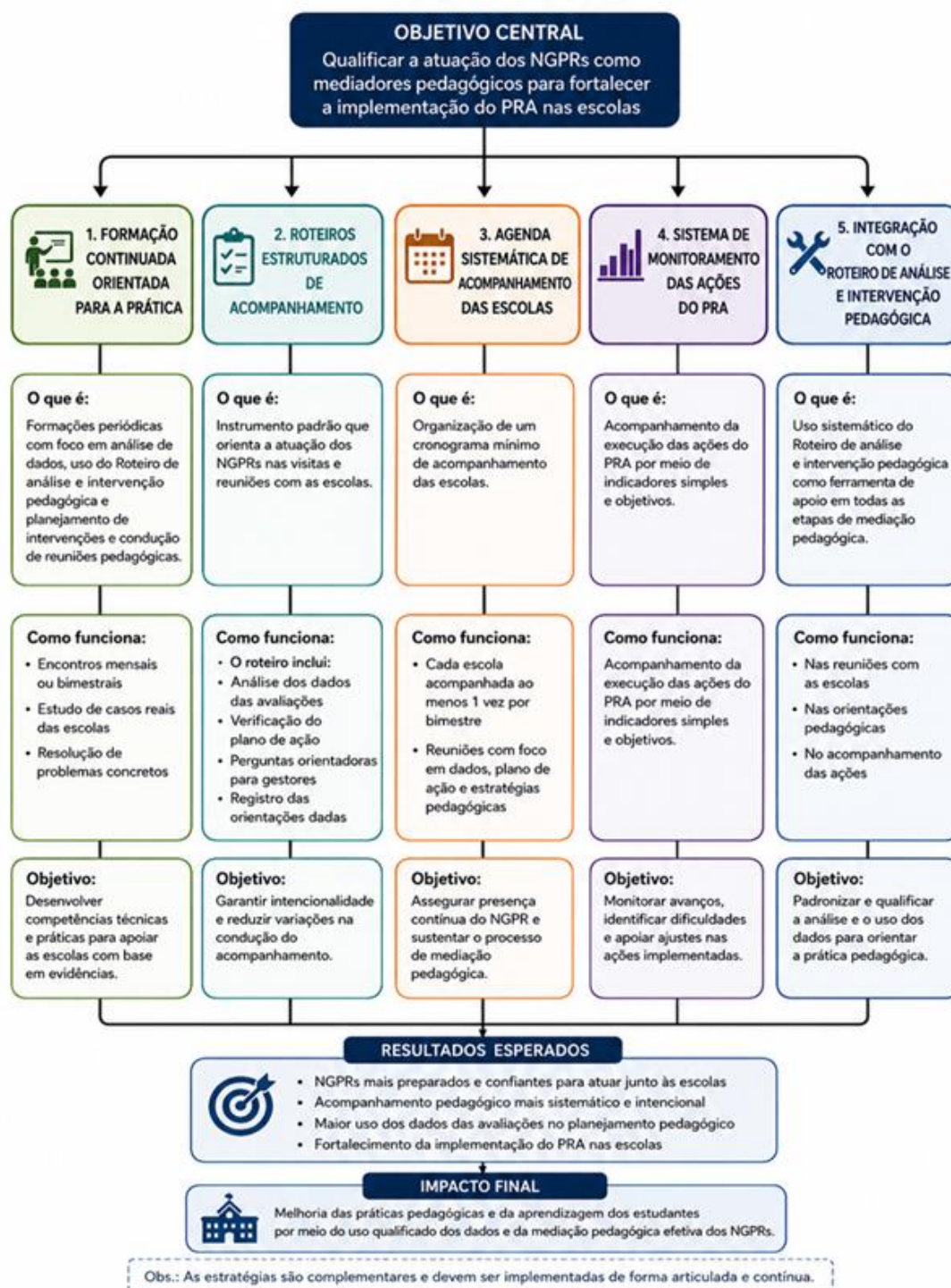
fortalecer os processos de monitoramento pedagógico e suporte às unidades de ensino. Por fim, a subseção 4.1.4 apresenta uma proposta de sistema de monitoramento das ações do PRA, voltado ao acompanhamento das estratégias desenvolvidas pelas SREs e escolas no âmbito da política.

4.1 FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS NGPRs

Um problema central identificado na análise da implementação do PRA foram as fragilidades que perpassam pela atuação dos NGPRs. Os dados examinados no capítulo anterior indicaram que, mesmo que os NGPRs desempenhem papel central na articulação entre o nível central da política e as escolas, possuem limites no que se refere à capacidade de orientar, acompanhar e induzir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do PRA. As evidências analisadas apontam que, apesar da realização de reuniões com as escolas e do compartilhamento de materiais pedagógicos, há variações na forma como essas ações são conduzidas. Em termos de implementação de políticas públicas, isso indica fragilidades na atuação dos atores de nível de rua, responsáveis por traduzir, adaptar e operacionalizar as diretrizes da política no âmbito local. É preciso considerar que a efetividade do PRA depende não apenas da definição de diretrizes advindas do órgão central, mas principalmente da capacidade dos NGPRs de interpretá-las e de contextualizá-las nas escolas.

Portanto, propomos a implementação de uma ação abrangente, composta por subações articuladas. A ação é o **Fortalecimento da Atuação dos NGPRs**. Já as subações são: (i) a realização de formações continuadas, com foco na análise pedagógica de dados; (ii) uso de um Roteiro de análise e intervenção pedagógica que oriente a atuação dos NGPRs nas reuniões e visitas às unidades escolares; (iii) a organização de uma agenda de acompanhamento das escolas, para garantir regularidade na mediação pedagógica; e (iv) a implementação de mecanismos de monitoramento das ações do PRA. A articulação dessas subações pode ser melhor compreendida com a visualização da Figura 12.

Figura 12 – Estratégias para qualificar a atuação dos NGPRs



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A figura mostra que as estratégias propostas não estão isoladas, elas compõem um conjunto articulado que incidem sobre diferentes dimensões da atuação dos NGPRs. A seguir, apresentamos a primeira intervenção proposta, com foco na formação dos atores envolvidos com o PRA.

4.1.1 Ação 1 – Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática

A análise realizada no capítulo anterior evidencia fragilidades na implementação do PRA, dentre elas se destacam: (i) o descompasso entre o uso de dados e as práticas pedagógicas; (ii) a baixa institucionalização do uso dos dados das avaliações no cotidiano escolar; (iii) limitações na mediação exercida pelos NGPRs; e (iv) dificuldades na mobilização e no engajamento dos professores na implementação das ações pedagógicas. Essas fragilidades apontam para a necessidade de organizar a implementação do PRA a partir de uma perspectiva capaz de integrar formação, mediação e prática pedagógica em um processo contínuo e articulado. Para isso, propomos a estruturação de um **Ciclo Formativo do PRA**, entendido como um organizador das ações de implementação capaz de alinhar diretrizes, qualificar a mediação pedagógica e ampliar o uso dos dados das avaliações no trabalho desenvolvido nas escolas.

A efetividade do Ciclo Formativo do PRA está diretamente relacionada à clareza na definição dos papéis e responsabilidades dos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, a proposta organiza a implementação a partir de uma lógica de atuação complementar e articulada entre os níveis central, regional e escolar.

O NGPC deverá assumir a função de coordenação estratégica do ciclo, sendo responsável pela definição de diretrizes, elaboração de instrumentos orientadores e indução das ações formativas. Caberá ainda ao NGPC monitorar a implementação do PRA, a partir das informações fornecidas pelas SREs, o que permitirá ajustes nas orientações e melhor alinhamento entre as diferentes instâncias da rede.

A Escola de Formação atuará como estrutura institucional responsável pela operacionalização dos processos formativos em nível macro, viabilizando a oferta de cursos, oficinas e trilhas formativas em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância), com uso de recursos como a Plataforma Moodle, o Portal da Escola de Formação e demais ambientes institucionais.

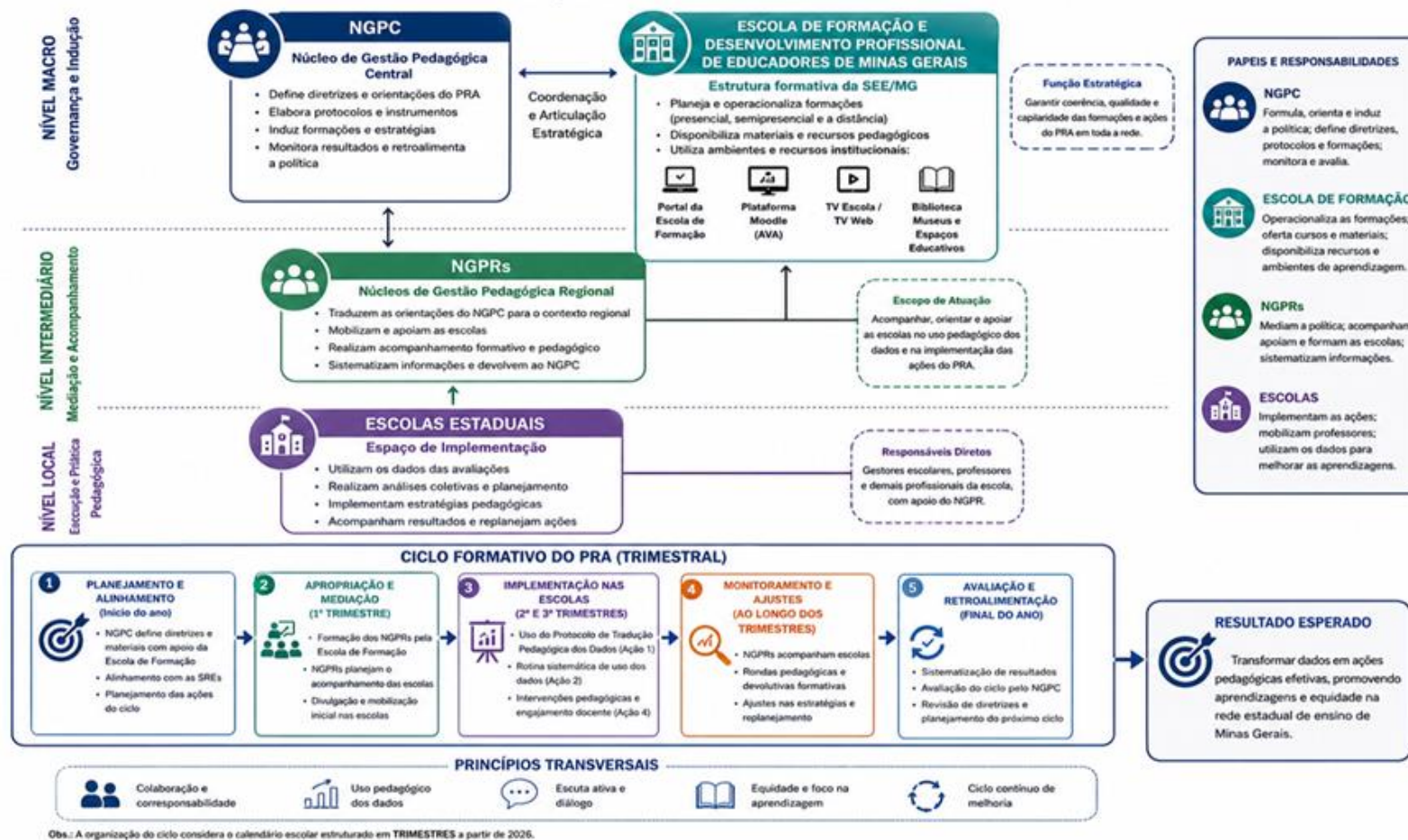
Os NGPRs terão papel central na mediação da política, sendo responsáveis por traduzir as orientações do nível central para o contexto das SREs e das escolas. Os NGPRs deverão apoiar a análise dos dados, orientar a elaboração e a execução dos planos de ação pedagógica, acompanhar as unidades escolares e promover devolutivas às escolas com foco na qualificação das práticas pedagógicas.

As equipes gestoras das escolas (direção e especialistas em educação básica) serão responsáveis pela coordenação local do ciclo, organizando os momentos de análise dos dados, planejamento das ações pedagógicas e acompanhamento das intervenções. Caberá a essas equipes assegurar a participação dos professores e a integração das ações ao projeto pedagógico da escola.

Por fim, os professores serão os principais agentes de implementação do PRA no nível da prática pedagógica, serão responsáveis pela análise dos resultados das avaliações, pela elaboração e execução das estratégias de ensino e pela avaliação contínua das aprendizagens dos estudantes.

A configuração desses papéis explicita uma estrutura de governança multinível, na qual as responsabilidades são distribuídas de forma complementar entre as instâncias do sistema educacional. Essa articulação favorece a circulação de informações, a retroalimentação contínua da política e a redução de assimetrias na implementação, o que contribui para maior consistência, alinhamento e efetividade do PRA no conjunto da rede estadual. A articulação entre os atores e as etapas do ciclo pode ser visualizada na Figura 13.

Figura 13 – Arquitetura de implementação do PRA: articulação institucional e ciclo formativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme ilustrado, a implementação do PRA se organiza em um fluxo contínuo que articula planejamento, formação, execução, monitoramento e avaliação. Esse fluxo integra as ações propostas neste PAE, evidenciando que elas não operam de forma isolada, mas como partes de um sistema articulado. A síntese dessa proposta pode ser verificada no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Síntese do Ciclo Formativo do PRA

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de um ciclo formativo integrado para o PRA
<i>Por quê (Why)?</i>	Superar a fragmentação das ações e fortalecer o uso pedagógico dos dados
<i>Onde (Where)?</i>	Rede estadual de ensino de Minas Gerais
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, organizado em ciclos trimestrais
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC, Escola de Formação, NGPRs, gestores e professores
<i>Como (How)?</i>	Formação, mediação pedagógica, uso de protocolo, rotinas de análise de dados e acompanhamento
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com uso de estruturas institucionais existentes

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A operacionalização do ciclo formativo deverá ter um cronograma estruturado ao longo do ano letivo, conforme proposto no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Cronograma do Ciclo Formativo do PRA

Etapas	Período	Ações principais	Responsáveis	Produtos
1. Planejamento e alinhamento	Início do ano	Definição de diretrizes, elaboração de materiais, formação inicial	NGPC / Escola de Formação	Guias, protocolos e materiais formativos
2. Apropriação e mediação	1º trimestre	Formação dos NGPRs, planejamento do acompanhamento	NGPC / NGPR	Planos de acompanhamento regional
3. Implementação nas escolas	2º e 3º trimestres	Uso dos dados, aplicação do protocolo, oficinas pedagógicas	Escolas / NGPR	Planos de ação e intervenções pedagógicas
4. Monitoramento e ajustes	Ao longo dos trimestres	Acompanhamento das escolas, devolutivas, replanejamento	NGPR / NGPC	Relatórios e ajustes
5. Avaliação e retroalimentação	Final do ano	Avaliação do ciclo, revisão de diretrizes	NGPC	Relatório final e ajustes da política

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Ao estruturar a implementação do PRA a partir de um ciclo formativo contínuo e de uma lógica de governança multinível, essa proposta contribui para superar a fragmentação das ações e fortalecer a articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional. A integração entre diretrizes, formação, mediação e prática pedagógica possibilitará que os dados das avaliações possam orientar, de forma sistemática, o planejamento e a ação docente. Nesse sentido, o Ciclo Formativo do PRA não se configura apenas como um mecanismo organizativo, mas como um dispositivo estratégico de indução de práticas pedagógicas baseadas em evidências, capaz de promover maior consistência na implementação do PRA.

4.1.2. Roteiro de análise e intervenção pedagógica

Conforme já relatado, os dados analisados no capítulo anterior evidenciam que, mesmo havendo produção sistemática de informações sobre o desempenho dos estudantes e capacidade técnica para a análise desses dados no âmbito do NGPC e das equipes NGPR, sua utilização no cotidiano das escolas não ocorre de forma plena. O diagnóstico produzido não se traduz automaticamente em ação. Trata-se de uma lacuna na mediação pedagógica que se manifesta na dificuldade de transformar dados em orientações concretas. Assim, o problema não está na ausência de informações, mas na inexistência de um processo que oriente a interpretação e a definição de ações no contexto escolar.

Diante dessa constatação, propomos a implementação de um **Roteiro de análise e intervenção pedagógica** a ser adotado pelos NGPRs como instrumento estruturante de sua atuação junto às escolas. A proposta parte do entendimento de que a mediação pedagógica exige, além da disponibilização de dados, a construção de ferramentas capazes de orientar sua utilização no planejamento e na prática docente. A seguir, no Quadro 13, apresentamos a síntese da ação que propomos.

Quadro 13 – Subação 1: Roteiro de análise e intervenção pedagógica

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de um protocolo estruturado para orientar a tradução dos resultados das avaliações em estratégias pedagógicas nas escolas.
<i>Por quê (Why)?</i>	Superar o descompasso entre a análise dos dados e sua utilização na prática pedagógica.
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais.
<i>Quando (When)?</i>	Início no primeiro trimestre letivo, com aplicação contínua após cada ciclo de avaliação.
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC (elaboração e orientação geral), NGPRs (mediação e implementação), gestores escolares e professores (execução).
<i>Como (How)?</i>	Elaboração de guia prático; formação dos NGPRs; utilização do protocolo em reuniões pedagógicas; apoio à elaboração de planos de ação; acompanhamento sistemático das escolas.
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com utilização de recursos institucionais já existentes (formações pela Escola de Formação e pelo NGPC e acompanhamento pedagógico dos NGPRs).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O Roteiro de análise e intervenção pedagógica, cuja proposta pode ser verificada no Apêndice C, consiste em um instrumento estruturado em etapas e que organiza o processo de análise dos dados e sua conversão em decisões pedagógicas. Trata-se de um roteiro que busca reduzir a subjetividade na interpretação das informações e promover sistematicidade no planejamento das intervenções. O Roteiro será composto por cinco dimensões: (i) leitura e análise dos dados, por meio de fichas estruturadas que permitam identificar padrões de desempenho; (ii) priorização de habilidades, orientada por critérios pedagógicos; (iii) definição de estratégias de

intervenção, com base em orientações práticas; (iv) elaboração de planos de ação pedagógica, com definição de objetivos, responsáveis e prazos; e (v) acompanhamento das ações, com vistas à verificação de sua execução e à realização de ajustes. A descrição de cada uma dessas dimensões pode ser melhor verificada no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Etapas do Protocolo de Tradução Pedagógica dos Dados

(continua)

Etapa	Descrição	Instrumento de apoio	Objetivo
1. Leitura e análise dos dados	Análise dos resultados das avaliações formativas, com identificação de padrões de desempenho e dificuldades recorrentes dos estudantes	Ficha de análise dos resultados	Compreender o desempenho dos estudantes e identificar lacunas de aprendizagem
2. Priorização de habilidades	Seleção das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que demandam maior atenção, com base nos resultados analisados	Matriz de priorização de habilidades	Definir foco pedagógico e evitar dispersão das ações
3. Definição de estratégias pedagógicas	Identificação de estratégias de ensino e intervenção adequadas às habilidades priorizadas e aos diferentes níveis de aprendizagem	Guia de estratégias pedagógicas	Traduzir os dados em possibilidades concretas de intervenção

(conclusão)

Etapa	Descrição	Instrumento de apoio	Objetivo
4. Elaboração do plano de ação	Construção de plano de ação pedagógica com definição de objetivos, ações, responsáveis e prazos	Modelo de plano de ação	Organizar e sistematizar as intervenções a serem implementadas
5. Acompanhamento e monitoramento	Verificação da execução das ações, análise de resultados e realização de ajustes nas estratégias adotadas	Roteiro de acompanhamento	Garantir a continuidade e a efetividade das ações

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A organização sugerida no quadro busca reduzir a variabilidade na forma como as escolas utilizam os dados das avaliações. Adicionalmente, sua incorporação às rotinas de trabalho dos NGPRs, especialmente nas reuniões com gestores escolares e nas ações de acompanhamento das unidades escolares, fortalecerá o papel desses núcleos como mediadores capazes de orientar as escolas de forma qualificada. Nesse sentido, o protocolo não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas também contribui para a efetividade da implementação do PRA, ao aproximar as diretrizes da política de sua concretização no cotidiano escolar.

4.1.3 Agenda de acompanhamento das escolas

Outra estratégia proposta para o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos refere-se à organização de uma agenda sistemática de acompanhamento das escolas. Os dados analisados no capítulo anterior evidenciam que, ainda que as regionais realizem reuniões e ações de orientação junto às unidades escolares, esse acompanhamento nem sempre ocorre de forma contínua, estruturada e articulada às necessidades pedagógicas identificadas no processo de implementação do PRA.

Em diversos momentos da análise, observamos que as ações desenvolvidas pelos NGPRs tendem a se concentrar em orientações gerais e no atendimento de demandas imediatas. Soma-se a isso, a ausência de maior regularidade nas ações de mediação pode fragilizar a capacidade de monitoramento das intervenções realizadas pelas escolas e reduzir as possibilidades de apoio contínuo aos gestores e professores. Por isso, propor uma agenda de acompanhamento busca oferecer continuidade, previsibilidade e intencionalidade às ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas. A proposta parte do entendimento de que a mediação pedagógica exige presença institucional contínua, capaz de acompanhar os processos de implementação, identificar dificuldades e apoiar o desenvolvimento de estratégias de intervenção ao longo do ano letivo.

A agenda deverá ser estruturada a partir de um cronograma mínimo de acompanhamento das escolas, articulado aos trimestres letivos. Esse cronograma deverá contemplar reuniões periódicas, visitas técnicas e momentos de devolutiva pedagógica, organizados conforme as necessidades identificadas em cada unidade de ensino. Ainda propomos que o acompanhamento das escolas ocorra com base em

critérios de priorização definidos pelos NGPRs, considerando aspectos como desempenho dos estudantes, dificuldades na utilização dos dados das avaliações, fragilidades na elaboração de planos de ação pedagógica e desafios identificados no processo de implementação do PRA. A seguir, apresentamos no Quadro 15 a síntese da ação.

Quadro 15 – Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Organização de agenda sistemática de acompanhamento pedagógico das escolas.
<i>Por quê (Why)?</i>	Garantir continuidade, regularidade e intencionalidade à atuação dos NGPRs junto às escolas.
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais.
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, articulado aos ciclos trimestrais do PRA.
<i>Quem (Who)?</i>	NGPRs (coordenação e acompanhamento), gestores escolares e professores.
<i>Como (How)?</i>	Elaboração de cronograma de visitas e reuniões; definição de critérios de priorização; utilização de roteiros estruturados; realização de devolutivas pedagógicas; acompanhamento contínuo das ações.
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com reorganização das agendas e utilização das estruturas institucionais já existentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A operacionalização dessa estratégia deverá ocorrer em três momentos. O primeiro corresponde ao planejamento do acompanhamento, realizado pelos NGPRs no início de cada trimestre. Deverão ser analisados os dados das avaliações e

identificadas as escolas que demandam maior apoio, o que permitirá a definição das prioridades de acompanhamento.

O segundo momento deverá ser a execução das ações de acompanhamento, por meio de visitas técnicas, reuniões pedagógicas e encontros com as equipes gestoras e os professores. Nessas ocasiões, os NGPRs deverão utilizar o Roteiro de análise e intervenção pedagógica para apoiar a interpretação dos dados, a definição de estratégias pedagógicas e o monitoramento das ações implementadas pelas escolas.

O terceiro momento será a realização de devolutivas pedagógicas e o monitoramento das ações. Após cada visita ou reunião, os Agentes do PRA deverão sistematizar os principais aspectos observados, registrar orientações realizadas e acompanhar os encaminhamentos definidos junto às escolas. Esse processo permitirá a continuidade da mediação pedagógica e favorecerá o replanejamento das ações ao longo do ano.

Para ilustrar a operacionalização dessa proposta, pode-se considerar o seguinte exemplo: após a análise dos resultados das avaliações formativas, o NGPR identifica um conjunto de escolas que apresenta dificuldades recorrentes em determinadas habilidades e pouco uso de dados. Com base nessas informações, a equipe regional organiza um cronograma de acompanhamento, priorizando visitas e reuniões pedagógicas nessas unidades escolares. Durante as visitas, os profissionais do NGPR realizam reuniões com gestores e professores, utilizando o Roteiro de análise e intervenção pedagógica para orientar a discussão dos resultados das avaliações, a análise das estratégias pedagógicas desenvolvidas e a elaboração de planos de ação. Posteriormente, os encaminhamentos pactuados são registrados e acompanhados pela equipe regional, permitindo verificar avanços, dificuldades persistentes e necessidade de novos apoios.

A implementação dessa estratégia tende a fortalecer a atuação dos NGPRs como mediadores ao assegurar maior regularidade e continuidade no acompanhamento das escolas. Também contribui para ampliar a capacidade de monitorar a implementação do PRA, apoiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e reduzir a fragmentação das ações desenvolvidas. Com uma agenda de acompanhamento é possível fortalecer a construção da mediação pedagógica e a articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional em prol da recomposição das aprendizagens. Para exemplificar a operacionalização da proposta,

apresentamos, a seguir, no Quadro 16 um modelo de agenda de acompanhamento das escolas.

Quadro 16 – Proposta de Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas

(continua)

Período	Ação de acompanhamento	Objetivo	Responsáveis	Instrumentos utilizados
Início do trimestre	Reunião de alinhamento com gestores escolares	Apresentar diretrizes do ciclo, analisar resultados iniciais e definir prioridades	NGPRs e gestores escolares	Dados das avaliações, Roteiro de análise e intervenção pedagógica
1ª quinzena do trimestre	Visitas técnicas às escolas prioritárias	Apoiar análise pedagógica dos dados e planejamento das intervenções	NGPRs	Roteiro estruturado de acompanhamento
Meio do trimestre	Reuniões pedagógicas com professores	Discutir estratégias pedagógicas e monitorar execução dos planos de ação	NGPRs, gestores e professores	Plano de ação pedagógica e registros de acompanhamento
Final do trimestre	Devolutiva pedagógica às escolas	Apresentar análise do acompanhamento realizado e orientar ajustes necessários	NGPRs e equipe gestora	Relatórios de acompanhamento e indicadores pedagógicos

(conclusão)

Período	Ação de acompanhamento	Objetivo	Responsáveis	Instrumentos utilizados
Encerramento do ciclo	Sistematização regional das informações	Consolidar avanços, dificuldades e demandas para o próximo ciclo	NGPRs	Relatórios regionais e registros das escolas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A proposta apresentada busca garantir maior previsibilidade e continuidade às ações de mediação pedagógica realizadas pelos NGPRs, evitando que o acompanhamento das escolas ocorra apenas em situações pontuais.

4.1.4 Sistema de monitoramento das ações do PRA

Outra estratégia proposta para o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos refere-se à implementação de um sistema de monitoramento das ações do PRA. As análises realizadas demonstram que parte das ações do PRA ocorre de forma heterogênea entre as regionais e as escolas, especialmente no que se refere à utilização dos dados das avaliações, à elaboração de planos de ação pedagógica e à realização de estratégias de acompanhamento. Também verificamos que o monitoramento das ações tende a ocorrer de forma mais reativa do que sistemática.

Em termos de implementação de políticas públicas, o monitoramento constitui dimensão fundamental para a retroalimentação das ações, o que permite acompanhar sua execução, identificar obstáculos e subsidiar processos de tomada de decisão. Sendo assim, propomos a implementação de um sistema de monitoramento das ações do PRA voltado para a sistematização do acompanhamento realizado pelos NGPRs junto às escolas. O sistema de monitoramento deverá ser estruturado a partir da definição de indicadores articulados às principais dimensões da implementação do PRA. Esses indicadores deverão possibilitar o acompanhamento do uso pedagógico dos dados, da elaboração e da execução dos planos de ação, da realização de estratégias de intervenção pedagógica e da participação das escolas nas ações de acompanhamento promovidas pelas regionais. Além disso, o monitoramento deverá ser incorporado às rotinas de acompanhamento dos NGPRs.

Como estratégia complementar, propomos a criação de um Painel de Monitoramento das Ações do PRA no âmbito do Painel de Dados da Educação de Minas Gerais. A proposta permitirá a disponibilização de um ambiente digital destinado à sistematização e à visualização das informações relacionadas à implementação da política pelas SREs e pelas escolas. Esse painel poderá reunir indicadores relacionados à realização de reuniões pedagógicas, utilização dos dados das avaliações, elaboração de planos de ação pedagógica, implementação de estratégias de intervenção e participação das escolas nas ações de acompanhamento

promovidas pelos NGPRs. Ademais, permitirá a consolidação de informações por regional, município, escola, etapa de ensino e ciclo avaliativo.

A utilização de um painel digital contribuirá para ampliar o monitoramento, reduzindo a fragmentação dos registros e fortalecendo os processos de tomada de decisão baseados em evidências. Ao centralizar as informações produzidas ao longo da implementação do PRA, o painel também favorece maior articulação entre o nível central, as regionais e as escolas. A seguir, apresentamos no Quadro 17 a síntese da ação proposta.

Quadro 17 – Sistema de Monitoramento das Ações do PRA

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de sistema de monitoramento das ações do PRA
<i>Por quê (Why)?</i>	Fortalecer o acompanhamento da implementação da política e subsidiar ajustes nas ações pedagógicas
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, articulado aos ciclos trimestrais do PRA
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC (coordenação geral), NGPRs (acompanhamento e sistematização), gestores escolares (registro das ações)
<i>Como (How)?</i>	Definição de indicadores; utilização de instrumentos padronizados; registro sistemático das ações; elaboração de devolutivas e relatórios de acompanhamento
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com utilização do Painel de Dados da Educação de Minas Gerais e de ferramentas institucionais já existentes

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Propomos que o monitoramento seja organizado em três dimensões. A primeira refere-se ao monitoramento da execução das ações previstas pelas escolas no âmbito

do PRA. Os Agentes do PRA deverão acompanhar a realização das reuniões pedagógicas, a utilização dos dados das avaliações e a implementação dos planos de ação pedagógica elaborados pelas unidades escolares.

A segunda dimensão corresponde ao acompanhamento dos resultados pedagógicos das intervenções desenvolvidas. Esse processo envolve a análise de evidências relacionadas à aprendizagem dos estudantes, à evolução das habilidades priorizadas e aos avanços observados após a implementação das estratégias pedagógicas.

A terceira dimensão refere-se à sistematização e análise regional das informações coletadas. Os NGPRs deverão consolidar os dados produzidos durante o acompanhamento das escolas. Para isso, devem identificar padrões, dificuldades recorrentes e necessidades de apoio pedagógico. Essas informações deverão subsidiar devolutivas às escolas e contribuir para o replanejamento das ações no âmbito das SREs.

Para exemplificar a operacionalização da proposta, apresentamos, a seguir, no Quadro 18, um modelo de acompanhamento das ações do PRA.

Quadro 18 – Proposta de Monitoramento das Ações do PRA

(continua)

Dimensão monitorada	Indicador	Evidência observada	Periodicidade
Uso pedagógico dos dados	Realização de reuniões de análise de dados	Registros de reuniões pedagógicas	Trimestral
Planejamento pedagógico	Existência de plano de ação pedagógica	Plano de ação elaborado pela escola	Trimestral
Intervenções pedagógicas	Implementação das estratégias previstas	Registros de atividades e intervenções	Mensal

(conclusão)

Dimensão monitorada	Indicador	Evidência observada	Periodicidade
Acompanhamento pedagógico	Participação da escola nas ações do NGPR	Relatórios de visitas e reuniões	Trimestral
Aprendizagem dos estudantes	Evolução das habilidades priorizadas	Resultados das avaliações formativas	Trimestral

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A utilização de indicadores simples e padronizados busca garantir maior objetividade e viabilidade ao processo de monitoramento. Para ilustrar a aplicação da proposta, podemos considerar o seguinte exemplo: ao longo de um trimestre, o NGPR acompanha um conjunto de escolas prioritárias por meio de visitas técnicas, reuniões pedagógicas e análise dos registros produzidos pelas unidades escolares. Durante esse processo, são monitorados aspectos como a realização de reuniões de análise de dados, a elaboração de planos de ação pedagógica e a implementação das estratégias definidas pelas equipes escolares. Com base nas informações coletadas, o NGPR identifica que determinadas escolas apresentam dificuldades persistentes na utilização dos dados das avaliações para definição das intervenções. A partir dessa constatação, são organizadas ações de apoio específicas, como reuniões de orientação, devolutivas pedagógicas e acompanhamento mais frequente dessas unidades escolares.

A implementação dessa estratégia tende a fortalecer a capacidade das regionais de acompanhar de forma mais sistemática a implementação do PRA. Ao estruturar mecanismos permanentes de acompanhamento e análise das ações do PRA, a proposta contribui para consolidar uma cultura de monitoramento pedagógico orientada por evidências, o que visa fortalecer a capacidade do sistema educacional de identificar dificuldades, promover ajustes e ampliar a efetividade das ações de recomposição das aprendizagens.

4.1.5 Síntese das estratégias de fortalecimento dos NGPRs

As estratégias apresentadas nesta seção foram estruturadas de forma articulada e complementar, partindo do entendimento de que o fortalecimento da atuação dos NGPRs depende não de ações isoladas, mas da construção de um conjunto integrado de mecanismos de formação, acompanhamento, monitoramento e orientação. Nesse sentido, as propostas desenvolvidas ao longo desta ação buscaram enfrentar as fragilidades identificadas na análise da implementação do PRA.

A formação continuada dos NGPRs, os roteiros estruturados de acompanhamento, a agenda sistemática de acompanhamento das escolas e o sistema de monitoramento das ações do PRA constituem dimensões complementares de uma mesma ação de fortalecimento dos NGPRs. Enquanto a formação busca ampliar as capacidades técnicas dos atores responsáveis pela implementação da política, os instrumentos de acompanhamento e monitoramento contribuem para organizar e sistematizar sua atuação junto às escolas. Da mesma forma, a agenda de acompanhamento assegura maior continuidade às ações desenvolvidas, reduzindo a fragmentação observada no processo de implementação.

Nesse conjunto de estratégias, o Roteiro de Análise e intervenção pedagógica assume papel estruturante, ao funcionar como instrumento orientador capaz de integrar os processos de análise dos dados, planejamento pedagógico, acompanhamento das ações e monitoramento das intervenções realizadas pelas escolas. Sua utilização articulada às demais estratégias propostas contribui para conferir maior unidade e coerência às ações desenvolvidas pelos NGPRs e pelas equipes escolares.

A integração dessas estratégias evidencia que a efetividade do PRA depende não apenas da definição de diretrizes e instrumentos normativos, mas da capacidade de construir processos contínuos de mediação pedagógica entre o nível central da política e sua concretização no cotidiano escolar. Em termos de implementação de políticas públicas, isso significa reconhecer que a produção de efeitos sobre a aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade dos atores intermediários de interpretar, adaptar, acompanhar e induzir práticas pedagógicas alinhadas às finalidades da política.

Além disso, a articulação entre formação, acompanhamento e monitoramento fortalece a lógica de governança multinível proposta neste Plano de Ação, ao promover maior alinhamento entre o NGPC, os NGPRs e as escolas. Ao integrar diferentes mecanismos de apoio e acompanhamento pedagógico, a proposta contribui para reduzir assimetrias na implementação, ampliar o uso pedagógico dos dados e fortalecer a capacidade das escolas de desenvolver intervenções mais sistemáticas e orientadas por evidências.

Dessa forma, o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos não se configura apenas como uma ação específica no âmbito do PRA, mas como elemento estruturante para o aprimoramento da implementação da política. Ao consolidar processos mais contínuos, articulados e intencionais de mediação pedagógica, amplia-se a capacidade do sistema educacional de transformar diagnósticos em ações pedagógicas efetivas, favorecendo a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento do direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar o PRA, política pública educacional desenvolvida pela SEE-MG no contexto pós-pandemia de COVID-19. Ao longo da pesquisa, procuramos compreender como ocorre a implementação dessa política nas SREs, com foco na atuação dos NGPRs, na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais. A partir das evidências reunidas, verificamos que o PRA se configura como um caso de gestão educacional, tanto pela amplitude de sua abrangência territorial quanto pela complexidade dos processos institucionais, pedagógicos e administrativos envolvidos em sua execução.

A pesquisa partiu do entendimento de que a pandemia produziu impactos significativos nos sistemas educacionais em escala mundial, intensificando desigualdades e aprofundando defasagens de aprendizagem. Nesse contexto, políticas de recomposição das aprendizagens passaram a ocupar lugar central nas agendas governamentais. Em Minas Gerais, o PRA foi instituído como estratégia de enfrentamento dessas defasagens. Entretanto, conforme demonstrado ao longo desta dissertação, a existência de diretrizes formais e de estratégias institucionalizadas não garante, por si só, a efetividade da política pública. A implementação do PRA revelou-se atravessada por desafios relacionados à governança, à formação dos agentes envolvidos, à mediação pedagógica e à utilização dos dados educacionais no cotidiano das escolas. Devido à dimensão do PRA, implementado nas 47 SREs do Estado, foi necessário definir um recorte de pesquisa que permitisse aprofundar a análise do fenômeno investigado. Assim, foram selecionadas as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá, a partir de critérios relacionados ao desempenho dos estudantes nas avaliações do Simave e às características socioeconômicas das regionais. A pesquisa de campo ocorreu por meio da aplicação de questionários on-line às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs dessas regionais. Os dados produzidos permitiram compreender percepções, práticas e desafios enfrentados pelos atores responsáveis pela implementação da política.

Os resultados obtidos evidenciaram a centralidade dos NGPRs no processo de implementação do PRA. Esses núcleos desempenham papel estratégico na articulação entre as diretrizes formuladas pelo órgão central da SEE-MG e sua operacionalização nas escolas. São os NGPRs que realizam o acompanhamento das unidades escolares, promovem orientações pedagógicas, participam da organização

das ações formativas e mediam o uso dos dados das avaliações educacionais. Nesse sentido, os achados da pesquisa reforçam a compreensão, presente nos estudos sobre implementação de políticas públicas, de que os burocratas responsáveis pela execução das ações não atuam apenas como executores passivos das decisões formuladas nos níveis centrais da administração pública. Ao contrário, exercem papel ativo na interpretação, adaptação e materialização das políticas no cotidiano institucional.

Apesar dos desafios identificados, a pesquisa também evidenciou aspectos positivos relacionados ao desenho e à implementação do PRA. Os dados analisados demonstram que a política alcançou ampla capilaridade na rede estadual de ensino, estando presente nas diferentes regionais investigadas e mobilizando estruturas específicas de acompanhamento, tanto no órgão central quanto nas SREs. As análises indicam elevada frequência de ações de monitoramento, realização de reuniões com as escolas, compartilhamento de materiais pedagógicos e acompanhamento das estratégias de recomposição das aprendizagens. Também se destacam a utilização sistemática de evidências educacionais para subsidiar a política e a existência de equipes dedicadas à sua implementação. Esses elementos demonstram a capacidade da SEE-MG de estruturar uma resposta institucional às defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia e revelam que os desafios observados não decorrem da ausência de ação estatal, mas da necessidade de aprimorar os processos de mediação pedagógica, formação e uso dos dados educacionais no âmbito da política.

Todavia, embora os dados indiquem a existência de equipes relativamente experientes e dedicadas ao PRA, a pesquisa revelou fragilidades importantes na implementação da política. Um dos principais desafios identificados refere-se à mediação pedagógica realizada pelos NGPRs. Em diferentes momentos da análise, observamos que as ações desenvolvidas tendem a concentrar-se em atividades de orientação, monitoramento e acompanhamento burocrático, apresentando menor incidência de processos formativos sistemáticos e de aprofundamento pedagógico junto às escolas. Esse aspecto é particularmente relevante quando se considera que o enfrentamento das defasagens de aprendizagem exige não apenas monitoramento das ações, mas também apoio técnico-pedagógico qualificado às unidades escolares e aos professores.

Outro elemento evidenciado pela pesquisa refere-se ao uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais. Embora o PRA esteja fortemente estruturado a partir de indicadores e diagnósticos produzidos por avaliações externas e instrumentos formativos, os resultados indicam que a apropriação desses dados pelas escolas e pelos profissionais envolvidos na política ainda ocorre de forma limitada e heterogênea. Em muitas situações, os dados são utilizados para fins de monitoramento e prestação de contas, sem que haja processos de tradução pedagógica capazes de subsidiar intervenções mais qualificadas. Assim, verificamos um descompasso entre a dimensão diagnóstica da política e sua operacionalização pedagógica nas escolas.

A análise também evidencia que as diferenças observadas na implementação do PRA entre as SREs pesquisadas não decorrem, necessariamente, da ausência de ações ou de diretrizes institucionais. Ao contrário, as regionais analisadas realizam reuniões, acompanham escolas e compartilham materiais pedagógicos com relativa regularidade. As principais diferenças parecem estar relacionadas à forma como essas ações são conduzidas no cotidiano, especialmente no que se refere à formação dos atores envolvidos, à qualidade da mediação pedagógica e à capacidade de transformar dados educacionais em estratégias concretas de intervenção pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa reforça a relevância das discussões teóricas sobre implementação de políticas públicas que destacam a importância das interações institucionais, das interpretações dos agentes implementadores e das capacidades estatais nos resultados das políticas educacionais.

As análises produzidas ao longo do estudo fundamentaram a elaboração do PAE apresentado no capítulo 4. As ações propostas foram estruturadas a partir de um eixo central: o fortalecimento da atuação dos NGPRs. Essa escolha decorre da compreensão de que esses núcleos ocupam posição estratégica na implementação do PRA e que o aprimoramento de sua atuação pode produzir impactos significativos na qualidade da mediação pedagógica realizada junto às escolas. Assim, no PAE propusemos ações voltadas à formação continuada orientada para a prática, à qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais, ao acompanhamento sistemático das escolas e ao monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito da política.

Outro aspecto evidenciado ao longo desta pesquisa refere-se ao fato de o PRA ter sido concebido e implementado com forte participação de servidores da própria

rede estadual de ensino. Essa característica evidencia a importância dos burocratas envolvidos na implementação da política e reforça a necessidade de o Estado não apenas produzir evidências educacionais, mas também construir, em conjunto com a rede de ensino e seus profissionais, as intervenções necessárias para enfrentar os desafios identificados. Nesse aspecto, o PRA representa um importante passo na direção de uma política que busca aproximar evidências e prática pedagógica, contribuindo para que professores, gestores e demais profissionais da educação compreendam a importância do uso de dados educacionais, mas também assumam papel protagonista na construção de planos de ação factíveis e alinhados às realidades das escolas em que atuam.

As proposições apresentadas não pretendem solucionar integralmente os desafios identificados na implementação do PRA. Ao contrário, reconhecemos que políticas públicas educacionais são atravessadas por múltiplas dimensões institucionais, financeiras, pedagógicas e organizacionais que extrapolam os limites deste estudo. Além disso, a implementação das ações propostas também tende a enfrentar desafios importantes, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo institucional, à articulação entre os diferentes níveis da política, à consolidação de rotinas de formação e acompanhamento e à institucionalização do uso pedagógico dos dados nas escolas. Ainda assim, acreditamos que as ações apresentadas podem contribuir para fortalecer processos já existentes e induzir práticas mais sistemáticas de mediação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa contribui para os estudos sobre políticas públicas educacionais, especialmente no campo da implementação de políticas de recomposição das aprendizagens. Ao investigar a atuação dos burocratas intermediários envolvidos no PRA, o estudo amplia as discussões sobre governança educacional, mediação institucional e uso pedagógico dos dados educacionais. Ademais, ao analisar uma política pública ainda em curso na rede estadual mineira, a dissertação oferece elementos que podem subsidiar reflexões tanto para pesquisadores quanto para gestores interessados na implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais.

É importante reconhecer algumas limitações da pesquisa. O estudo concentrou-se em quatro SREs da rede estadual mineira, o que impede generalizações para as demais regionais do estado. Além disso, a produção dos dados ocorreu por meio de questionários on-line, estratégia que, embora adequada

aos objetivos da pesquisa, limita a possibilidade de aprofundamento de determinadas percepções e experiências dos sujeitos investigados. Também não foram incluídos, neste estudo, gestores escolares, professores e estudantes das unidades de ensino, o que abre possibilidades importantes para futuras investigações.

Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a análise da implementação do PRA nas escolas, investigando como gestores, especialistas e professores se apropriam das estratégias propostas pela política no cotidiano pedagógico. Também se mostram relevantes estudos voltados à análise dos impactos do PRA nos resultados de aprendizagem dos estudantes, bem como pesquisas comparativas entre diferentes SREs ou entre políticas de recomposição das aprendizagens desenvolvidas em outras redes de ensino. Novas investigações podem contribuir para compreender de forma mais aprofundada os processos de uso pedagógico dos dados educacionais e sua relação com a tomada de decisão nas escolas.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de recomposição das aprendizagens na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especialmente no que se refere ao fortalecimento das ações de mediação pedagógica, formação e acompanhamento das escolas. Esperamos, ainda, que as reflexões aqui desenvolvidas auxiliem gestores, pesquisadores e profissionais da educação na compreensão dos desafios envolvidos na implementação de políticas educacionais em contextos marcados por desigualdades e por elevadas demandas de coordenação institucional.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. P. W. *et al.* **The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery** (Vol. 1 of 2) (English). Washington: World Bank Group., 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BAUER, A. Avaliação educacional no contexto da pandemia da COVID-19: desafios para o diagnóstico das aprendizagens. *In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (org.). Avaliação educacional em tempos de pandemia*. São Paulo: FCC, 2022. p. 13–25.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 3 de março de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Conape, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2022/decreto-11079-23-maio-2022-792689-publicacaooriginal-165333-pe.html>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 16 jun. 2026.
- DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Orgs.). Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências*. 2 ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p.12-30. Disponível em: <https://fernandosantiago.com.br/metpesqedu.pdf#page=15>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- FERREIRA, D. S. **Plano de Recomposição das Aprendizagens: desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/19712>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FIGUEROA, T. A.; CASTRO, J. M.; CALDERÓN, A. I.; ALBURQUEQUE, C. A. Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 11-33, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23568>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 39-54. Disponível em: <https://geografia.blog.br/pdf/2019taippbenap.pdf#page=12>. Acesso em: 9 maio 2026.

HICKMANN, J. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452>. Acesso em: 4 maio 2025.

INEP. **Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Microdados do Saeb 2005. Brasília, DF: Inep, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2005.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2007**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/MICRODADOS_SAEB_2007_RECALCULADO.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2009 (recalculado)**. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/MICRODADOS_SAEB_2009_RECALCULADO.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2011**. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2011.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2013.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2015.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2017.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Planilhas de Resultados Saeb 2019 (Brasil, estados e municípios)**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/Resultados_Saeb_2019_Brasil_Estados_Municipios.xlsx. Acesso em: 10 fev. 2025.

INEP. **Nível Socioeconômico (Inse): municípios – 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/nivel_socioeconomico/INSE_2019_MUNICIPIOS.xlsx. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados Saeb 2021 (Ensino fundamental e Ensino médio)**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2021_ensino_fundamental_e_medio.zip. Acesso em: 10 fev. 2025.

INEP. **Microdados do Saeb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2023.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Apresentação. In: **Gov.br**, Brasília, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, New York, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <https://geografia.blog.br/pdf/2019taippbenap.pdf#page=12>. Acesso em: 9 maio 2026.

LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas públicas: desafios e potencialidades para redução de desigualdades**. Brasília: Enap, 2021. Disponível

em:

https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/6230/1/81_Gabriela%20Lotta_final_compressed.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da implementação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 65, v. 4, p. 463-492, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/562/516>. Acesso em: 9 maio 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MASTRODI, J.; IFANGER, F. C. A. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, Brasil, v. 24, n. 9, p. 03–16, 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5702>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEE nº 07/2017, de 27 de dezembro de 2017**. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: <https://www.diariooficialdf.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Edital-SEE-n-07-2017-FUMARC-20171228-132936.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

MINAS GERAIS. **Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Saúde; Secretaria de Desenvolvimento Econômico. 2020a. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_consciente_-_2.0_-_completo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp)**. Versão 2. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador – Reforço Escolar**. Fortalecimento das Aprendizagem 2022. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/aspectos-legais-e-responsabilidades/document/download/28493-anexo-3-documento-orientador-reforco-escolar>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Recomposição das Aprendizagens – PRA**: 2023. Belo Horizonte: SEE, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Organograma. *In*: **educacao.mg.gov.br**, Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2.-Organograma-Educacao.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.825, de 8 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-825-2023/#gallery>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Agrupamentos temporários**: estratégia de intervenção pedagógica. Belo Horizonte: SEE, 2023d. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/2023-AGRUPAMENTO-TEMPORARIO_final_1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Seplag, SEE, 2023e. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/minuta-edital-vf-30.05.2023-seduc-mg-23-ok.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE nº 1/2025**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Seplag, SEE, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Edital-Seplag-SEE-1-2025.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal de Dados da Educação de Minas Gerais. *In*: **educacao.mg.gov.br**, Belo Horizonte, [2025a]. Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal das Avaliações: Participação e Desempenho. *In*: **educacao.mg.gov.br**, Belo Horizonte, [2025b]. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/dados-abertos>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resultados da Avaliação do Reforço Escolar 2024. *In*: **educacao.mg.gov.br**, Belo Horizonte, [2025c]. Disponível

em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/dashboard/a99d45ba-3f7b-ef11-bdfd-000d3a88cd66>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação: Quem somos. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, [2026]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/584246427/Livro-O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO-Minayo-2014>. Acesso em: 18 jan. 2026.

OLIVEIRA, M. D. A. **O Plano de Recomposição das Aprendizagens na Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/18404/1/mayradamianaaguiardeoliveira.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2026.

OLIVEIRA, L. K. M.; PALÁCIOS, C.; BELLATO, C. C. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39 n.115, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3pfJcjqrkpFJ3tGJkgVQhcP/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

QEDU. Minas Gerais: Censo Escolar. *In: QEDu*, [S. l., 2024]. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>. Acesso em: 2 nov. 2025.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1–9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 4 abr. 2025.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 23-30, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/QxjL7dJsb57CgXsyyKzgdHP/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2026.

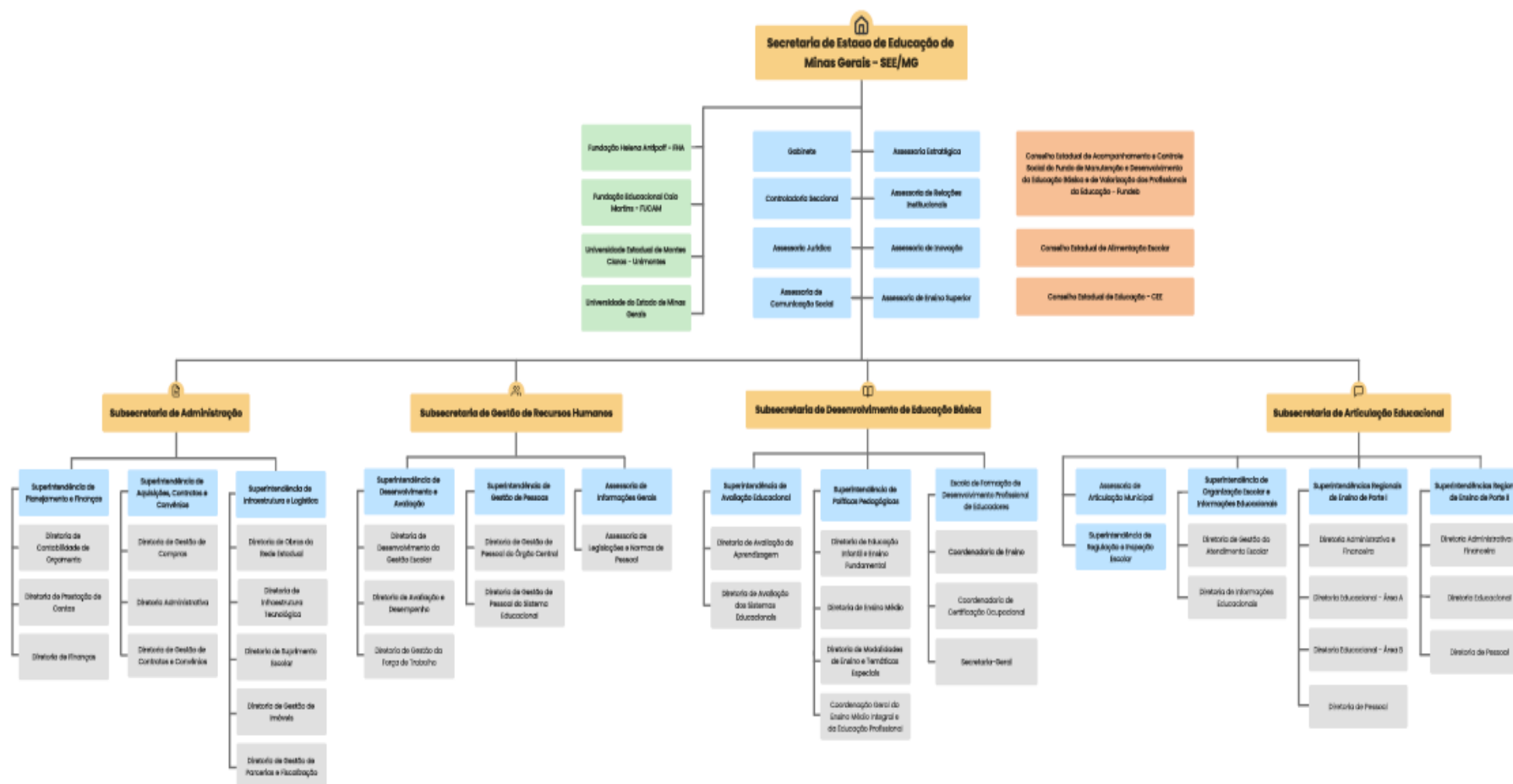
SANTOS, J. N. P.; GONÇALVES, F. M.; ROCHA, R. O. O uso de ferramentas da qualidade por lideranças de enfermagem em uma grande instituição hospitalar brasileira. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 14, 2024. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/1870>. Acesso em: 16 jun. 2026.

VOZES DA EDUCAÇÃO. Fundação Lemann. Instituto Natura. **Recomposição das Aprendizagens em Contexto de Crise**. [S. l.: S. n.]: 2021. Disponível em:

<https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-Estrategias-Recomposicao-Aprendizagens.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em:
http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

ANEXO A – ORGANOGRAMA SEE-MG



Fonte: Minas Gerais (2023b, recurso *online*).

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES EDUCACIONAIS DAS SRE E AGENTES DO PRA

Prezado(a) Técnico(a) da Superintendência Regional de Ensino,

Esta pesquisa busca conhecer melhor a implementação do Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) nas escolas da sua regional. Este não é um formulário de avaliação ou performance, as informações fornecidas por você são muito importantes para nós e vão servir para nos ajudar a continuar melhorando a educação do nosso estado.

O tempo estimado para resposta é de **cerca de 20 minutos**.

Suas respostas serão mantidas em sigilo e combinadas às de outros profissionais para compor índices e médias, de forma que não será possível identificar nenhum profissional em particular na análise final.

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente cada pergunta antes de respondê-la;
- Assinale apenas uma alternativa por questão;
- Não existem respostas certas ou erradas. Responda de acordo com a realidade da sua atuação na regional;
- As perguntas deste questionário são focadas no PRA e nas avaliações formativas do SIMAVE e do MEC, que acontecem ao longo do ano letivo.

BLOCO 1 - INFORMAÇÕES GERAIS

1. Qual Superintendência Regional de Ensino (SRE) está lotado?

[Lista suspensa] apenas com Leopoldina, Metropolitana A, Ubá e Divinópolis.

2. Qual Superintendência Regional de Ensino (SRE) está em exercício?

[Lista suspensa] apenas com Leopoldina, Metropolitana A, Ubá e Divinópolis.

3. Há quanto tempo você está em exercício na SRE, considerando todas as posições pelas quais já passou?

- a) Menos de 1 ano.
- b) 1 a 3 anos.
- c) 4 a 6 anos.

d) Mais de 6 anos.

4. Qual é o seu cargo atual na Regional em exercício?

- a) Técnico Educacional.
- b) Inspetor(a) escolar.
- c) Analista Educacional.
- d) Especialista da Educação Básica.
- e) Professor(a).
- f) Outro (especificar) [campo aberto]

5. Você é o Diretor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino?

- a) Sim.
- b) Não.

6. Você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional - NGPR do PRA? (Se a resposta for sim no item 5, não é necessário fazer essa pergunta.)

- a) Sim.
- b) Não.

7. Tendo em vista que você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA, qual é o seu cargo? (Se a resposta for sim no item 7, não é necessário fazer essa pergunta)

- a) Analista Educacional (direcionar para o item 11).
- b) Técnico Educacional (direcionar para o item 11).
- c) Professor da Rede Estadual de Ensino nas diversas áreas do conhecimento da Base Nacional Comum.
- d) Especialista em Educação Básica.
- e) Outro _____.

8. Você possui alguma outra função dentro da Superintendência Regional de Ensino para além do Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA? (Se a resposta for sim no item 5, não é necessário fazer essa pergunta.)

- a) Sim.
- b) Não.

9. Você atuou na implementação do PRA nesta regional de ensino?

a) Sim.

b) Não.

10. Há quanto tempo você atua no Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA?

a) Menos de 1 ano.

b) 1 ano.

c) 2 anos.

d) 3 anos.

11. Você está envolvido(a) exclusivamente no PRA dentro da Superintendência Regional de Ensino?

a) Sim, atuo exclusivamente no PRA.

b) Não, atuo no PRA e exerço outras atividades dentro da Superintendência Regional de Ensino.

c) Não, não realizo atividades relacionadas ao PRA.

12. Com que frequência o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) realiza ações de monitoramento, de análise e de construção do Plano de Recomposição das Aprendizagens junto ao Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPR)?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

13. Com que frequência o NGPR orienta as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

14. Com que frequência o NGPR visita as escolas estaduais para orientação quanto à elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

BLOCO 2 - ORIENTAÇÃO

*Este bloco explora a efetividade das ações para a implantação do PRA, de acordo com a **Resolução SEE Nº 4.825, DE 7 DE MARÇO DE 2023**.*

15. O NGPC realiza ações de monitoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens suficientes para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

16. O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) suficiente para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

17. O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Escolas Estaduais de Ensino suficiente para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

18. O NGPC realiza a identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes de forma efetiva e esclarecedora.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

19. O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino das Escolas Estaduais de forma suficiente para a implementação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

20. O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino das SREs de forma suficiente para a implementação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

21. O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano de forma suficiente para a implantação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

22. O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas Escolas Estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano de forma suficiente para a implantação do PRA.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

23. O NGPR tem conhecimento suficiente sobre as orientações gerais dadas pelo NGPC para adaptar às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

24. O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, você realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

25. O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, você

realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das escolas de sua circunscrição.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

26. O NGPR deverá orientar as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional orientou efetivamente as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

27. O NGPR deverá elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional elaborou estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas de forma efetiva e satisfatória.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

28. O NGPR deverá acompanhar sistematicamente as escolas estaduais na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional acompanhou sistematicamente as escolas estaduais na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma eficiente e satisfatória.

() Concordo muito.

- ☐ () Concordo.
- ☐ () Concordo pouco.
- ☐ () Não concordo.

Recomposição das Aprendizagens das escolas da sua responsabilidade

29. A SRE da qual participo tem uma governança estabelecida com a Secretaria para discutir o PRA (ex: reuniões recorrentes).

- ☐ () Concordo muito.
- ☐ () Concordo.
- ☐ () Concordo pouco.
- ☐ () Não concordo.

30. Participei de formações para compreender as metodologias das avaliações formativas.

- ☐ () Concordo muito.
- ☐ () Concordo.
- ☐ () Concordo pouco.
- ☐ () Nunca participei de uma formação sobre a metodologia de avaliações formativas.

31. Participei de formações sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.

- ☐ () Concordo muito.
- ☐ () Concordo.
- ☐ () Concordo pouco.
- ☐ () Não concordo.
- ☐ () Nunca participei de uma formação sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.

32. As formações promovidas pela Escola de Formação auxiliaram efetivamente no desenvolvimento de estratégias de recomposição das aprendizagens nas escolas.

- ☐ () Concordo muito .
- ☐ () Concordo.
- ☐ () Concordo pouco.
- ☐ () Não concordo.

BLOCO 3 - APOIO ÀS ESCOLAS

Este bloco investiga as ações realizadas pelas regionais junto às escolas para implementar o PRA, incluindo organização de reuniões, formações e acompanhamento presencial e remoto.

Sobre as atividades relacionadas às iniciativas de avaliação e recomposição de aprendizagens, no último ano, em sua regional, você realizou as seguintes atividades?

Responda às seguintes perguntas considerando o ano de 2025.

Para os itens a seguir, assinale: () Sim; () Não

33. Neste ano, organizei e/ou participei de reuniões internas da SRE para planejar como implementar e/ou acompanhar o PRA com as escolas da minha SRE.

() Sim.

() Não.

34. Organizei reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição baseadas nos resultados da avaliação formativa.

() Sim.

() Não.

35. Participei de reuniões com escolas para apoiar a implementação de estratégias de recomposição.

() Sim.

() Não.

36. Promovi formações para gestores escolares sobre o uso dos dados das avaliações formativas aplicadas pela rede para estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

37. Compartilhei materiais pedagógicos recebidos pelo Órgão Central para orientar estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

38. Compartilhei materiais pedagógicos adicionais para orientar estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

39. Organizei reuniões específicas com professores para discussão dos resultados das avaliações.

() Sim.

() Não.

40. Com que frequência a regional realiza ações de acompanhamento das escolas quanto à implementação das estratégias de recomposição?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

41. Quem costuma ser seu ponto de contato nas escolas para discutir o PRA?

() Diretor(a).

() Especialista.

() Professor(a).

() Outro(a): _____.

BLOCO 4 - USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Responda às seguintes perguntas considerando o ano de 2024.

42. Após as avaliações formativas aplicadas pela rede ao longo do ano de 2024, foram elaborados planos de ação pedagógica específicos para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível elaborar.
- () Não sei dizer.

43. Em 2024, com que frequência os dados das avaliações formativas foram utilizados para ajustes nas práticas pedagógicas nas escolas da regional?

- () Sempre.
- () Frequentemente.
- () Raramente.
- () Nunca.

44. Em 2024, após as avaliações formativas, foram implementados agrupamentos temporários?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível implementar.
- () Não sei dizer.

45. Em 2024, após as avaliações formativas, foi implementada outra política de recomposição das aprendizagens?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível implementar.
- () Não sei dizer.

Em relação à apropriação dos resultados das avaliações formativas do SIMAVE, você concorda com as seguintes afirmações?

46. Em 2024, a regional de ensino conseguiu apoiar as escolas no monitoramento das ações de recomposição.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

47. Em 2024, no geral, a gestão das escolas conseguiu interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver projetos de intervenção.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

48. Em 2024, a regional participou de reuniões com a escola para analisar os resultados das avaliações.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

49. Em 2024, no geral, os(as) professores(as) conseguiram interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver práticas pedagógicas.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

50. Em 2024, os(as) professores(as), em geral, concordaram com os resultados obtidos por seus estudantes nas avaliações externas.

- () Concordo muito.
- () Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

BLOCO 5 - ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES E FAMÍLIAS

Responda este bloco considerando a sua experiência geral com a implementação do PRA (independentemente do ano).

51. Em sua avaliação, qual o nível de engajamento dos estudantes nas ações de recomposição promovidas pelas escolas?

() Muito alto.

() Alto.

() Moderado.

() Baixo.

() Muito baixo.

52. As famílias estão cientes e envolvidas nas ações de recomposição de aprendizagens?

() Sim, de forma ativa.

() Sim, de forma parcial.

() Não, pouco envolvimento.

() Não, nenhum envolvimento.

53. Qual principal dificuldade enfrentada pela regional no apoio às escolas na implementação do PRA? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal dificuldade.

() Limitação de recursos humanos.

() Falta de materiais pedagógicos.

() Falta de clareza nas diretrizes.

() Resistência das escolas.

() A Regional não enfrentou nenhuma dificuldade.

() Outra (especificar). [campo aberto]

54. Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.

- ☐ () Mais formações práticas para os professores.
- ☐ () Maior apoio pedagógico às escolas.
- ☐ () Melhorias nos materiais pedagógicos.
- ☐ () Maior envolvimento das famílias.
- ☐ () Fortalecimento do acompanhamento presencial.
- ☐ () Nenhuma ação de melhoria é necessária.
- ☐ () Outras (especificar). *[campo aberto]*

BLOCO 6 - MUDANÇAS NA POLÍTICA

Este bloco investiga mudanças ocorridas no PRA entre 2024 e 2025.

Sobre o PRA:

55. Houve mudanças na implementação do PRA em 2025, em comparação a 2024?

- ☐ () Sim.
- ☐ () Não.
- ☐ () Não sei informar.

56. Caso tenha havido mudanças, como você avalia essas mudanças?

- ☐ () Muito negativas.
- ☐ () Negativas.
- ☐ () Neutras.
- ☐ () Positivas.
- ☐ () Muito positivas.

57. Diga em qual grau você concorda ou discorda da seguinte afirmação: As mudanças no PRA melhoraram o alinhamento e a comunicação da Secretaria com a regional.

- ☐ () Discordo totalmente.
- ☐ () Discordo parcialmente.
- ☐ () Concordo parcialmente.
- ☐ () Concordo totalmente.

58. Por favor, use esse espaço para comentar sobre as mudanças no PRA. (*questão aberta*)

Comentários Finais (Opcional)

Gostaria de registrar algum comentário, sugestão ou observação sobre a implementação do PRA na sua regional? [*Campo aberto*]

Anexos

Compartilhe pelo botão abaixo qualquer documento – como apresentações, planilhas, registros – que colaborem para evidenciar as respostas das perguntas feitas acima.

Os anexos nos ajudam a compreender um pouco melhor a implementação do PRA e podem servir como inspiração para outros colegas, como boa prática.



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a possibilidade de analisar os desafios da implementação de uma política pública educacional implementada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em 2023, focada na identificação, análise e intervenção nas defasagens de aprendizagem dos estudantes após a pandemia, o chamado Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Essa política pública é implementada a partir da articulação de diferentes instâncias e órgãos da SEE-MG. Sendo assim, nesta pesquisa pretendemos, como objetivo geral: analisar o processo de implementação do PRA, a partir da atuação dos Núcleos de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), em quatro Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. Os objetivos específicos são três, a saber: i) Descrever o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e o trabalho dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) das quatro SRE pesquisadas na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário, conforme previsto na Resolução SEE Nº 4.825, de 7 de março de 2023, que estabelece a organização dessa política pública e os desafios enfrentados; ii) Analisar os principais desafios dos NGPR na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário e; iii) Propor ações de aprimoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), especialmente no que se refere ao trabalho dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário.

Caso você concorde em participar, vamos disponibilizar um questionário online para você. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: medo; quebra de sigilo e; quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem,

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



possuímos formas de minimizar cada um deles, conforme descrito a seguir.

Risco 1: Medo. Estratégia de minimização desse risco: garanto acesso ao questionário on-line em um ambiente virtual que te proporcione uma abordagem humanizada, optando-se pela obtenção de informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Garanto que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem. Garanto uma abordagem cautelosa, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promovendo a privacidade em ambiente tranquilo e seguro. Garanto que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou em sua vida. Garanto o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Garanto que somente após ter dado o seu consentimento o questionário será aplicado.

Risco 2: Quebra de sigilo. Estratégia de minimização desse risco: garanto o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Asseguro a confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Risco 3: Quebra de anonimato. Estratégia de minimização desse risco: garanto a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Esclareço e informo a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Garanto a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa. Garanto a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores. Garanto o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas,

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



assumo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Farei, após a conclusão da coleta de dados, o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A pesquisa pode beneficiar a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) ao indicar elementos passíveis de revisão no Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Essa revisão, além de aprimorar a execução de uma política pública educacional que atende estudantes com defasagens de aprendizagem nas escolas das 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, pode beneficiar diretamente os participantes da pesquisa ao propor formações e aperfeiçoamentos nos processos de trabalho com foco na melhoria das condições de diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e do trabalho desenvolvido por esses servidores.

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

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



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

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

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF)
CEP: 36036-900
Fone: (31) 987892541
E-mail: igor.alvarengaoliveira@gmail.com

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica do
pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE C – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Informação	Descrição
Escola	
SRE	
Diretor(a)	
Especialista/EEB responsável	
Ano/Série	
Componente curricular	
Professor(a) responsável	
Data da análise	
Avaliação utilizada	

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

2.1 Síntese dos resultados

Indicador	Resultado
Número de estudantes avaliados	
Percentual de participação	
Média de desempenho da turma	
Habilidades com maior desempenho	

Habilidades com menor desempenho	
----------------------------------	--

2.2 Identificação de padrões de desempenho

Questões orientadoras:

- Quais habilidades apresentaram maior índice de dificuldade?
- Há conteúdos recorrentes com baixo desempenho?
- Existem diferenças significativas entre turmas?
- Há grupos de estudantes com dificuldades semelhantes?
- Os resultados indicam dificuldades conceituais ou procedimentais?

Registro da análise:

3. PRIORIZAÇÃO DAS HABILIDADES

Habilidades prioritárias para intervenção

Habilidade	Evidência da dificuldade	Nível de prioridade
		Alta / Média / Baixa
		Alta / Média / Baixa
		Alta / Média / Baixa

Critérios utilizados para priorização

- ☐ Frequência de erros.
- ☐ Relevância curricular.
- ☐ Impacto na aprendizagem futura.
- ☐ Pré-requisito para outras habilidades.
- ☐ Necessidade identificada pelos professores.

Outros: _____.

4. DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Estratégias planejadas

Dificuldade identificada	Estratégia pedagógica	Público-alvo

Possibilidades de intervenção

- ☐ Agrupamentos temporários.
- ☐ Atividades diferenciadas.
- ☐ Reforço no contraturno.
- ☐ Reorganização didática.
- ☐ Sequências de recomposição.
- ☐ Uso de materiais específicos.
- ☐ Tutoria entre pares.
- ☐ Recuperação paralela.

Outras: _____.

5. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Objetivo	Ação	Responsável	Prazo

Recursos necessários

- ☐ Materiais pedagógicos.
- ☐ Recursos tecnológicos.
- ☐ Apoio do NGPR.
- ☐ Formação pedagógica.
- ☐ Tempo de planejamento coletivo.

Outros: _____.

6. ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO*Indicadores de acompanhamento*

Indicador	Evidência esperada
Participação dos estudantes	
Evolução das habilidades	
Execução das ações previstas	
Frequência nas atividades	

Registro de acompanhamento

Data	Avanços observados	Dificuldades persistentes	Ajustes necessários

7. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO*Questões para reflexão coletiva*

- As estratégias adotadas contribuíram para a recomposição das aprendizagens?
- Quais ações apresentaram melhores resultados?

- Quais dificuldades permaneceram?
- Há necessidade de novas intervenções?
- Quais aprendizagens podem orientar os próximos ciclos de trabalho?

Síntese avaliativa:

8. DEVOLUTIVA DO NGPR

Aspecto observado	Orientações
Uso dos dados	
Planejamento pedagógico	
Estratégias adotadas	
Monitoramento	

Responsáveis pela validação

Nome	Função	Assinatura

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

de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, Igor.

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais : implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19 / Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas. -- 2026.

222 f. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

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

1. Recomposição das Aprendizagens. 2. Implementação de políticas públicas educacionais. 3. Uso de dados educacionais. 4. Minas Gerais. I. Silveira Rezende, Wagner, orient. II. Título.

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

Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de
Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia
de COVID-19

Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas

Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2026

FICHA CATALOGRÁFICA – AGUARDAR VERSÃO FINAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação 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). Este estudo aborda o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituído pela Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023a). O PRA foi criado após a pandemia de COVID-19, com o intuito de enfrentar as defasagens de aprendizagem verificadas no desempenho dos estudantes em diferentes avaliações educacionais. Sua implementação é coordenada pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), no órgão central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs), vinculados às Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Considerando a amplitude da política, definimos como recorte da pesquisa as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá. A investigação foi orientada pela seguinte questão: *quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?* A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. A pesquisa adota abordagem quantitativa e qualitativa, para isso, mobiliza dados provenientes do Portal das Avaliações da SEE-MG, do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e do Portal de Dados da Educação de Minas Gerais, além de questionários aplicados às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs das SREs investigadas. O referencial teórico que fundamenta as análises articula estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais e recomposição das aprendizagens, com destaque para Bowe e Ball (1992), Mainardes (2006) e Lotta (2019). Os resultados evidenciam que, embora o PRA

apresente diretrizes estruturadas e ações recorrentes de monitoramento, sua implementação ocorre de forma heterogênea entre as SREs e escolas. As análises indicam fragilidades relacionadas à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, à baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais, às limitações nos processos formativos e ao descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política. Em resposta aos problemas identificados, o Plano de Ação Educacional propõe estratégias voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, incluindo ações de formação continuada, acompanhamento sistemático das escolas, monitoramento das ações do PRA e qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais.

Palavras-chave: Recomposição das Aprendizagens. Implementação de políticas públicas educacionais. Uso de dados educacionais. Minas Gerais.

ABSTRACT

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação 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). Este estudo aborda o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituído pela Resolução SEE nº 4.825, de 07 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023a). O PRA foi criado após a pandemia de COVID-19, com o intuito de enfrentar as defasagens de aprendizagem verificadas no desempenho dos estudantes em diferentes avaliações educacionais. Sua implementação é coordenada pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), no órgão central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs), vinculados às Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Considerando a amplitude da política, definimos como recorte da pesquisa as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá. A investigação foi orientada pela seguinte questão: *quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?* A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. A pesquisa adota abordagem quantitativa e qualitativa, para isso mobiliza dados provenientes do Portal das Avaliações da SEE-MG, do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e do Portal de Dados da Educação de Minas Gerais, além de questionários aplicados às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs das SREs investigadas. O referencial teórico que fundamenta as análises articula estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais e recomposição das aprendizagens, com destaque para Bowe e Ball (1992), Mainardes (2006) e Lotta (2019). Os resultados evidenciam que, embora o PRA

apresente diretrizes estruturadas e ações recorrentes de monitoramento, sua implementação ocorre de forma heterogênea entre as SREs e escolas. As análises indicam fragilidades relacionadas à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, à baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais, às limitações nos processos formativos e ao descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política. Em resposta aos problemas identificados, o Plano de Ação Educacional propõe estratégias voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, incluindo ações de formação continuada, acompanhamento sistemático das escolas, monitoramento das ações do PRA e qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais.

Keywords: Recomposição das Aprendizagens. Implementação de políticas públicas educacionais. Uso de dados educacionais. Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Proporção de países participantes da pesquisa conjunta que oferecem uma modalidade de ensino remoto em pelo menos um nível de ensino, por faixa de renda	28
Figura 1 - Mudanças na aprendizagem em relação ao que normalmente se espera aprender em um ano letivo	31
Figura 2 - Diferença de desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	42
Figura 3 - Diferença de desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	43
Figura 4 - Diferença de desempenho do Ensino Médio dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa	44
Quadro 1 - Características dos programas de avaliação que compõem o Simave (2015-2024).....	50
Figura 5 – Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	57
Figura 6 – Esquema do cálculo de defasagens educacionais.....	61
Quadro 2 – Grupos de defasagem por SRE para definição de prioridade de contratação para o NGPR	62
Quadro 3 – Características do Reforço Escolar	64
Figura 7 – Contextos do processo de formulação de uma política pública.....	75
Quadro 4 – Categorias de burocratas na implementação de políticas públicas	80
Quadro 5 – Categorias de burocratas na implementação do PRA	82
Figura 8 – Conceitos em recomposição da aprendizagem.....	87
Quadro 6 – Índice Socioeconômico por SRE	90
Figura 9 – Indicador Socioeconômico (ISE) por SRE (2023)	93
Quadro 7 – Proficiência média do Ensino Fundamental Anos Finais das SREs nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática do do Simave (2023)...	94
Figura 10 – Desempenho em Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)	97

Figura 11 – Desempenho em Matemática Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)	98
Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa por SRE	103
Gráfico 2 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR em suas SREs	111
Gráfico 3 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR nas atividades do PRA	113
Gráfico 4 – Cargo dos integrantes dos NGPR na SEE-MG.....	115
Gráfico 5 – Atividades dos integrantes dos NGPR além do PRA.....	117
Quadro 9 – Método 5W2H e suas questões.....	155
Quadro 10 – Problemas identificados e ações propostas no PAE	156
Figura 12 – Estratégias para qualificar a atuação dos NGPRs	158
Figura 13 – Arquitetura de implementação do PRA: articulação institucional e ciclo formativo	161
Quadro 11 – Síntese do Ciclo Formativo do PRA	162
Quadro 12 – Cronograma do Ciclo Formativo do PRA.....	163
Quadro 13 – Sub-ação 1: Roteiro de análise e intervenção pedagógica	165
Quadro 14 – Etapas do Protocolo de Tradução Pedagógica dos Dados	167
Quadro 15 – Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas	170
Quadro 16 – Proposta de Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas	173
Quadro 17 – Sistema de Monitoramento das Ações do PRA.....	176
Quadro 18 – Proposta de Monitoramento das Ações do PRA	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saeb em cada etapa da Educação Básica	36
Tabela 2 - Proficiência média dos estudantes brasileiros da Educação Básica da rede pública (redes estaduais e municipais) no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)	37
Tabela 3 - Desempenho das redes estaduais nas edições do Saeb antes e após a pandemia (2019 e 2021) e diferença entre os resultados.....	39
Tabela 4 - Proficiência média dos estudantes mineiros da Educação Básica da rede pública estadual no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)	48
Tabela 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do Estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)	51
Tabela 6 – Proficiência média em Matemática dos estudantes do Estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023).....	52
Tabela 7 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações do Simave (2018-2024).....	53
Tabela 8 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Matemática nos testes do Simave (2018-2023).....	54
Tabela 9 – Dados de enturmação dos estudantes para o Reforço Escolar por SRE (2024)	68
Tabela 10 – Número de indicados e não indicados pelo NGPC para o Reforço escolar por SRE (2024)	69
Tabela 11 – NGPRs quadro de contratações.....	70
Tabela 12 – Relação entre o número de Agentes do PRA e os estudantes indicados para o Reforço Escolar nas SREs pesquisadas (2024)	71
Tabela 13 – Número de indicados e não indicados para o Reforço escolar enturmados por SRE (2024)	71
Tabela 14 – Distribuição dos respondentes por SRE	108
Tabela 15 – Vagas por carreira nos concursos da SEE-MG (2017, 2023 e 2025) ..	112
Tabela 16 – Quantitativo de novas nomeações por regional (2017, 2023 e 2025) ..	112
Tabela 17 – Percepção dos NGPRs sobre a atuação do NGPC na implementação do PRA, por SRE	120

Tabela 18 – Participação e percepção de efetividade das formações no âmbito do PRA, por SRE	126
Tabela 19 – Governança entre SEE-MG e SREs no PRA, segundo os NGPRs.....	130
Tabela 20 – Percepção dos NGPRs sobre sua atuação na implementação do PRA, por SRE.....	133
Tabela 21 – Frequência das ações do PRA por SRE	136
Tabela 22 – Ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas no âmbito do PRA, por SRE	138
Tabela 23 – Frequência de uso dos dados das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas, por SRE.....	142
Tabela 24 – Elaboração de planos de ação e implementação de agrupamentos após as avaliações formativas, por SRE	143
Tabela 25 – O uso e a apropriação dos dados das avaliações por gestores e professores, no âmbito do PRA	145
Tabela 26 – Principais dificuldades das SREs no apoio às escolas na implementação do PRA, por ordem de prioridade.....	148
Tabela 27 – Ações para o aprimoramento da recomposição das aprendizagens nas escolas, por ordem de prioridade.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB	Analista de Educação Básica
ANE	Analista Educacional
ANE/IE	Analista Educacional na função de Inspetor Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
EEB	Especialista em Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
ISE	Índice Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor da Educação Básica

PET	Plano de Estudo Tutorado
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Prof. LP	proficiências médias Língua Portuguesa
Prof. MT	proficiências médias Matemática
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Subsecretaria de Articulação Educacional
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Técnico Da Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	25
2.1 A PANDEMIA DE COVID-19 E AS DEFASAGENS EDUCACIONAIS	25
2.1.1 As perdas de Aprendizagem no Brasil provocadas pela pandemia ..	33
2.2 O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS	45
2.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A CRIAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS	56
2.3.1 Reforço Escolar e Agrupamento Temporário	63
2.4 EVIDÊNCIAS DOS PROBLEMAS VERIFICADOS NA EXECUÇÃO DO PRA	67
3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR E DO AGRUPAMENTO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	73
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	73
3.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	89
3.3 OS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS SREs	109
3.4 AS AÇÕES DO NGPC NA PERSPECTIVA DOS NGPRs	118
3.5 A ATUAÇÃO DOS NGPRs	129
3.6 PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA	152
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA	154
4.1 FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS NGPRs	157
4.1.1 Ação 1 – Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática	159
4.1.2. Roteiro de análise e intervenção pedagógica	164
4.1.3 Agenda de acompanhamento das escolas	169
4.1.4 Sistema de monitoramento das ações do PRA	175
4.1.5 Síntese das estratégias de fortalecimento dos NGPRs	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A – ORGANOGRAMA SEE-MG	193

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES EDUCACIONAIS DAS SRES E AGENTES DO PRA.....	194
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
APÊNDICE C – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	213

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 afetou sistemas de ensino em países de diferentes níveis de desenvolvimento econômico, incluindo tanto nações consideradas ricas quanto aquelas classificadas como de baixa e média renda. Entretanto, conforme o relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*, do Banco Mundial, da UNESCO¹ e do UNICEF² (Azevedo *et al.*, 2021), embora o fechamento das escolas tenha sido um fenômeno global, seus impactos sobre a aprendizagem foram profundamente desiguais. Essas diferenças estavam associadas, sobretudo, ao tempo de interrupção das atividades presenciais e à capacidade dos países de implementar alternativas ao ensino presencial, como o ensino remoto apoiado por tecnologias digitais. Em contextos com maior infraestrutura educacional, conectividade e capacidade institucional, as perdas de aprendizagem tendem a ser parcialmente amortecidas. Por outro lado, países e regiões com menores recursos enfrentaram maiores dificuldades para garantir a continuidade do processo educativo, o que resultou em perdas de aprendizagem mais intensas e no aprofundamento das desigualdades educacionais preexistentes.

As projeções do supracitado relatório, indicam que a pandemia ampliou uma crise educacional que já existia antes de 2020. O documento aponta que a crise causada pela COVID-19 “resultou em uma interrupção sem precedentes na educação mundial, afetando mais de 1,6 bilhão de estudantes” (Azevedo *et al.*, 2021, p. 5, tradução nossa), e que a perda de aprendizagem tem sido substancial e desigual entre diferentes países e grupos sociais. As perdas de aprendizagem não se limitaram a alguns meses de ensino presencial perdidos, mas alcançaram níveis que podem comprometer o desenvolvimento de competências fundamentais ao longo da vida escolar.

Koslinski e Bartholo (2021), ao analisarem os efeitos da pandemia na Educação Infantil no Brasil, demonstram que o fechamento das escolas impactou de forma desigual as crianças, uma vez que o acesso a recursos educacionais, à mediação pedagógica e às condições domiciliares favoráveis ao processo de ensino variou conforme o nível socioeconômico das famílias. Segundo os autores, a suspensão das

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

² Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

atividades presenciais reduziu significativamente as oportunidades de aprendizagem, afetando de maneira mais intensa os grupos economicamente mais vulneráveis, o que contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais já existentes.

Corroborando essas evidências, o estudo desenvolvido por Queiroz, Sousa e Paula (2021), com foco nos impactos da pandemia sobre a aprendizagem de alunos em processo de alfabetização, aponta que o ensino remoto emergencial, embora necessário diante do contexto sanitário, revelou limites importantes para essa etapa de escolarização. Conforme destacam os autores, o ensino remoto mostrou-se insuficiente para garantir a consolidação da leitura e da escrita, sobretudo em contextos marcados pela reduzida interação pedagógica, pelas limitações tecnológicas e pelo despreparo das famílias para assumir a mediação do processo educativo. Essas fragilidades evidenciam que as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico extrapolaram o âmbito pedagógico, envolveram fatores estruturais, sociais e tecnológicos que comprometeram a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as defasagens de aprendizagem observadas durante a pandemia precisam ser compreendidas à luz do conceito de “brecha digital”, discutido na literatura educacional contemporânea, sobretudo a partir da intensificação do uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. Figueroa *et al.* (2021, p. 14-15), ao analisarem a realidade das escolas rurais no Peru, definem esse conceito nos seguintes termos:

A brecha digital é entendida como a desigualdade no acesso à internet e às tecnologias da informação, infraestrutura educativa hoje considerada imprescindível para a educação virtual e para a garantia do direito à aprendizagem, originada pela falta de equidade social que existe há séculos gerando uma escola rural que tem um conjunto de problemas nos resultados que se agravaram com a chegada da pandemia da COVID-19.

Essa concepção permite compreender que as defasagens de aprendizagem verificadas no período pandêmico não decorrem apenas da interrupção das atividades presenciais, também estão relacionadas às condições desiguais de acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais. No caso brasileiro, a adoção do ensino remoto emergencial evidenciou limitações estruturais históricas, especialmente no que se

refere à conectividade, à disponibilidade de dispositivos, à formação docente e às condições domiciliares adequadas ao estudo.

Figuerola *et al.* (2021) demonstram que a implementação da educação remota no contexto da pandemia evidenciou que as plataformas digitais deixaram de ser um recurso complementar para se converterem no principal meio de aprendizagem. No entanto, a insuficiência de conectividade, a precariedade dos dispositivos disponíveis e a limitada formação docente comprometeram o aprendizado dos estudantes e aprofundaram as brechas educacionais historicamente existentes entre contextos urbanos e rurais. Esses achados reforçam a compreensão de que as perdas de aprendizagem associadas à pandemia estão diretamente relacionadas às brechas digitais preexistentes, cuja intensificação se deu em escala internacional, ainda que com especificidades locais.

Diante do aprofundamento das defasagens de aprendizagem no período pandêmico, Bauer (2022) destaca que, no Brasil, o retorno às atividades presenciais recolocou nos sistemas educacionais o desafio de compreender o que foi efetivamente aprendido pelos estudantes. Nesse sentido, Bauer (2022) ressalta a centralidade das avaliações educacionais – inclusive das avaliações em larga escala – como instrumentos fundamentais para a identificação das defasagens de aprendizagem e para o replanejamento das ações pedagógicas. Segundo a autora:

O diagnóstico das aprendizagens realizadas pelos estudantes durante o ensino remoto aparece como necessidade básica ao planejamento do trabalho a ser realizado pelas escolas. O momento é de se tirar a ênfase sobre o que deveria ter sido ensinado e aprendido (foco nos conteúdos) e colocá-la sobre as aprendizagens que se consolidaram, apesar de um contexto tão disruptivo como o que foi enfrentado pelos estudantes nos anos de 2020 e 2021 (Bauer, 2022, p. 14).

Nesse cenário, as avaliações educacionais, em especial as avaliações em larga escala, assumem papel estratégico ao fornecer diagnósticos amplos e sistemáticos, capazes de subsidiar o replanejamento curricular e a formulação de políticas públicas voltadas à equidade e à recomposição das aprendizagens.

Embora o problema das defasagens educacionais na Educação Básica já tenha sido objeto de estudos como os anteriormente apresentados, pouco ainda se discutiu sobre as políticas públicas de recomposição das aprendizagens após a pandemia de COVID-19. Tendo em vista essa possibilidade de análise, esta dissertação aborda a

política educacional implementada, a partir de 2022, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Essa política tem o objetivo de mitigar as lacunas de aprendizagem resultantes da pandemia da COVID-19. Para isso, o presente estudo se concentra na análise das dificuldades e desafios de execução do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e suas estratégias, o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. De acordo com o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens da SEE (Minas Gerais, 2023a, p. 2):

O Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE-MG que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das habilidades da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

O funcionamento do PRA conta com duas instâncias, o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), sediado no Órgão Central da SEE-MG, e os Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPRs), alocados nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

O Núcleo de Gestão Pedagógica Central e Regional atuarão no desenvolvimento de ações pedagógicas e de monitoramento relativos à operacionalização do Plano de Recomposição das Aprendizagens, no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem e dos resultados dos indicadores educacionais da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2023a, p. 13).

O trabalho desses núcleos exige amplo uso de evidências educacionais e articulação entre as equipes. No PRA, o NGPC, localizado no órgão central da SEE-MG, é responsável pela coordenação geral da política, pela definição de diretrizes e pelo acompanhamento das ações desenvolvidas nas regionais de ensino. Já os NGPRs, presentes nas SREs, atuam diretamente no acompanhamento das escolas, na mediação pedagógica e na operacionalização das ações de recomposição das aprendizagens. Todavia, a implementação dessa política tem se deparado com dificuldades relacionadas à articulação entre essas instâncias e à execução das ações previstas. Entre elas, destaca-se a discrepância entre os estudantes indicados pelo NGPC para participação no PRA e aqueles efetivamente enturmados pelos NGPR. A título de exemplo, em 2024, apenas 4,16% dos estudantes da SRE Leopoldina indicados pelo NGPC foram enturmados no PRA. Outro desafio refere-se à

quantidade de estudantes acompanhados pelos Agentes do PRA em cada regional. Na SRE Metropolitana A, em 2024, cada Agente do PRA acompanhava, em média, os processos de recomposição das aprendizagens de 115 estudantes, distribuídos em diferentes escolas (Minas Gerais, [2025a]).

A partir do que foi relatado, a seguinte pergunta norteadora foi definida para este estudo: **quais os problemas e os desafios encontrados na implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)?** A partir desse questionamento, o objetivo geral escolhido para este estudo é propor ações para o fortalecimento da implementação do PRA nas SREs de Minas Gerais, com foco na atuação dos NGPRs. Já os objetivos específicos são: (i) Descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização; (ii) Analisar como os NGPRs das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA; e (iii) Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA.

A seleção da situação-problema ora apresentada se justifica por diversas experiências, legislações e pesquisas acadêmicas relacionadas ao assunto estudado, mas, em especial, pela relação do pesquisador com a educação mineira. A atuação profissional como servidor público da rede estadual de ensino de Minas Gerais teve início em 2004, na docência de Biologia na Escola Estadual Ari da Franca, localizada em Belo Horizonte. Em 2008, assumi a função de vice-diretor dessa escola e, em 2012, a de diretor. Em 2020, o pesquisador tomou posse no cargo de Subsecretário de Articulação Educacional da SEE-MG e, em agosto de 2022, assumiu o cargo de Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, função exercida até julho de 2025. Essa trajetória, da docência à gestão estadual, possibilitou uma compreensão ampliada dos desafios educacionais enfrentados pelo estado, sobretudo durante e após a pandemia da COVID-19, período no qual o pesquisador participou diretamente da definição de estratégias voltadas à manutenção das atividades educacionais e à recomposição das aprendizagens.

Nesse sentido, torna-se fundamental delimitar o conceito de recomposição das aprendizagens, eixo central deste estudo. Conforme explicitado no Documento Orientador do PRA (Minas Gerais, 2023a), a recomposição distingue-se da lógica

tradicional de recuperação, ao adotar uma abordagem mais ampla e estruturante do processo educativo. Segundo o referido documento:

Ao se tratar de recomposição, entende-se numa dimensão mais ampla a defasagem do estudante e não somente a revisão do que não foi ensinado por meio de recuperação. Recompôr é propiciar o que não foi desenvolvido no currículo escolar nos dois anos de ensino remoto, considerando todas as dimensões, inclusive socioemocionais (Minas Gerais, 2023a, p. 12).

Essa definição permite compreender a recomposição das aprendizagens como um conjunto de ações pedagógicas, curriculares e organizacionais que extrapola a retomada pontual de conteúdos, articulando avaliação diagnóstica, replanejamento curricular e estratégias pedagógicas diferenciadas, com foco na garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados por profundas desigualdades educacionais.

A análise da recomposição das aprendizagens enquanto política pública exige, por sua vez, um referencial teórico que considere os desafios inerentes aos processos de implementação das políticas educacionais. Conforme destaca Mainardes (2006), as políticas não podem ser compreendidas apenas a partir de seus textos normativos ou intenções declaradas, uma vez que seus efeitos concretos resultam das interações entre diferentes contextos e atores ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, a política educacional constitui um processo dinâmico, no qual as diretrizes formuladas no nível central são reinterpretadas e ressignificadas no contexto da prática.

É nesse debate que ganham centralidade os estudos sobre os burocratas. Segundo Lotta (2019) e Lotta, Pires e Oliveira (2014), esses agentes desempenham papel estratégico na implementação das políticas, pois atuam como mediadores entre as orientações normativas e as condições concretas da realidade. Sua atuação é atravessada por margens de discricionariedade, entendidas como espaços de decisão que permitem adaptações, escolhas e prioridades no processo de implementação, influenciando diretamente os resultados das ações do poder público.

À luz desse referencial teórico, que articula defasagens de aprendizagem, recomposição enquanto política pública e os desafios da implementação em contextos desiguais, torna-se relevante analisar como as iniciativas de recomposição das aprendizagens vêm sendo operacionalizadas no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à atuação dos agentes responsáveis por sua implementação no nível regional.

Para efetivar a proposta deste estudo, foi necessário definir um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de obter os dados necessários às reflexões relacionadas à implementação, execução e às possibilidades de aprimoramento do PRA. Considerando que essa política pública foi implementada em todas as 47 SREs do estado e envolve milhares de profissionais e estudantes, tornou-se imprescindível a realização de um recorte de pesquisa. Assim, foram selecionadas quatro SREs: Metropolitana A e Divinópolis – localizadas, respectivamente, em área contígua a Belo Horizonte e na região Centro-Oeste; Ubá e Leopoldina – ambas situadas na Zona da Mata mineira.

A escolha dessas regionais considerou como critérios o Índice Socioeconômico (ISE) e a similaridade geográfica, combinados com diferenças nas proficiências médias em Língua Portuguesa (Prof. LP) e Matemática (Prof. MT) no Ensino Fundamental, na Avaliação Somativa de 2023 do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). A partir desses critérios, foram definidos dois pares de regionais com características comparáveis em termos de contexto, mas com desempenhos distintos: **Metropolitana A e Divinópolis** apresentam níveis socioeconômicos mais elevados dentro do conjunto analisado, além de proximidade geográfica e diferenças relevantes de desempenho. **Leopoldina e Ubá** caracterizam-se por níveis socioeconômicos mais baixos, também com proximidade entre si e contrastes nas proficiências médias.

A presente proposta de pesquisa adotou uma abordagem metodológica quali-quantitativa, articulando análises qualitativas e dados numéricos para compreender a implementação do PRA. Segundo Dourado e Ribeiro (2023, p. 18), “os resultados das abordagens qualitativas não podem ser traduzidos em números, mas apontam tendências, movimentos que, inclusive, inspiram a elaboração de hipóteses a serem testadas em pesquisas quantitativas”. Nesse sentido, os dados quantitativos mobilizados neste estudo, provenientes de indicadores educacionais, questionários, tabelas e gráficos, não se restringem à descrição estatística, mas subsidiam análises qualitativas voltadas à compreensão das dinâmicas institucionais, das práticas de mediação pedagógica e dos desafios relacionados à implementação da política pública investigada. Ainda conforme os referidos pesquisadores:

A escolha pelo uso da metodologia qualitativa em diferentes campos científicos, incluindo os estudos em educação e em ensino de ciências

é de ordem prática e não ideológica, como o é toda e qualquer escolha metodológica, segundo Howard Becker (2007, p. 23). A praticidade tem a ver com a construção dos objetos de pesquisa e com a definição dos objetivos a serem alcançados diante desses objetos. O trabalho cotidiano do pesquisador inclui o conhecimento teórico adquirido ao longo de seu processo de formação profissional e algum conhecimento prévio sobre as temáticas específicas que pretende investigar. O planejamento de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, ou mesmo as que usam metodologias mistas, precisa considerar as possibilidades de alcance e produção de entendimento sobre determinado fenômeno e, também, os limites das abordagens construídas. Ou seja, os potenciais e os limites analíticos precisam ser esclarecidos a cada projeto de pesquisa e a escolha metodológica mais adequada pode garantir maior potencial explicativo do objeto recortado, mas tal escolha, por si, não define a qualidade das pesquisas (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 16).

A adoção de uma abordagem metodológica mista foi adequada à proposta deste estudo, uma vez que possibilita articular diferentes estratégias de produção e análise de dados, considerando a complexidade do objeto investigado. Embora a pesquisa tenha mobilizado dados quantitativos relacionados ao desempenho educacional, à implementação do PRA e às respostas obtidas por meio do questionário aplicado, o estudo também buscou compreender qualitativamente as percepções, práticas e desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos na implementação da política. Ademais, a investigação se vale de um diversificado conjunto de fontes de informação, documentos institucionais, indicadores educacionais e bases de dados da SEE-MG.

Para realizarmos uma pesquisa referente ao PRA, optamos por duas frentes de trabalho. Na primeira foram coletados dados secundários, provenientes de plataformas digitais da SEE-MG, a saber: o Portal das Avaliações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais. A segunda frente de trabalho contou com pesquisa de campo, especificamente a aplicação de questionário on-line para 49 pessoas; dessas, quatro são diretores educacionais das regionais selecionadas e 45 são servidores que compõem os NGPRs das SREs alvo deste estudo.

Por fim, para melhor organização da apresentação do objeto deste estudo, de suas análises e das proposições elaboradas, esta dissertação está organizada, além desta introdução (capítulo 1), em mais três capítulos e as considerações finais.

O capítulo 2 apresenta o caso de gestão e discute os desafios relacionados à implementação do PRA na rede estadual de ensino de Minas Gerais, considerando o contexto das defasagens educacionais pós-pandemia, os resultados das avaliações externas e a organização institucional da política no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino pesquisadas. Nesse capítulo, também são apresentadas evidências relacionadas à operacionalização das estratégias de recomposição das aprendizagens e às diferenças observadas entre as SREs analisadas.

O capítulo 3 apresenta os percursos metodológicos da pesquisa e as análises produzidas a partir dos dados obtidos com os questionários aplicados aos integrantes dos NGPRs e às Diretoras Educacionais. As análises desenvolvidas abordam aspectos relacionados à governança da política, às ações formativas, à mediação pedagógica exercida pelos NGPRs, ao uso dos dados das avaliações educacionais e às dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação das ações do PRA. Ao final do capítulo, foram sistematizados os principais problemas e desafios identificados na implementação da política.

O capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos problemas identificados na análise da implementação da política. As ações propostas estão voltadas ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, ao aprimoramento da mediação pedagógica, à ampliação do uso pedagógico dos dados das avaliações e ao acompanhamento sistemático das ações do PRA nas escolas.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais achados da pesquisa, os limites do estudo e as contribuições da investigação para a compreensão dos desafios relacionados à implementação do PRA, bem como as potencialidades das ações propostas para o aprimoramento da política de recomposição das aprendizagens na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

2 DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é descrever a implementação do PRA nas SREs pesquisadas, considerando os resultados educacionais, a estrutura institucional da política e os desafios relacionados à sua operacionalização. Para isso, o capítulo é composto por quatro seções e duas subseções. Na primeira seção será apresentado o contexto macro do caso de gestão, ou seja, o impacto da pandemia de COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem, o que contribuiu para ampliar as defasagens de aprendizagem existentes no país. A segunda seção explora a situação da educação em Minas Gerais durante e após a pandemia. Serão apresentadas as iniciativas adotadas para manter as relações de ensino e aprendizagem no período da emergência sanitária e o impacto dessa situação nos indicadores educacionais mineiros. Na terceira seção, o foco é a apresentação das estratégias criadas pela SEE-MG para a recomposição das aprendizagens. Essa parte do capítulo é complementada por três subseções que abordam as duas estratégias alvo deste estudo, o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. Por fim, a quarta e última seção é dedicada à apresentação das evidências do presente caso de gestão.

2.1 A PANDEMIA DE COVID-19 E AS DEFASAGENS EDUCACIONAIS

Em março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, devido à propagação do vírus SARS-Cov2 para a maior parte dos países do planeta, as autoridades governamentais se depararam com a necessidade de implementar medidas para proteger a população até a criação de uma vacina. A principal ação adotada na maioria das nações foi a restrição do convívio social. A diminuição do contato, da circulação e da aglomeração de pessoas foram as medidas mais simples e eficazes para tentar conter a COVID-19, preservar a capacidade de atendimento aos contaminados nas unidades de saúde e a redução do número de óbitos em decorrência da doença e suas complicações.

Em que pese a importância da restrição do convívio social para a preservação da saúde da população, essa medida impactou atividades sociais cotidianas. As relações de trabalho, os meios de transporte coletivo, cerimônias sociais, religiosas e

atividades escolares tiveram que criar alternativas para continuar seus procedimentos sem colocar a população em risco.

Um dos campos sociais mais afetados pela pandemia, e consequentemente pelo isolamento social, foi a educação. Em todo o mundo, instituições de ensino fecharam as portas no início da emergência sanitária, mas à medida que o desafio de contenção da propagação do vírus se mostrava difícil e lento, formas alternativas de ensino foram adotadas. Recursos tecnológicos, especialmente os digitais e em rede, foram amplamente utilizados por instituições educacionais para tentar manter os vínculos dos alunos com os estudos, apesar da distância física das salas de aula, dos colegas e dos professores.

O desafio do ensino com base em recursos tecnológicos, a despeito das avançadas técnicas de comunicação digital e em rede atualmente existentes, revelaram vários desafios, sobretudo, para os gestores educacionais. O primeiro desafio foi a capacidade das redes de ensino de investir em recursos tecnológicos em volume suficiente para atender a uma quantidade de estudantes cujo uso de equipamentos computacionais e da internet se dava de modo complementar às aulas presenciais. Em pouco tempo, instituições educacionais, empresas e outras organizações passaram a transpor suas formas de relacionamento para o “mundo digital”, o que elevou a demanda mundial por chips e microprocessadores.

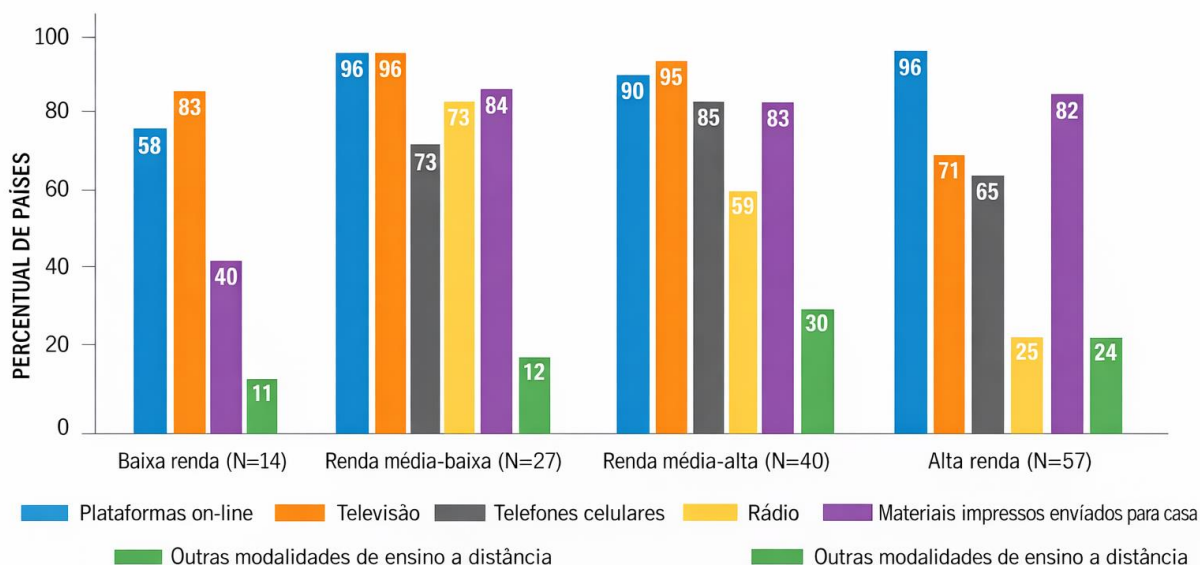
A “lei da oferta e da procura”, associada à quebra da cadeia global de suprimentos para a indústria de tecnologia, já que ela também foi afetada pelas restrições do contato de pessoas, elevou os custos de computadores e seus periféricos. Essa situação aprofundou algo já conhecido, a desigualdade no acesso às tecnologias por diferentes países e por uma mesma população dentro de um território nacional. Nações com menor grau de desenvolvimento econômico e social tiveram mais dificuldade para fazer com que toda a população passasse a ficar conectada. No campo educacional, as redes de ensino, notadamente as públicas, não estavam preparadas para equipar todos os seus alunos e professores. Ademais, havia a dificuldade do acesso à internet. Até então, nem todas as regiões possuíam acesso à rede mundial de computadores, e muitas nem sempre tinham conexão de qualidade, especificamente quando se considera a quantidade de dados transmitidos e a estabilidade da conexão. Soma-se a tudo isso o custo do acesso à internet, algo inviável para muitas famílias.

Em 2021, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial publicaram o *The State of the global education crisis: a path to recovery*. Trata-se de um relatório que divulgou análises dos desafios impostos pela pandemia ao processo educacional no mundo, os prejuízos à aprendizagem dos estudantes e as ações implementadas por diferentes países para recuperá-las nos anos seguintes. Acerca do impacto imediato da pandemia no meio educacional, o documento é enfático (Azevedo *et al.*, 2021, p. 13, tradução nossa):

No auge da crise, o fechamento das escolas afetou 1,6 bilhão de crianças em 188 países, sendo que mais de 1 bilhão dessas crianças viviam em países de baixa e média renda. Globalmente, do final de fevereiro de 2020 até o início de agosto de 2021, os sistemas educacionais ficaram em média 121 dias letivos totalmente fechados e 103 dias parcialmente fechados, afetando desproporcionalmente as crianças mais pobres do mundo. Enquanto alguns países reabriram rapidamente as escolas, muitos mantiveram todas as escolas fechadas por períodos excepcionalmente longos ou as reabriram apenas parcialmente. Por exemplo, alguns sistemas educacionais reabriram, mas ofereceram acesso ao ensino presencial apenas em certas regiões, para determinados anos escolares, ou para todos os alunos em tempo parcial — adotando um modelo híbrido em que os estudantes revezavam o atendimento presencial.

Conforme as análises do relatório, o impacto da pandemia na educação foi significativo, tanto em termos de abrangência da quantidade de alunos quanto do tempo de fechamento das escolas. Modos alternativos ao processo educacional presencial foram implementados por diferentes países, embora a renda da população tenha influenciado diretamente na viabilidade deles. A seguir, é possível verificar, no Gráfico 1, dados referentes aos tipos de tecnologias utilizadas pelos países no processo de ensino durante a pandemia, conforme a renda populacional. O Gráfico consta no mencionado relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF.

Gráfico 1 - Proporção de países participantes da pesquisa conjunta que oferecem uma modalidade de ensino remoto em pelo menos um nível de ensino, por faixa de renda



Nota: O gráfico apresenta o percentual de países com respostas válidas. O eixo Y indica o percentual de países, em um determinado grupo de renda, que relataram utilizar uma modalidade específica para pelo menos um dos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino secundário inferior e ensino secundário superior). Embora os resultados apresentados nesta figura cubram mais de 50% da população global em idade escolar, eles podem não se aplicar a grupos específicos de renda. Mais informações sobre a cobertura populacional de cada grupo de renda podem ser encontradas no Anexo 1.

Fonte: Adaptado de Azevedo *et al.* (2021, p.15).

Dos 138 países pesquisados pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, o grupo pesquisado com baixa renda, composto por 14 países, fez mais uso da televisão e do rádio para oferecer aos estudantes algum tipo de ensino remoto. No grupo de nações com renda média-baixa, 27 no total, os recursos mais usados foram as plataformas on-line e a televisão. No grupo de renda média-alta, que abarca 40 países, a televisão e as plataformas on-line foram os meios mais usados. Por fim, nos países com alta renda, com 57 nações, as plataformas on-line e os pacotes para levar para casa (impressos) foram as maneiras mais difundidas para o ensino durante a pandemia.

É importante destacar que os dados dos gráficos mostram que os países com população com baixa renda, apesar de atender os alunos com formas alternativas de ensinar, tiveram dificuldade para oferecer um conjunto de recursos variados. De modo geral, o ensino se concentrou em apenas dois recursos (televisão e rádio), ao passo que nações com população com renda mais elevada usavam mais amplamente outras

possibilidades (rádio, telefones e outras formas não especificadas), ou seja, os meios alternativos ao ensino presencial foram diversificados nas áreas mais ricas. Em que pese essa situação, na média global, plataformas on-line, televisão e pacotes para levar para casa foram os recursos mais usados.

Conforme é possível compreender, a diferença no acesso e na diversidade de recursos tecnológicos pelos países não pode ser compreendida apenas como uma escolha pedagógica dos sistemas educacionais, mas como resultado de condicionantes econômicas estruturais. Estudos desenvolvidos no contexto latino-americano, como o de Figueroa *et al.* (2021), ao analisarem as escolas rurais no Peru durante a pandemia de COVID-19, evidenciam que fatores como conectividade precária, uso predominante de dispositivos móveis de baixa capacidade, elevado custo dos serviços de internet e insuficiente formação docente acentuaram significativamente as “brechas digitais” entre áreas urbanas e rurais.

Nesse contexto, o conceito de brecha digital mostra-se central para a compreensão das defasagens educacionais observadas durante a pandemia de COVID-19. Conforme explicitam Figueroa *et al.* (2021, p. 6), “la brecha digital no solo se expresa en el acceso a dispositivos tecnológicos, sino también en las condiciones de conectividad y en las capacidades familiares para acompañar los procesos de aprendizaje en contextos de educación remota”³. Essa compreensão ampliada do conceito permite analisar de forma mais consistente por que, mesmo diante da adoção de estratégias de ensino remoto por diferentes países, os efeitos sobre a aprendizagem foram desiguais.

No âmbito deste estudo, a brecha digital constitui um elemento explicativo importante das perdas de aprendizagem e da aprendizagem não realizada, uma vez que condiciona tanto o acesso dos estudantes às atividades pedagógicas quanto a qualidade da mediação educacional possível nos contextos domiciliares, especialmente entre populações socialmente mais vulneráveis.

Apesar do esforço das nações para manter o ensino com formas alternativas, outro desafio posto pela pandemia à educação foi o preparo dos professores para transpor as suas aulas para formatos para os quais não estavam capacitados. Embora considerável parcela dos profissionais, notadamente das gerações mais recentes,

³ Tradução para língua portuguesa (Brasil) “A Brecha Digital não se expressa somente no acesso à dispositivos tecnológicos, como também na conectividade e na capacidade das famílias em acompanhar os processos de aprendizagem no contexto da educação remota”.

tenha recebido formação superior, parcialmente ou integralmente em cursos de Educação a Distância (EAD), não é possível considerar que detinham capacitação e ou experiência para promover a transposição didática, em curto espaço de tempo, de um modelo de ensino presencial para um a distância. Provavelmente por esse motivo, diferentes países optaram pelo uso de recursos pautados em meios de comunicação de massa, plataformas on-line, televisão, rádio e pacotes impressos para levar para casa (Azevedo *et al.*, 2021). Todavia, segundo Figueroa *et al.* (2021), esses tipos de limitações fizeram com que a educação remota assumisse, em muitos contextos, características mais próximas de um modelo emergencial de educação a distância, fortemente dependente de meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, do que de ambientes digitais interativos. Situação que comprometeu o aprendizado de significativa parcela de estudantes no período da emergência sanitária.

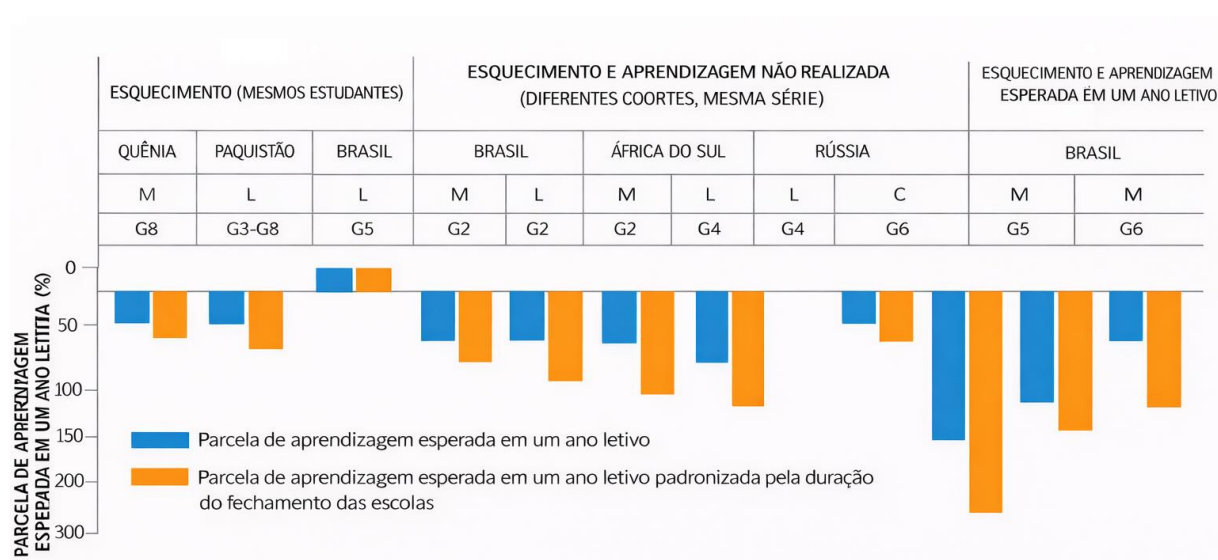
O uso de pacotes impressos com conteúdos e atividades para os estudantes pode parecer estranho, mas o relatório do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) identificou que o desenvolvimento socioeconômico dos países interferiu significativamente na implementação de maneiras alternativas ao ensino presencial tradicional. Muitos recursos tecnológicos avançados possuíam barreiras que não podiam ser superadas rapidamente, dentre as quais o acesso à eletricidade (Azevedo *et al.*, 2021). Dado os desafios que os países tiveram para implementar alternativas que mantivessem os processos educacionais no contexto da pandemia, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF estimaram o prejuízo financeiro que a geração de estudantes que viveu esse período está sujeita:

Simulações feitas no final de 2020, nove meses após o início da pandemia, sugeriram que fechamentos escolares com duração de sete meses poderiam custar a esta geração de estudantes US\$ 10 trilhões em ganhos ao longo da vida, em valor presente, no cenário intermediário — ou até US\$ 16 trilhões no cenário pessimista. As simulações do Banco Mundial em 2020 previram uma perda global de 0,9 ano de escolaridade ajustado pela aprendizagem (LAYS), reduzindo a média global de 7,8 para 6,9 LAYS. Neste cenário, um estudante típico perderia US\$ 25.000 em ganhos ao longo da vida (em valor presente), e essa geração de estudantes poderia perder US\$ 16 trilhões em rendimentos. Com essa duração de fechamento, previa-se que a Pobreza de Aprendizagem aumentaria em 10 pontos percentuais, alcançando 63% (Azevedo *et al.*, 2021, p. 13).

As estimativas de prejuízos na renda para a geração que teve a pandemia de COVID-19 em seu percurso educacional estão diretamente associadas às defasagens

de aprendizagem. A partir de estudos de vários pesquisadores, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF elaboraram o infográfico da Figura 1, a seguir. Nele é possível verificar três colunas com dados da esquerda para direita do i) esquecimento dos alunos (mesmas turmas e nível de ensino); ii) do esquecimento e o que não foi aprendido por não ter sido ensinado (em diferentes turmas no mesmo nível de ensino); iii) do esquecimento e o que não foi aprendido por não ter sido ensinado (mesmas turmas e nível de ensino). O infográfico ainda apresenta esses dados para as áreas de Matemática (M), Linguagens (L) e Alfabetização Científica (C). As séries analisadas são indicadas pela numeração após a letra G. Para a leitura dos dados também é preciso considerar que a coluna azul significa a aprendizagem esperada no ano letivo afetado pela pandemia e a coluna laranja a aprendizagem esperada no ano letivo da pandemia, considerando o tempo de fechamento das escolas.

Figura 1 - Mudanças na aprendizagem em relação ao que normalmente se espera aprender em um ano letivo



Nota:

- (1) “Esquecimento” refere-se à aprendizagem que os estudantes perderam durante o período de fechamento das escolas, enquanto “aprendizagem não realizada” refere-se à aprendizagem que normalmente ocorreria, mas que não aconteceu em decorrência do fechamento das escolas. Embora a maioria dos estudos relate essas duas dimensões de forma combinada, alguns distinguem entre elas, e apenas alguns medem o esquecimento de forma isolada.
- (2) Alguns estudos acompanham os resultados dos mesmos estudantes antes e durante a pandemia (utilizando desenhos de painel ou pseudo-painel), enquanto outros comparam diferentes coortes, isto é, uma coorte pré-pandemia em comparação com uma coorte afetada pela pandemia (utilizando desenhos de cortes transversais repetidos).
- (3) G refere-se ao grau/série, e o numeral indica qual grau (por exemplo, G2 = 2º grau).
- (4) M refere-se à matemática, L a linguagens e C às ciências.

(5) Os países selecionados são aqueles para os quais o estudo fornece os dados necessários para calcular o efeito sobre a parcela de aprendizagem esperada em um ano letivo.
 Fonte: Adaptado de Azevedo *et al.* (2021, p.15).

O infográfico da Figura 1 assevera que todos os países pesquisados tiveram perdas significativas na aprendizagem dos estudantes, tanto por esquecimento quanto por terem deixado de estudar as habilidades previstas no currículo escolar. No conjunto do gráfico relacionado à estimativa de estudantes que esqueceram o que haviam aprendido (Kênia, Paquistão e Brasil), o país sul-americano se destaca em Linguagens no 5º ano do Ensino Fundamental. As perdas foram menos significativas que nas demais nações. Todavia, em Matemática, a defasagem verificada é igualmente relevante para todos esses países.

As evidências reunidas no relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF permitem afirmar que as perdas de aprendizagem decorrentes da pandemia não constituem um fenômeno episódico ou restrito a determinados contextos nacionais, mas uma tendência global, observada em países com distintos níveis de desenvolvimento econômico. Ainda que os efeitos tenham variado em intensidade, conforme a duração do fechamento das escolas e a capacidade de resposta dos sistemas educacionais. Em particular, disciplinas como Matemática e Linguagens apresentam perdas mais persistentes, o que reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas não apenas à retomada das atividades presenciais, mas à recomposição sistemática das aprendizagens não realizadas.

No conjunto do gráfico com dados dos países em que foi possível verificar esquecimento e perdas de aprendizagem por não terem sido ensinados os conhecimentos previstos no currículo (África do Sul, Rússia e Brasil), a Rússia apresenta maiores defasagens na Alfabetização Científica, ao passo que o Brasil detém prejuízos em Linguagens, mas especialmente em Matemática. A última coluna, com dados da Etiópia para alunos das mesmas turmas e níveis de ensino, também indica perdas de aprendizagem elevadas. Ainda sobre os dados da Figura 1, o relatório do Banco Mundial da UNESCO e do UNICEF afirma que:

A Figura [...] destaca algumas das perdas de aprendizagem em países selecionados de baixa e média renda, apresentadas em termos da parcela de aprendizagem de um ano letivo que cada perda representa. Evidências de alguns países sugerem que, em média, as perdas de aprendizagem são aproximadamente proporcionais à duração do fechamento das escolas. No entanto, há uma grande heterogeneidade

[...]. Observe que os estudos que coletaram dados sobre perda de aprendizagem estão medindo a aprendizagem em diferentes séries, para diferentes disciplinas, em diferentes escalas, com cronogramas variados e se basearam em delineamentos diferentes [...]. No entanto, a principal conclusão permanece: crianças em todo o mundo experimentaram perdas substanciais de aprendizagem (Azevedo *et al.*, 2021, p. 15).

Como é possível perceber, as defasagens educacionais observadas durante a pandemia devem ser compreendidas como resultado da interação entre fatores sanitários, econômicos, tecnológicos e pedagógicos. O fechamento das escolas evidenciou limites estruturais dos sistemas educacionais para garantir a continuidade do ensino em contextos de crise prolongada. Assim, as perdas de aprendizagem verificadas no período pandêmico não decorrem apenas da interrupção das aulas presenciais, mas refletem desigualdades no acesso a recursos educacionais, na capacidade institucional dos sistemas de ensino e nas condições sociais das famílias. Essa compreensão é fundamental para orientar análises posteriores sobre os impactos da pandemia no contexto brasileiro e sobre as estratégias adotadas para a recomposição das aprendizagens.

Na próxima seção, apresentaremos o impacto da pandemia nos dados de desempenho dos estudantes brasileiros, notadamente nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

2.1.1 As perdas de aprendizagem no Brasil provocadas pela pandemia

No Brasil, as defasagens educacionais resultantes da pandemia de COVID-19 podem ser verificadas pelos dados de desempenho dos estudantes nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Saeb tem como objetivo proporcionar, por meio dos resultados de testes aplicados aos estudantes da Educação Básica, um diagnóstico qualificado da realidade educacional do país com base em evidências de aprendizagem e progressão dos alunos ao longo das séries (fluxo escolar). Segundo o Inep ([2025], recurso *online*):

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

A partir dos dados obtidos pelo Saeb em cada uma de suas edições, gestores educacionais, escolares e professores têm a possibilidade de implementar políticas públicas e ou ações de (re)planejamento curricular com foco na melhoria do desempenho dos alunos.

Desde que foi criado, o Saeb foi alterado diversas vezes pelo Inep⁴. O objetivo das mudanças sempre esteve associado à necessidade de obter dados cada vez mais abrangentes e qualificados. A partir desses, pesquisadores e gestores educacionais podem construir propostas qualificadas, pautadas em evidências, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas redes públicas brasileiras.

Tradicionalmente, o Saeb avalia as três etapas (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) da Educação Básica em testes de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental e para a 3ª Série do Ensino Médio. Ao longo de sua história, o Saeb já avaliou outros componentes curriculares. Junto com os testes de proficiência, o sistema de avaliação também aplica questionários contextuais para conhecer as instituições de ensino, seus profissionais e seus estudantes. Os dados contextuais oferecem uma noção das condições e desafios postos à aprendizagem.

Em 2007, o Inep passou a associar os resultados do Saeb ao indicador de fluxo escolar para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse passou a figurar como a principal referência brasileira de qualidade da educação, e talvez a maior influência das redes para a implementação de políticas educacionais com foco na melhoria do aprendizado dos estudantes. A ideia do Inep ao criar um índice que consorcia fluxo e desempenho está atrelada à noção que uma educação de qualidade é aquela em que o aluno está presente na escola, consegue aprender e ser promovido na idade prevista para o seu processo de escolaridade. Sendo assim, um bom fluxo e um bom desempenho são elementos fundamentais para a um Ideb elevado.

⁴ Para mais informações sobre as alterações do Saeb desde sua criação, consulte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>.

Como é possível verificar, os dados de proficiência obtidos pelos testes do Saeb são importantes para o monitoramento do aprendizado dos estudantes brasileiros e para a identificação dos desafios postos à sua melhoria. Para uma leitura qualificada dos dados de desempenho do Saeb, o Inep estabeleceu escalas de desempenho conforme o componente curricular avaliado (Língua Portuguesa ou Matemática) e a etapa da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio). De forma simplificada, as escalas podem ser compreendidas como “uma régua” para mensurar o desempenho de um grupo de indivíduos avaliados.

No caso do Saeb, as escalas atualmente utilizadas possuem cortes em níveis que variam de 0 a 10. Outros centros de pesquisa, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), adotam cortes distintos em suas escalas. No Sistema de Avaliação, Monitoramento e Equidade da Educação (Simave), desenvolvido por esse Centro para a rede pública estadual de Minas Gerais, são definidos quatro cortes, denominados padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Considerando que este estudo analisa o caso do referido estado, apresentamos, na Tabela 1, as escalas do Saeb e seus níveis. Contudo, os cortes correspondentes aos padrões adotados pelo CAEd foram sobrepostos às escalas do Saeb por meio do uso de cores. Na tabela, a cor vermelha corresponde ao padrão de desempenho Baixo; laranja ao padrão Intermediário; amarelo ao padrão Recomendado e verde ao padrão Avançado (Brasil, 2020).

Tabela 1 – Escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saeb em cada etapa da Educação Básica

Níveis Língua Portuguesa											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anos Iniciais	<125	≥ a 125 e <150	≥ a 150 e <175	≥ a 175 e <200	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325	—
Anos Finais	—	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375	—	—
Ensino Médio	—	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400	—	—
Níveis Matemática											
Anos Iniciais	<125	≥ a 125 e <150	≥ a 150 e <175	≥ a 175 e <200	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ 350
Anos Finais	—	≥ a 200 e <225	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400	—
Ensino Médio	—	≥ a 225 e <250	≥ a 250 e <275	≥ a 275 e <300	≥ a 300 e <325	≥ a 325 e <350	≥ a 350 e <375	≥ a 375 e <400	≥ a 400 e <425	≥ a 425 e <450	≥ a 450

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados de Brasil (2020).

Com base nas escalas de desempenho apresentadas e na correspondência de cores para cada padrão de desempenho utilizado pelo CAEd no Simave, analisamos, a seguir, a proficiência média dos discentes matriculados nas escolas públicas estaduais mineiras. Os resultados analisados são das edições do Saeb de 2019 e 2023, correspondentes aos períodos anterior e posterior à pandemia. Os dados foram organizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Proficiência média dos estudantes brasileiros da Educação Básica da rede pública (redes estaduais e municipais) no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)

		2015	2017	2019	2021	2023
Língua Portuguesa	Anos Iniciais	202,29	209,16	209,06	201,43	207,59
	Anos Finais	247,33	253,77	255,68	254,88	254,62
	Ensino Médio	260,88	260,43	272,33	269,79	270,22
Matemática	Anos Iniciais	214,55	218,59	222,41	210,05	218,26
	Anos Finais	250,57	251,97	257,18	252,04	251,27
	Ensino Médio	260,04	260,33	269,03	262,71	264,68

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados do Inep (2023).

Pelos dados da Tabela 2, é possível verificar que a edição de 2021 ficou caracterizada pela redução da proficiência média dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica nos componentes curriculares avaliados, Língua Portuguesa e Matemática. A redução do desempenho dos estudantes, conforme abordado anteriormente, já era esperada. O questionamento que se fazia era a dimensão dessa redução.

A redução generalizada da proficiência média observada na edição de 2021 do Saeb dialoga com evidências internacionais que apontam a pandemia da COVID-19 como um evento disruptivo das trajetórias educacionais. Bauer (2022) destaca que o fechamento prolongado das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial produziram um hiato entre o que se esperava que os estudantes aprendessem e aquilo que efetivamente foi consolidado. De modo convergente, o relatório do Banco

Mundial, da UNESCO e do UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) assinala que, em escala global, as perdas de aprendizagem foram proporcionais ao tempo de interrupção das aulas presenciais e às limitações das estratégias alternativas adotadas, afetando de maneira desigual diferentes grupos de estudantes.

Para obter mais clareza da redução do desempenho dos estudantes provocada pela pandemia, apresentamos, a seguir, a Tabela 3. Trata-se de uma tabela, organizada com dados do desempenho dos estudantes de todos os estados brasileiros nas edições de 2019 e 2021 do Saeb, em todas as fases do período obrigatório de escolarização, ou seja: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, os números abarcam somente os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa. Na última coluna, inserimos o cálculo da diferença da proficiência obtida pelos alunos na edição de 2019 e 2021. Ainda é preciso destacar que todos os dados presentes na tabela foram pesquisados no site do Inep, portanto, estão em domínio público.

Tabela 3 - Desempenho das redes estaduais nas edições do Saeb antes e após a pandemia (2019 e 2021) e diferença entre os resultados

(continua)

UF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEB - 2021		≠ 2019-2021	
	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
AC	238,02	222,10	216,99	212,04	-21,03	-10,06	256,87	256,14	250,37	254,54	-6,50	-1,60	265,72	268,17	265,32	272,99	-0,40	4,82
AL	206,74	195,30	198,51	187,37	-8,23	-7,93	247,10	247,47	239,90	243,70	-7,20	-3,77	255,24	260,64	250,02	256,90	-5,22	-3,74
AP	202,07	194,13	196,87	193,45	-5,20	-0,68	233,04	238,16	235,17	244,64	2,13	6,48	248,72	256,64	251,96	263,63	3,24	6,99
AM	221,02	212,10	218,71	211,13	-2,31	-0,97	249,58	251,48	247,07	250,57	-2,51	-0,91	248,71	255,97	245,54	255,72	-3,17	-0,25
BA	216,17	201,86	219,32	219,38	3,15	17,52	241,16	241,33	238,16	244,52	-3,00	3,19	253,02	256,94	246,49	254,39	-6,53	-2,55
CE	246,45	230,61	251,66	244,60	5,21	13,99	253,63	258,12	256,46	264,38	2,83	6,26	266,08	270,42	262,97	269,78	-3,11	-0,64
ES	228,65	218,23	225,05	216,15	-3,60	-2,08	262,79	257,54	255,17	251,89	-7,62	-5,65	289,14	286,95	277,95	279,04	-11,19	-7,91
GO	235,82	222,72	225,27	213,39	-10,55	-9,33	265,01	264,49	258,86	260,54	-6,15	-3,95	282,93	285,35	271,59	276,32	-11,34	-9,03
MA	184,47	178,60	184,20	178,28	-0,27	-0,32	243,43	249,07	243,78	253,87	0,35	4,80	249,77	256,57	243,99	253,98	-5,78	-2,59
MT	214,39	203,29	207,40	200,15	-6,99	-3,14	246,50	245,40	245,59	248,08	-0,91	2,68	263,72	265,98	258,59	265,25	-5,13	-0,73
MS	224,15	212,72	204,14	199,00	-20,01	-13,72	259,19	255,16	250,66	250,72	-8,53	-4,44	278,13	279,43	266,62	270,38	-11,51	-9,05
MG	234,02	222,59	218,40	213,78	-15,62	-8,81	260,88	256,72	255,07	257,18	-5,81	0,46	278,74	277,84	268,66	273,83	-10,08	-4,01
PA	203,46	195,83	201,67	197,22	-1,79	1,39	234,44	238,14	236,11	244,33	1,67	6,19	246,08	252,84	246,26	255,75	0,18	2,91
PB	204,79	193,41	196,32	189,13	-8,47	-4,28	245,73	245,34	239,08	244,49	-6,65	-0,85	261,52	266,24	252,78	260,52	-8,74	-5,72
PR	264,89	251,17	257,46	245,53	-7,43	-5,64	268,79	263,17	261,66	259,83	-7,13	-3,34	280,80	281,77	277,01	281,13	-3,79	-0,64

(conclusão)

UF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021		SAEb - 2019		SAEb - 2021		≠ 2019-2021	
	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
PE	215,70	207,08	224,35	215,34	8,65	8,26	251,64	252,12	250,16	253,53	-1,48	1,41	272,77	276,30	270,71	276,93	-2,06	0,63
PI	232,82	220,89	221,69	218,25	-11,13	-2,64	251,35	250,56	248,42	252,81	-2,93	2,25	260,93	262,30	256,00	260,37	-4,93	-1,93
RJ	220,02	213,58	212,37	208,10	-7,65	-5,48	245,90	245,83	238,66	243,16	-7,24	-2,67	265,29	268,79	254,89	263,61	-10,40	-5,18
RN	203,10	193,39	194,96	186,32	-8,14	-7,07	240,38	239,84	240,48	245,89	0,10	6,05	250,86	255,32	250,99	258,99	0,13	3,67
RS	227,58	218,55	217,17	212,22	-10,41	-6,33	262,77	262,75	256,19	259,47	-6,58	-3,28	282,16	282,98	273,21	279,18	-8,95	-3,80
RO	223,31	208,63	210,32	203,19	-12,99	-5,44	257,03	254,33	248,20	250,32	-8,83	-4,01	275,89	275,80	265,13	270,14	-10,76	-5,66
RR	-	-	-	-	-	-	239,58	237,75	246,84	249,85	7,26	12,10	258,79	262,39	259,99	265,32	1,20	2,93
SC	226,47	216,96	224,55	217,98	-1,92	1,02	263,80	259,98	261,53	261,58	-2,27	1,60	279,58	276,90	278,84	280,45	-0,74	3,55
SP	242,56	223,41	226,90	214,44	-15,66	-8,97	261,70	261,67	259,31	262,86	-2,39	1,19	273,45	279,12	268,96	278,34	-4,49	-0,78
SE	205,98	194,45	198,42	189,20	-7,56	-5,25	243,76	242,15	238,01	239,69	-5,75	-2,46	259,04	261,78	252,88	257,91	-6,16	-3,87
TO	229,54	211,61	210,96	200,82	-18,58	-10,79	251,90	246,58	245,25	245,35	-6,65	-1,23	264,15	262,86	261,32	264,73	-2,83	1,87
DF	233,74	222,13	225,21	218,09	-8,53	-4,04	257,14	254,27	254,36	256,26	-2,78	1,99	276,57	279,05	271,40	277,77	-5,17	-1,28

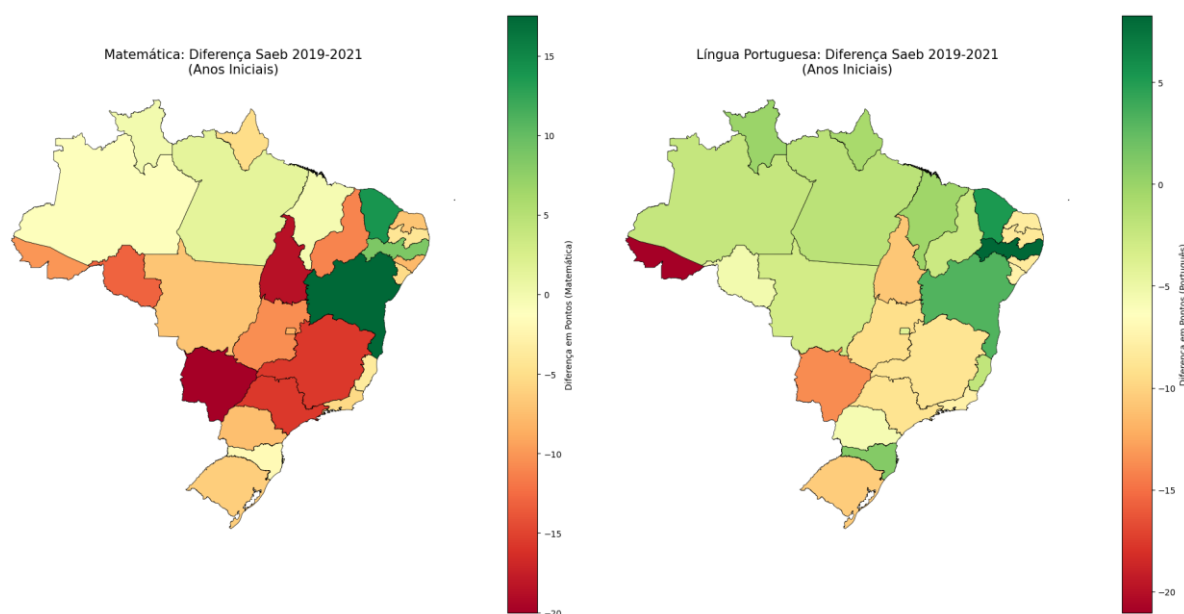
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Inep (2019; 2021).

Os dados apresentados na tabela indicam que, apesar de algumas exceções, a maioria dos estados brasileiros apresentou perdas de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica. Destaca-se que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram os mais afetados. Esses alunos registraram perdas significativas de desempenho quando comparadas às médias de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, nas edições do Saeb de 2019 (período anterior à pandemia) e de 2021 (após o retorno das aulas presenciais).

A distribuição territorial das perdas de aprendizagem observadas nos dados do Saeb deve ser interpretada à luz das desigualdades estruturais que marcaram a oferta do ensino remoto durante a pandemia. Figueroa *et al.* (2021) destacam que a chamada brecha digital não se restringe ao acesso a dispositivos, mas envolve condições de conectividade, competências digitais e possibilidades de acompanhamento pedagógico nos domicílios. O relatório do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF (Azevedo *et al.*, 2021) reforça que países e regiões com menor capacidade de diversificar estratégias de ensino remoto apresentaram perdas mais intensas de aprendizagem, aspecto que contribui para explicar as diferenças observadas entre as unidades federativas brasileiras.

Com o objetivo de analisar de forma mais detalhada as perdas de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todo o país, a partir dos dados de desempenho do Saeb referentes às edições de 2019 e 2021 apresentados na Tabela 3, foi elaborado um mapa coroplético, que permite visualizar a intensidade das defasagens observadas entre as referidas edições. Nesse mapa, apresentado na Figura 2, as tonalidades mais intensas de vermelho indicam maiores perdas de aprendizagem; os tons amarelados sinalizam relativa estabilidade nos resultados; e as tonalidades em verde representam ganhos de aprendizagem.

Figura 2 - Diferença de desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Os resultados evidenciam que as perdas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram mais acentuadas em Matemática. Os casos do Acre e do Mato Grosso do Sul destacam-se como os mais expressivos: no primeiro estado, a diferença de proficiência entre as edições de 2019 e 2021 foi de 21,03 pontos em Matemática e de 10,06 pontos em Língua Portuguesa; no segundo, as perdas alcançaram 20,01 pontos em Matemática e 13,72 pontos em Língua Portuguesa.

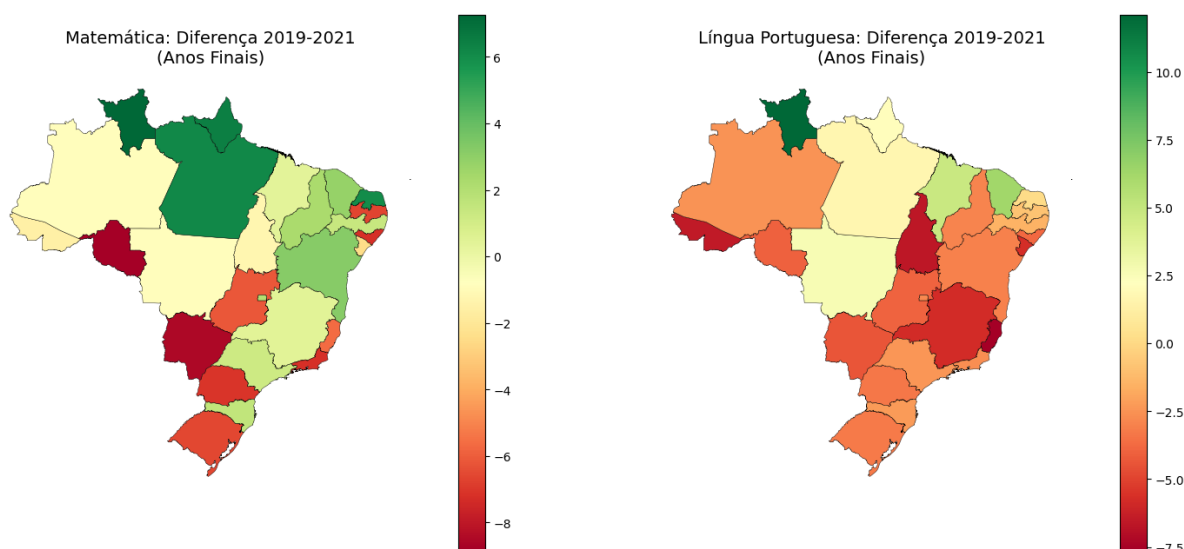
A maior intensidade das perdas de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser compreendida à luz da literatura que analisa os impactos da pandemia sobre os processos de alfabetização e de consolidação das habilidades básicas. Queiroz, Sousa e Paula (2021) argumentam que, nessa etapa, a aprendizagem depende da interação pedagógica sistemática, da mediação docente contínua e do acompanhamento familiar, condições que foram comprometidas durante o ensino remoto emergencial. Conforme as autoras:

[...] podemos inferir sobre algumas fragilidades do ensino remoto que se aguçam e debilitam o processo de aprendizagem de muitos educandos, como as fragilidades nas condições de acesso; a falta de interação escolar e o despreparo pedagógico dos pais/responsáveis. Estes impasses não são exclusivos dos alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, mas consta a realidade de muitos alunos em diferentes níveis e modalidades da educação nacional. Entretanto, no

ciclo alfabético, a discussão é ainda mais densa por se idealizar neste o vislumbre à construção da leitura e da aquisição e apropriação da escrita, princípios estes necessários ao desenvolver das mais variadas habilidades, capacidades e competências no contexto escolar e extraescolar (Queiroz; Sousa; Paula, 2021, p. 6).

Considerando os Anos Finais do Ensino Fundamental, observamos que as variações de desempenho registradas no Saeb entre as edições de 2019 e 2021 foram, de modo geral, menos acentuadas quando comparadas às demais etapas da Educação Básica. Ainda assim, a análise desses dados revela diferenças relevantes entre as unidades federativas, as quais podem ser melhor compreendidas por meio da representação da Figura 3, apresentada no mapa a seguir. Lembramos que as tonalidades mais intensas de vermelho indicam maiores perdas de aprendizagem; os tons amarelados sinalizam relativa estabilidade nos resultados; e as tonalidades em verde representam ganhos de aprendizagem.

Figura 3 - Diferença de desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



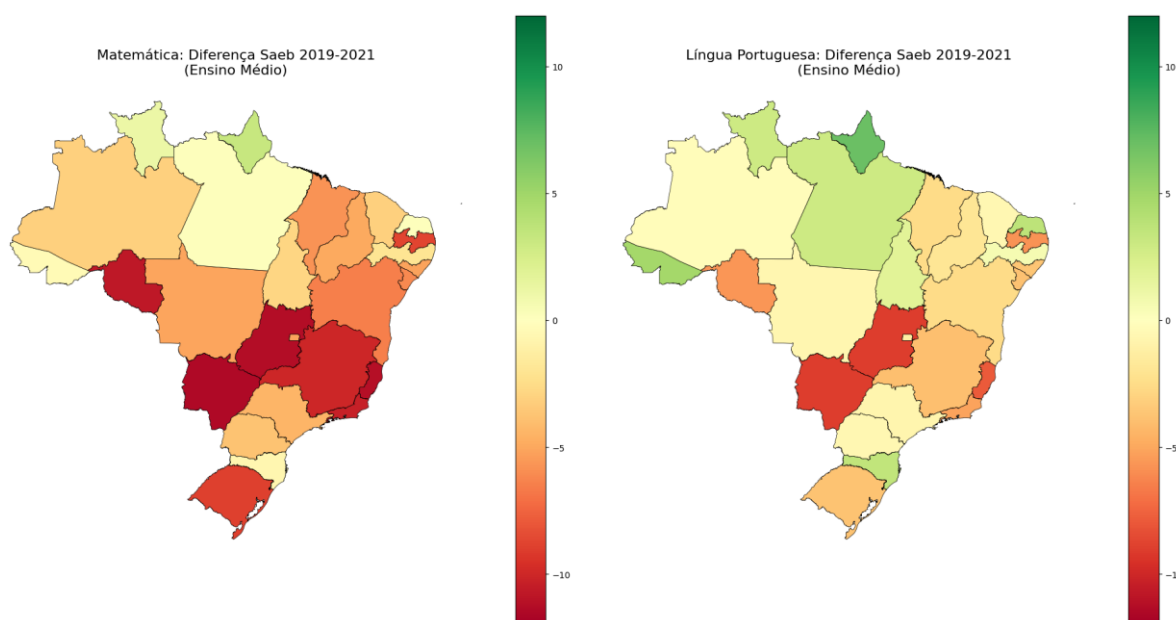
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Embora a redução do desempenho dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental não tenha alcançado a mesma magnitude observada em outras etapas da Educação Básica, os dados indicam a persistência de desafios. Destacam-se, nesse contexto, as unidades federativas que apresentaram as maiores quedas de proficiência: Rondônia, com redução de 8,83 pontos em Matemática e 4,01 pontos em

Língua Portuguesa; e Mato Grosso do Sul, com decréscimos de 8,53 pontos em Matemática e 4,44 pontos em Língua Portuguesa.

No Ensino Médio, os impactos da pandemia sobre o desempenho dos estudantes no Saeb mostram-se mais expressivos quando comparados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. As variações observadas entre as edições de 2019 e 2021 revelam diferenças relevantes entre as unidades federativas, cuja distribuição espacial pode ser melhor compreendida por meio do mapa apresentado a seguir, na Figura 4.

Figura 4 - Diferença de desempenho do Ensino Médio dos estados brasileiros no Saeb (2019 e 2021) em Matemática e Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2019; 2021).

Os alunos do Ensino Médio também foram consideravelmente afetados pela pandemia no que se refere ao desempenho no Saeb, merecem destaque a redução do desempenho de 11,34 em Matemática e de 9,03 em Língua Portuguesa no estado de Goiás; e de 11,51 e de 9,05 nos respectivos componentes curriculares em Mato Grosso do Sul.

Em que pese o destaque para os casos de redução mais significativa na proficiência média nos componentes curriculares avaliados pelo Saeb, os dados da Tabela 3 e os mapas indicam que em todas as regiões do país houve estados com significativas perdas de aprendizado dos estudantes. Na maioria dos casos, as

reduções no desempenho representaram uma ruptura no processo de melhoria do indicador de aprendizado dos estudantes, auferido pelo Saeb a cada edição. Essa quebra no processo de melhoria do desempenho gerou um desafio adicional às redes de ensino brasileiras. Além do tradicional processo de recuperação de aprendizagens não consolidadas pelos alunos no decurso do processo educacional, passou a ser fundamental a recomposição de aprendizagens que não foram trabalhadas no período da pandemia, devido ao fechamento das escolas ou da inviabilidade de trabalhar todas as habilidades e componentes curriculares previstos nos documentos curriculares em decorrência das limitações dos recursos de ensino não presencial adotados no período de emergência sanitária.

As perdas de aprendizagem evidenciadas pelos dados do Saeb reforçam que o desafio posto às redes de ensino brasileiras extrapola a lógica tradicional da recuperação pontual de conteúdos. Conforme argumenta Bauer (2022), o cenário pós-pandemia exige estratégias sistemáticas de recomposição das aprendizagens, orientadas por diagnósticos precisos e pela reorganização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a recomposição, conforme definida no Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens de Minas Gerais, assume uma dimensão mais ampla, ao considerar não apenas conteúdos não aprendidos, mas também os efeitos acumulados da interrupção das trajetórias educacionais, justificando a implementação de políticas públicas específicas para enfrentar esse desafio (Minas Gerais, 2023a).

A próxima seção aborda o impacto da pandemia no desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o que requereu, posteriormente, a criação da política pública educacional foco das análises deste estudo, o PRA.

2.2 O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Em todo o país, conforme verificado na seção anterior, os processos de ensino e aprendizagem foram impactados pela COVID-19. O longo período de isolamento social adotado pelas autoridades governamentais para conter a propagação do vírus exigiu a interrupção das aulas presenciais, o que trouxe um desafio para as redes de ensino de todo o país. Elas tiveram que adotar, em curto espaço de tempo, medidas emergenciais para tentar manter os vínculos dos estudantes com a escola.

Em Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas no dia 15 de março de 2020 e retomadas gradualmente a partir do mês de agosto de 2021, conforme indicadores de redução de números de casos e de vacinação da população em cada uma das regiões do estado. Para a retomada das atividades econômicas e dos serviços públicos, como o das escolas, o governo do estado de Minas Gerais criou o Plano “Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo” (Minas Gerais, 2020a). Tratava-se de um planejamento, baseado em evidências, que orientava a adoção de medidas de flexibilização do isolamento social e de retomada das atividades econômicas e sociais. O Plano possuía quatro categorias para classificar a situação de cada área do estado, eram elas: (i) Onda Verde, que permitia serviços essenciais sempre ativos; (ii) Onda Branca, que permitia serviços analisados como de menor risco; (iii) Onda Amarela, que permitia serviços analisados como de risco intermediário; e (iv) Onda Vermelha, que restringia os serviços analisados como de maior risco. Como o ritmo de vacinação e de redução de casos de contaminação por COVID-19 era diferente em cada região de Minas, a reabertura das escolas ocorreu de maneira desigual (Minas Gerais, 2020a).

Nesse período, a SEE-MG criou várias maneiras para atender os alunos matriculados em todas as escolas públicas estaduais. As ações foram agrupadas no chamado Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), que contou com recursos impressos e mediados por tecnologias digitais. Conforme consta no documento orientador, o Reanp possuía três frentes de trabalho: o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa de Televisão chamado “Se liga na educação”; e o aplicativo “Conexão escola” (Minas Gerais, 2020b).

O PET é um material impresso, elaborado pela Escola de Formação, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e universidades pública e privadas de Minas Gerais, entregue mensalmente aos estudantes. Todo o material foi construído conforme os documentos curriculares da Educação Básica, isto é, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG). Cada material possuía orientações e atividades focadas nas habilidades e objetos de aprendizagem essenciais de cada componente curricular do ano de escolaridade do aluno. Assim que concluíam as atividades, os estudantes as enviavam para os professores (Minas Gerais, 2020b). Essa ação, embora mais simples se comparada com outras iniciativas que utilizavam recursos tecnológicos, contribuiu para a manutenção dos vínculos dos alunos com os professores.

Outra iniciativa da SEE-MG durante a pandemia de COVID-19 foi o programa “Se liga na educação”, que também foi produzido pela Escola de Formação da SEE-MG e pela Rede Minas de Televisão. O programa era formado por aulas gravadas e também ao vivo, transmitidas de segunda a sexta-feira das 7 às 12 horas e 30 minutos por essa emissora. Uma parte desse horário, das 11 horas e 15 minutos às 12 horas e 30 minutos, era reservada à participação dos estudantes. Eles podiam enviar suas perguntas e ou sugestões para os professores por meio das redes sociais (Minas Gerais, 2020b).

Por fim, fazia parte do Reanp o aplicativo “Conexão escola”, disponibilizado nas lojas de aplicativos para smartphones. Por meio desse recurso digital, os estudantes tiveram acesso aos PET, aos programas transmitidos pelo “Se liga na educação”, às legislações e orientações de estudo e de prevenção à COVID-19 (Minas Gerais, 2020b). Tratava-se de uma ferramenta gratuita com ampla quantidade de recursos com o objetivo de manter os vínculos do aluno com os estudos em um contexto sanitário adverso.

Apesar de todas as estratégias criadas e incorporadas, pela SEE-MG, ao Reanp, para tentar manter o processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social, o retorno das aulas presenciais mostrou para professores, gestores escolares e da própria SEE-MG que a aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais havia ficado comprometida. Esse problema ficou evidente com os resultados das provas internas, elaboradas e aplicadas pelos professores em sala de aula, mas especialmente, com os resultados das avaliações educacionais externas.

Um dos dados que permite verificar as defasagens educacionais dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em decorrência das dificuldades impostas pela pandemia ao processo educacional, é a proficiência média auferida pelos testes do Saeb, especialmente quando consideramos a edição anterior ao período de emergência sanitária (2019) e a posterior (2021). Para verificar esses dados, apresentamos, a seguir, a Tabela 4, que também conta com a diferenciação de cores por padrões de desempenho.

Tabela 4 - Proficiência média dos estudantes mineiros da Educação Básica da rede pública estadual no Saeb, por etapa e componente curricular avaliado (2015-2023)

Língua Portuguesa										
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos Iniciais	186,80	185,51	202,66	206,07	213,49	220,54	225,61	222,59	213,78	217,79
Anos Finais	234,55	237,30	251,17	253,55	251,98	253,57	254,91	256,72	257,18	252,74
Ensino Médio	260,61	270,17	267,77	269,56	261,43	262,96	268,49	277,84	273,83	273,25
Matemática										
Anos Iniciais	206,91	204,46	227,75	227,53	230,42	230,92	232,69	234,02	218,40	227,21
Anos Finais	251,63	252,89	258,82	263,79	260,36	258,69	256,43	260,88	255,07	249,35
Ensino Médio	279,45	279,81	276,76	280,03	270,45	265,17	271,59	278,74	268,66	269,43

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de dados do Inep (2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017; 2021; 2023).

Os dados de proficiência média dos testes do Saeb indicam uma trajetória com tendência de melhora nos resultados dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, salvo pequenas oscilações negativas entre algumas edições da avaliação. Entretanto, é perceptível na série histórica de dados que a redução no desempenho dos discentes ocorreu de modo mais significativo na edição de 2021, primeira após a pandemia de COVID-19. A única exceção foi o resultado de Língua Portuguesa nos Anos Finais, ligeiramente superior a 2019. Porém, em 2023, a redução do desempenho nesse componente se aprofundou, indicando que alunos que cursaram o 7º ano durante a pandemia tiveram mais defasagens não recompostas até o momento que chegaram ao 9º ano, em 2023, quando fizeram o teste do Saeb.

Além da proficiência média dos estudantes nos testes do Saeb, outro dado importante para a análise das defasagens educacionais dos estudantes devido à pandemia é a proficiência média obtida pelos estudantes da rede estadual nos testes da avaliação externa em larga escala da SEE-MG. Desde o ano 2000, a SEE-MG mantém parceria com o CAEd/UFJF para a elaboração, a aplicação, o processamento e a comunicação de resultados de testes padronizados em larga escala. Esses testes são capazes de fornecer aos gestores da SEE-MG, das escolas, e aos professores dados importantes para o monitoramento da qualidade do ensino, na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, e (re)planejamento curricular.

Desde o início da parceria com o CAEd, diversas modificações foram implementadas no que diz respeito aos anos e componentes curriculares avaliados. Atualmente, todos os testes aplicados pelo CAEd nas escolas mineiras fazem parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), que é composto por dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O primeiro avalia os estudantes do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com testes para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Já o segundo, também avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, mas sua aplicação abarca os alunos do 5º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Não obstante as alterações que esses programas passaram ao longo dos anos, desde 2006, as principais características desses programas são as mesmas, conforme pode ser verificado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Características dos programas de avaliação que compõem o Simave (2015-2024)⁵

		Proalfa	Proeb		
		Anos Iniciais		Anos Finais	Ensino Médio
Componentes curriculares avaliados	Padrões de desempenho	2º ano	5º ano	9º ano	3ª série
Língua Portuguesa	Baixo	Até 350	Até 150	Até 200	Até 250
	Intermediário	351 a 450	151 a 200	201 a 275	251 a 300
	Recomendado	451 a 600	201 a 250	276 a 325	301 a 350
	Avançado	601 a 1000	251 ou mais	326 ou mais	351 ou mais
Matemática	Baixo	Até 400	Até 175	Até 225	Até 275
	Intermediário	401 a 500	176 a 225	226 a 300	276 a 350
	Recomendado	501 a 625	226 a 275	301 a 350	351 a 375
	Avançado	626 a 1000	276 ou mais	351 ou mais	376 ou mais

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023a, p. 98).

Os testes do Proalfa e do Proeb são aplicados nas escolas das redes públicas estadual e municipais no segundo semestre de cada ano letivo com o objetivo de aferir a proficiência dos estudantes. Esses instrumentos de avaliação são formados por itens unidimensionais, isto é, capazes de avaliar apenas uma dimensão do conhecimento. A elaboração dos itens considera competências e habilidades

⁵ Os anos/séries avaliados presentes no quadro se mantiveram inalterados no período de 2015 a 2024, embora a publicação que subsidiou com dados para organização do quadro tenha sido publicada em 2022.

presentes na matriz da Avaliação, que por sua vez é um recorte de habilidades essenciais presentes no CRMG.

Toda a construção dos testes se pauta em um modelo estatístico específico, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Essa é capaz de colocar itens e estudantes em uma mesma métrica, o que possibilita a análise da proficiência dos discentes da rede ao longo do tempo, ou seja, em diferentes edições da avaliação. Nesse sentido, os dados obtidos com as avaliações do Simave são importantes para analisar o desempenho dos estudantes mineiros, inclusive em contextos que impactaram o aprendizado deles, como a pandemia de COVID-19. Para refletir sobre esse caso específico, organizamos, na Tabela 5, dados de proficiência média em Língua Portuguesa nas dez últimas edições dos dois programas de avaliação que compõem o Simave.

Tabela 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)

Ano\Série	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2º Ano	5º Ano	9º Ano	3ª Série
2018	562	222	252	272
2019	573	222	246	265
2021	541	215	248	261
2022	561	218	241	255
2023	556	219	240	255
2024	570	225	249	256

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

A partir de 2018, os anos/séries avaliados nos programas do Simave não foram alterados; por isso, a partir de então, é possível analisar uma sequência sem lacunas de resultados. Os dados indicam que, entre 2019, última edição do Simave antes da pandemia de COVID-19, e 2021, primeira após o período de emergência sanitária, o maior impacto foi percebido no 2º e no 5º ano do Ensino Fundamental, com reduções de 32 e 7 pontos, respectivamente. O 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio tiveram comportamentos diferentes. O primeiro registrou um acréscimo

de 2 pontos e o segundo uma redução de 4 pontos. Entretanto, em outros períodos ambas as séries registraram quedas significativas na proficiência média.

Outro aspecto observável nos dados é a tendência de aumento da proficiência média dos alunos a cada edição do Simave após a pandemia. Os resultados de 2024 indicam que os estudantes do 2º ano superaram os resultados apurados nas edições anteriores e os estudantes do 5º ano igualaram a melhor proficiência média até então registrada. Apenas os alunos do 9º ano e da 3ª série do Ensino Médio ainda estão abaixo dos resultados pré-pandemia.

É importante também analisar a proficiência média dos estudantes no componente curricular Matemática com a mesma série de dados utilizada para Língua Portuguesa. Para isso, é necessário verificar os números presentes na Tabela 6.

Tabela 6 – Proficiência média em Matemática dos estudantes do estado de Minas Gerais no Simave (2018-2023)

Ano\Série	Ensino Fundamental			Ensino Médio
	2º Ano	5º Ano	9º Ano	3ª Série
2018	551	231	256	269
2019	568	230	254	269
2021	541	220	250	259
2022	559	220	244	258
2023	560	224	245	257
2024	563	228	248	258

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Assim como a proficiência média de Língua Portuguesa, a pandemia provocou relevante impacto no desempenho dos alunos em Matemática, sobretudo no 2º e 5º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. No 2º ano, a redução foi de 21 pontos, enquanto no 5º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série foi de 10 pontos.

Outra maneira de analisar o impacto da pandemia no aprendizado dos estudantes é pela distribuição deles nos padrões de desempenho das avaliações do

Simave. Para isso, apresentamos, a seguir, na Tabela 7, esse tipo de dado para o componente curricular da Língua Portuguesa.

Tabela 7 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações do Simave (2018-2024)

(continua)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano do Ensino Fundamental	2018	1	7	59	32
	2019	1	6	56	38
	2021	2	15	55	27
	2022	1	9	57	33
	2023	1	8	63	28
	2024	0	5	59	35
5º ano do Ensino Fundamental	2018	9	25	35	31
	2019	10	23	34	33
	2021	12	27	35	25
	2022	10	35	24	27
	2023	9	26	37	28
	2024	8	23	37	32
9º ano do Ensino Fundamental	2018	18	46	28	7
	2019	21	46	27	5
	2021	20	49	26	5
	2022	24	48	24	4
	2023	25	48	23	5
	2024	20	47	27	7
3ª série do Ensino Médio	2018	32	37	26	5
	2019	37	36	24	4
	2021	40	37	20	3

(conclusão)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
3ª série do Ensino Médio	2022	43	35	19	2
	2023	44	33	20	3
	2024	42	34	22	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Os dados da Tabela 7 indicam que os anos escolares que tiveram maior impacto negativo no desempenho em Língua Portuguesa no contexto da pandemia foram o 2º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se a redução do desempenho dos estudantes que em 2019 estavam no padrão avançado. De 2019 a 2021, a redução desse padrão de desempenho no 2º ano foi de 11 pontos percentuais; no 5º ano a redução foi de 8 pontos percentuais. Também é perceptível para esses dois anos o aumento da quantidade de alunos nos padrões intermediários, no 2º ano foi de 9% e no 5º de 4%. No 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, a redução foi menos significativa, mesmo assim não pode ser desconsiderada. É necessário frisar que nas edições posteriores à pandemia (2022 em diante), o 2º e o 5º ano apresentam tendência de recuperação mais significativa do que o 5º ano e a 3ª série do Ensino Médio, situação que merece análises pormenorizadas que ajudem a entender essa diferença.

Para ajudar a analisar a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho no componente curricular Matemática, apresentamos, a seguir, a Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em Matemática nos testes do Simave (2018-2023)

(continua)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano do Ensino Fundamental	2018	4	21	56	19
	2019	3	17	55	25
	2021	6	26	49	18
	2022	4	20	54	23

(conclusão)

	Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
	2023	4	18	58	21
	2024	3	18	56	23
5º ano do Ensino Fundamental	2018	14	31	37	19
	2019	13	32	37	18
	2021	19	36	33	12
	2022	21	28	10	14
	2023	19	32	33	16
	2024	16	31,5	34,5	18
9º ano do Ensino Fundamental	2018	28	52	16	3
	2019	30	52	15	3
	2021	32	53	13	2
	2022	36	52	10	2
	2023	37	50	12	2
	2024	20	47	27	7
3ª série do Ensino Médio	2018	57	36	4	3
	2019	59	34	4	3
	2021	68	28	3	2
	2022	68	28	3	2
	2023	69	27	3	2
	2024	42	34	22	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Os dados da Tabela 8 indicam uma situação mais preocupante na distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho de Matemática dos testes do Simave após a pandemia em comparação com Língua Portuguesa. O 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental foram os que tiveram redução mais significativa no desempenho dos alunos das edições de 2019 para a de 2021. É possível verificar que boa quantidade

de estudantes deixaram os padrões avançado e recomendado para inflarem o intermediário e o baixo. O 9º ano foi o que apresentou menor alteração na distribuição dos discentes por padrão de desempenho. É importante considerar que a turma que estava no 9º ano em 2024, foi a turma avaliada no 5º em 2020. Sendo assim, as defasagens da pandemia ainda persistiam na trajetória dos estudantes.

Em contraponto, na 3ª série do Ensino Médio, que já possuía situação preocupante, com poucos alunos nos padrões avançado e recomendado, teve quantidade significativa de estudantes passando a apresentar desempenho compatível com o padrão baixo. Também é preciso considerar que o 2º e o 5º ano são os que apresentaram melhor recuperação na quantidade de alunos com melhor desempenho nas edições das avaliações do Simave após a pandemia.

A constatação das defasagens de aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, resultantes do contexto pandêmico, levou a SEE-MG à criação de estratégias que pudessem alterar esse quadro. Medidas de intervenção, ainda que circunstanciais, eram necessárias para que os alunos das escolas estaduais consolidassem as habilidades e competências necessárias à continuidade bem-sucedida dos estudos. Para tanto, foi implementado o Plano de Recomposição das Aprendizagens, que será apresentado na próxima seção.

2.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A CRIAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

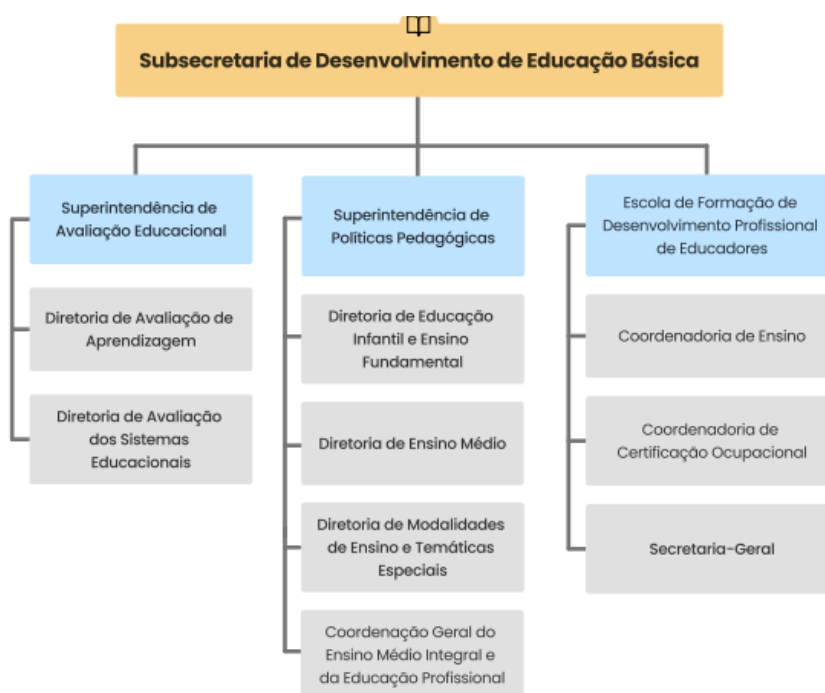
A SEE-MG possui uma ampla e complexa estrutura para gerir as dimensões administrativa, financeira e pedagógica de toda a sua rede de ensino. De acordo com os dados mais recentes do Inep, em 2024, essa rede estava composta por 3.452 escolas e 88.383 professores que atenderam 1.609.076 de estudantes nos 853 municípios de Minas Gerais (QEdu, [2024]).

Para a gestão de uma rede com números tão expressivos, a SEE-MG está estruturada, além do Gabinete do Secretário, em quatro subsecretarias: (i) Subsecretaria de Administração, responsável por orçamentos, aquisições, infraestrutura e logística; (ii) Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, encarregada pela normatização, avaliação e desempenho dos servidores; (iii) Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a cargo das avaliações e políticas educacionais; e a (iv) Subsecretaria de Articulação Educacional, que

organiza as ações da SEE-MG com as secretarias municipais de educação, além de normatizar e fiscalizar as unidades escolares e coordenar os trabalhos das SREs. Toda a estrutura da SEE-MG pode ser conhecida com mais detalhes no organograma disponível no Apêndice A desta dissertação.

Dentre as subsecretarias da SEE-MG, merece destaque, pela abordagem do presente estudo, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica



Fonte: Minas Gerais (2023b, recurso *online*).

Por ser formada pela Superintendência de Avaliação Educacional; pela Superintendência de Políticas Pedagógicas e pela Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional de Educadores, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica possui as instâncias necessárias ao levantamento e análise de dados que subsidiam a elaboração de políticas públicas educacionais em Minas Gerais. Dentre as políticas públicas educacionais criadas e geridas por esta instância está a que é foco deste estudo: o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

O PRA é uma política pública que foi criada pela SEE-MG, em 2022, com o objetivo de recompor as aprendizagens dos estudantes mineiros após a pandemia de COVID-19. Tal iniciativa pauta-se na Resolução SEE-MG Nº 4.825, de 7 de março de

2023, que dispõe sobre o PRA no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para a melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais (Minas Gerais, 2023c). Em síntese, a SEE-MG descreve essa política pública do seguinte modo:

O Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE-MG que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das Habilidades da BNCC e do Currículo Referência de MG. Para tanto, o PRA oferece o acompanhamento e o monitoramento que trazem um diferencial para gestão de sala de aula, considerando o diagnóstico de cada turma e de cada estudante em sua singularidade, mitigando assim as defasagens do período pandêmico. Para além da recomposição das aprendizagens, o plano prevê a continuidade da implementação do Currículo Referência de Minas Gerais na realidade da sala de aula, por meio de ações práticas do dia a dia, a partir das orientações feitas por professores responsáveis por realizarem visitas às escolas, considerando as avaliações sistêmicas, internas e externas, e também intervenções nas escolas. A composição do PRA baseou-se no Regime Especial Atividades Não Presenciais 2020/2021 (REAMP), nos repertórios técnicos e científicos e em experiências de outros territórios, visando ao avanço nos indicadores previstos no nosso plano decenal da educação, em especial o Sistema de Avaliação em Educação Básica (SAEb), e, acima de tudo, assumir o nosso propósito com a qualidade de ensino, assegurando o direito de aprendizagem para todos os estudantes mineiros (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

A implementação do PRA na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais demandou a construção de um arcabouço, pautado na Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023, capaz de articular as equipes pedagógicas de cada uma das 47 SREs que integram a SEE-MG (Minas Gerais, 2023c). O formato organizacional adotado é composto pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), instalado no Órgão Central da SEE-MG, e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), localizados nas SREs.

A Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023 define o trabalho de cada um dos núcleos que compõem o PRA. Sobre as atribuições do NGPC, a Resolução afirma:

Art. 6º - O Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) tem a atribuição de analisar, identificar, elaborar e monitorar as ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

§1º - O NGPC deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e escolas estaduais da rede estadual de ensino;

§2º - O NGPC deverá identificar as habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes;

§3º - O NGPC deverá elaborar orientações às SREs e às escolas estaduais para elaboração das estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino;

§4º - O NGPC deverá monitorar as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs e escolas estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

A Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023 também define as obrigações dos NGPR:

Art. 7º - O Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) tem a atribuição de analisar, identificar, elaborar e monitorar as ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

§1º - O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição;

§2º - O NGPR deverá ter conhecimento das orientações gerais dadas pelo NGPC adaptando-as às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos seus estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas;

§3º - O NGPR deverá orientar as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE;

§4º - O NGPR deverá elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino;

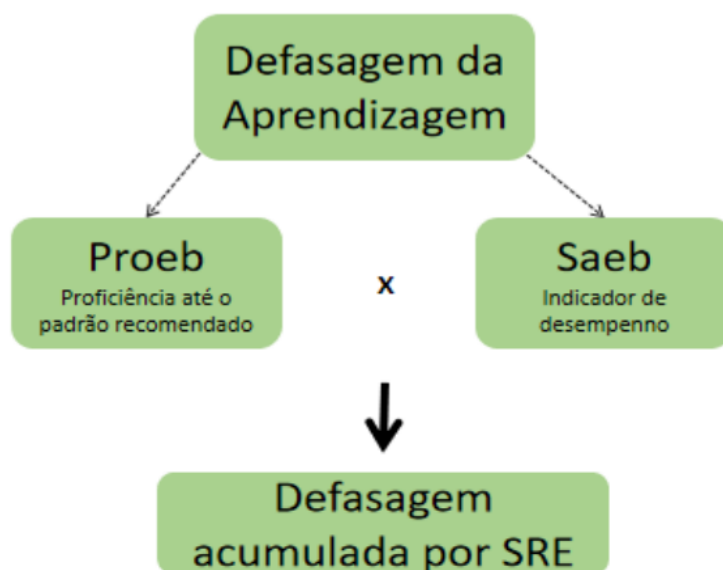
§5º - O NGPR deverá acompanhar sistematicamente as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2023c, p. 2).

De acordo com o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) (Minas Gerais, 2023a), o fluxo das ações dos dois núcleos estruturantes do PRA tem início com o NGPC. Primeiramente, esse analisa os dados obtidos pelas escolas da rede estadual nas avaliações em larga escala e alinha procedimentos com outros setores da SEE-MG. Na sequência, o NGPC orienta os NGPRs na análise dos dados das unidades de ensino da regional, para que ações com as escolas com foco na recomposição das aprendizagens possam ser executadas. Após a análise dos dados das escolas e a definição de ações a serem executadas, o NGPRs organiza uma agenda de visitas de seus agentes às unidades de ensino.

Para colocar em prática as ações do PRA, a SEE-MG contratou 1.360 profissionais da educação para atuarem nas 47 SREs do estado de Minas Gerais. As contratações visaram à formação das equipes dos NGPR, e ocorreram pela divulgação, por cada regional, de editais de seleção de servidores de carreira. Podiam concorrer Professores e/ou Especialistas da Educação Básica (EEB). Os selecionados dentro do número de vagas autorizadas para contratação pela SRE passariam a compor a equipe do PRA na regional. O cálculo da quantidade de contratações autorizadas pela SEE-MG, para a formação da equipe do NGPR de cada uma das SRE, levou em consideração as defasagens das escolas, verificadas pelo NGPC, tanto no Proeb quanto no Saeb⁶, conforme é possível verificar na Figura 6.

⁶ De acordo com o Documento Orientador do PRA: “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. [...] Esse resultado da defasagem da escola em cada componente curricular foi ponderado pelo desempenho no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A nota média padronizada do Saeb foi colocada em uma escala de zero a cem, em que zero representa a pior nota e cem a melhor. Tal valor representa a porcentagem pela qual será multiplicada a defasagem da escola com intuito de aumentar o peso daquelas escolas que apresentaram um indicador de desempenho considerado baixo, no Saeb. Vale ressaltar que, para as escolas que não tiveram o indicador de desempenho Saeb divulgado, foi calculado o indicador de desempenho conforme resultado do Proeb. Em seguida, somou-se a defasagem das escolas da regional, obtendo-se a defasagem acumulada de cada SRE” (Minas Gerais, 2023a, 15-16).

Figura 6 – Esquema do cálculo de defasagens educacionais



Fonte: Minas Gerais (2023a, p.16).

Após o cálculo das defasagens acumuladas, o NGPC definiu quatro grupos de defasagens educacionais. A definição desses grupos foi fundamental para a constituição das equipes do NGPR em cada uma das SREs. O resultado desses cálculos foi organizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Grupos de defasagem por SRE para a definição de prioridade de contratação para o NGPR⁷

Grupos	Defasagem acumulada	Prioridade de cada grupo de defasagem	Quantidade de SREs por grupo	% dos 1.360 profissionais contratados
1	-70.000 a - 50.000	Alta prioridade (acima de 40 mil pontos de defasagem)	5	35%
2	-40.000 a -20.000	Prioridade média-alta (entre 40 mil e 20 mil pontos de defasagem)	11	32%
3	-20.000 a -10.000	Prioridade média-baixa (entre 20 mil e 10 mil pontos de defasagem)	20	25%
4	-10.000 a 0	Prioridade (abaixo de 10 mil pontos de defasagem)	11	8%

Fonte: Minas Gerais (2023a, p. 16).

⁷ De acordo com o Documento Orientador do PRA, foi estabelecido o número mínimo de 10 profissionais por SRE e a distribuição, por múltiplos de 5, para garantir que cada regional recebesse um profissional de cada área de conhecimento.

Depois da identificação das SREs por grupos de defasagem educacional e da contratação dos servidores para as equipes dos NGPR, a SEE-MG passou à etapa de formação dos contratados, ou seja, dos agentes do PRA. Para isso, o processo de formação foi organizado por etapas. Na primeira etapa, a Escola de Formação da SEE-MG capacitou os servidores que passaram a compor o NGPC. Na segunda etapa, os servidores do NGPC replicaram a formação que receberam para os servidores dos NGPR. Os servidores desses dois tipos de núcleos de gestão pedagógica receberam orientações sobre os seguintes temas:

- Habilidades prioritárias CRMG;
- Objetivos de conhecimento essenciais e flexibilização curricular;
- Diagnóstico com os dados e evidências em relação ao desempenho dos estudantes;
- A Escala de Desenvolvimento da Aprendizagem;
- Estratégias de apoio educacional aos professores;
- Políticas públicas intersetoriais;
- Planejamento e reorganização de atividades pedagógicas, considerando continuidades e rupturas, os novos e anteriores saberes construídos, visando um olhar criterioso para o currículo e o PPP da escola;
- Uso de TDICs adequadas ao pedagógico escolar e metodologias de acompanhamento da recomposição (Minas Gerais, 2023a, p.17).

A intenção da formação realizada com os integrantes do NGPC e dos NGPR era a de alinhar as ações das equipes, especialmente porque lidariam com duas frentes de trabalho que serão explicadas a seguir, são elas: o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário.

2.3.1 Reforço Escolar e Agrupamento Temporário

Conforme informado anteriormente, o Reforço Escolar é uma das ações que fazem parte do PRA. O objetivo dele é promover a aprendizagem dos estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade. Para isso, a execução do reforço deve buscar a realização de procedimentos metodológicos mais individualizados, com práticas diferenciadas das usualmente aplicadas no cotidiano da sala de aula. Para conhecer melhor o Reforço Escolar, sistematizamos, no Quadro 3, as principais características dele.

Quadro 3 – Características do Reforço Escolar

(continua)

Público-alvo	Anos Iniciais: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Anos Finais: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª série.
Enturmações e critérios de seleção dos estudantes participantes	1ª enturmação: Resultados de aproveitamento e fluxo do ano anterior. 2ª enturmação: • Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na Avaliação Diagnóstica;
Enturmações e critérios de seleção dos estudantes participantes	• Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados nos 1º e 2º bimestres. 3ª enturmação: • Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na 1ª Avaliação Trimestral; Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados nos 1º, 2º e 3º bimestres.
Formas de atendimento	• Atendimento no 6º horário, sequencial à carga horária do turno regular de matrícula do estudante; • Atendimento realizado no contraturno de matrícula do estudante.
Enturmação dos estudantes - operacionalização	Os gestores escolares recebem a listagem com o nome dos estudantes indicados para o Reforço Escolar: • O estudante/responsável deve aderir ao programa por meio de autorização por escrito, conforme modelo em anexo; • As turmas serão organizadas por ano de escolaridade, conforme listagem recebida; • O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos

(continuação)

Enturmação dos estudantes - operacionalização	Iniciais deverá ser o mínimo de 8 e máximo de 15 estudantes; • O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos Finais e Ensino Médio deverá ser o mínimo de 10 e máximo de 20 estudantes; As turmas das escolas que funcionam nas Unidades Socioeducativas atenderão a um número máximo de 12 estudantes por turma.
Recursos humanos	Para a proposta, a atribuição de aulas é para professores efetivos ou convocados, com domínio de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para atendimento de demandas e interlocução com os estudantes (grupos de trabalho e monitoramento de orientações): • Atendimento realizado no contraturno contará com extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador. Atendimento no 6º horário prevê a extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador para atendimento das turmas de Alfabetização.
Monitoramento das ações desenvolvidas	• Monitoramento da frequência dos estudantes; • Análise dos resultados das avaliações; • Acompanhamento do aproveitamento no DED.

(conclusão)

Percurso metodológico	Os professores do Reforço Escolar deverão planejar aulas com atividades diferenciadas a partir das habilidades essenciais do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com uso de estratégias que valorizam os saberes e potencialidades dos estudantes em seus diferentes ritmos de aprendizado.
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2022).

O Reforço Escolar, para cada ano/série, acrescenta duas aulas a mais de Língua Portuguesa e duas de Matemática que são oferecidas no contraturno em que o estudante está na unidade escolar. Essa característica, conforme veremos, difere do Agrupamento Temporário.

A proposta pedagógica do Agrupamento Temporário é a de oferecer oportunidade de recomposição de aprendizagem para o aluno durante o horário em que está na unidade de ensino. O documento orientador dessa iniciativa destaca o desenvolvimento do Agrupamento em quatro passos, a saber:

Primeiro Passo: realizar um diagnóstico que seja possível identificar e organizar os estudantes por níveis de aprendizagens, identificando os que se encontram no mesmo nível, os que apresentam defasagem nas mesmas habilidades, os que possuem defasagem em habilidades distintas e, ainda, aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Considerando a variedade de formas possíveis de diagnóstico pedagógico, entendemos que o primeiro filtro seja o resultado bimestral dos estudantes. Identificado o público alvo da ação e, de posse da lista de habilidades a serem trabalhadas, deve-se pensar nos arranjos de agrupamentos.

Segundo Passo: selecionar o tipo de agrupamento a ser utilizado para a intervenção nas aprendizagens. Os agrupamentos podem ser realizados de duas formas: Agrupamento Temporário Produtivo e Agrupamento Temporário Intermitente.

Terceiro Passo: direcionar o estudante para o agrupamento.

Quarto Passo: elaborar um plano de intervenção que promova a efetiva aprendizagem dos estudantes durante o agrupamento temporário, possibilitando a aplicação de metodologias diferenciadas. É necessário conter nesse planejamento o tipo de agrupamento a ser utilizado, a duração da atividade, o número de estudantes participantes, a metodologia de ensino e as ferramentas didáticas, as habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de conhecimento a serem trabalhados e o formato de avaliação da aprendizagem a ser utilizado. Ainda na fase de planejamento, o professor deve selecionar o material a ser utilizado como suporte didático. Podem ser utilizados

por exemplo: os cadernos do Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA/MG), O Jornal Lupa, livros paradidáticos, textos de variados gêneros, mapas cartográficos, mapas mentais, esquemas, enquetes, filmes, músicas, jogos e produtos. É necessário que todo o material a ser utilizado esteja disponível já no início da aula, mas é possível também que materiais produzidos pelos estudantes durante a aula componham, de forma intencional, o material de estudo planejado pelo professor (Minas Gerais, 2023d, p. 3-4).

Para o trabalho do Agrupamento são organizados grupos com até cinco alunos com defasagens em Língua Portuguesa e Matemática. O Agrupamento ocorre no horário em que o estudante está na escola frequentando as aulas, mas fora de sua sala. O Agrupamento é ministrado por professor diferente do docente da turma, e pode ser um professor eventual, professor para ensino de uso da biblioteca ou regente de aulas. Os agrupamentos levam em consideração as habilidades que precisam ser recompostas, o que permite que alunos de anos escolares diferentes sejam reunidos. Assim como o Reforço Escolar, o Agrupamento oferta duas aulas de Língua Portuguesa e duas de Matemática (Minas Gerais, 2023d).

Apesar de toda a organização do Reforço e Agrupamento, na prática, essas duas ações do PRA não foram desenvolvidas conforme prevê a Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c). Na seção a seguir, evidências dos desafios vivenciados pelo PRA são apresentadas.

2.4 EVIDÊNCIAS DOS PROBLEMAS VERIFICADOS NA EXECUÇÃO DO PRA

Apesar da Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 estabelecer uma clara delimitação de tarefas a cada um dos núcleos de execução do PRA, NGPC e NGPRs (Minas Gerais, 2023c), a efetivação dessa política pública educacional possui desafios que necessitam ser analisados a fim de intensificar o alcance dos seus objetivos. Sendo assim, a busca por entender esses desafios e apontá-los pode contribuir com a proposição de ações de melhoria do PRA.

O trabalho desses núcleos exige o uso de evidências educacionais e significativa articulação entre as equipes. As diretrizes da Resolução SEE-MG Nº 4.825/2023, que instituiu o PRA, organizou essa política pública em três ações estruturantes: planejamento, execução e monitoramento. De acordo com o referido documento, cabe a cada uma dessas ações:

§1º - O planejamento visa a análise e identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e ensinadas aos estudantes em defasagem de aprendizagem, e na elaboração de ações e atividades pedagógicas no Plano Estratégico da escola;

§2º - A execução visa o desenvolvimento das ações pedagógicas pelas escolas definidas no Plano Estratégico, através de atividades e projetos de intervenção pedagógica aos estudantes com defasagem de aprendizagem;

§3º - O monitoramento visa acompanhar sistematicamente as ações previstas no Plano Estratégico, pelos Núcleo de Gestão Pedagógico Central e Regional e pela gestão pedagógica da escola (Minas Gerais, 2023c, p. 1-2).

Uma das ações estruturantes do **Planejamento** requer a identificação da quantidade de estudantes que necessitarão de intervenção, de acordo com os critérios que foram descritos anteriormente, para definição do público do Agrupamento e do Reforço. O NGPC ficou responsável por indicar nominalmente este grupo e direcionar orientações pedagógicas a serem trabalhadas em cada unidade de ensino contemplada com o PRA. A título de apresentação de evidência do desafio da ação no planejamento, apresentamos, na Tabela 9, a quantidade de estudantes enturmados, em 2024, nas quatro SRE alvo deste estudo para o Reforço Escolar.

Tabela 9 – Dados de enturmação dos estudantes para o Reforço Escolar por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Enturmados no Reforço	2.192	1.233	263	494

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 9 indicam a existência, em cada uma das quatro SRE analisadas, de considerável número de estudantes enturmados no Reforço Escolar. Sabendo do quantitativo de estudantes enturmados, faremos uma análise para trazer evidências referentes ao processo de enturmação. Após indicação do público-alvo pelo NGPC, o NGPR tem como uma das ações o monitoramento das enturmações dos estudantes nas turmas do Reforço escolar. Tal ação de **Monitoramento** possui

pontos a serem analisados. O primeiro deles está associado ao baixo percentual de estudantes, indicados pelo NGPC, não enturmados. Os dados dessa situação podem ser verificados na Tabela 10.

Tabela 10 – Número de indicados e não indicados pelo NGPC para o Reforço Escolar por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Indicados pelo NGPC para Reforço	1.093	135	96	161
Indicados pelo NGPC não enturmados no Reforço	1.033	125	88	155
% Indicados pelo NGPC não enturmados no Reforço	94,5	92,5	91,6	96,2
Indicados pelo NGPC enturmados no Reforço	44	7	4	4
% Indicados pelo NGPC enturmados no Reforço	4,02	5,18	4,16	2,5
Não indicados pelo NGPC enturmados	2.148	1.226	259	490
%Não indicados pelo NGPC enturmados	196,5	908,15	269.8	304,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 10 mostram que, em 2024, a quantidade de estudantes enturmados deixou de atender às indicações do NGPC para o Reforço Escolar. Das quatro SRE analisadas, Ubá foi a que mais atendeu à lista de estudantes enviadas pelo NGPC, 25,4%; mesmo assim, representando um baixo índice. As demais SRE

atenderam apenas aproximadamente 5% das indicações, ou seja, 95% dos estudantes indicados não foram enturmados. O significativo percentual de estudantes indicados pelo NGPC não enturmados pode indicar uma falha de execução do PRA, necessitando de análises mais aprofundadas. Inicialmente, ficam duas indagações: (i) em que medida a desconexão entre as diretrizes centralizadas do NGPC e as realidades operacionais das SREs contribuiu para o baixo índice de enturmação no Reforço Escolar em 2024?; (ii) o desalinhamento entre indicações e enturmações ocorre porque as SREs utilizam indicadores contextuais locais e restrições de infraestrutura que se sobrepõem às indicações técnicas do núcleo central, evidenciando uma falha de coordenação institucional na execução do PRA?

Outro aspecto a ser observado na execução do PRA refere-se ao quantitativo dos Agentes do Plano de Recomposição das Aprendizagens com as unidades de ensino. Para auxiliar essa reflexão, apresentamos, a seguir, a Tabela 11.

Tabela 11 – NGPRs quadro de contratações

SRE	Previstos	Contratados	Saldo para contratação
Metropolitana A	19	17	2
Divinópolis	14	14	0
Leopoldina	7	7	0
Ubá	5	5	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Os dados da Tabela 11 indicam o número de servidores envolvidos, em cada uma das SREs analisadas. A diferença numérica entre as regionais é significativa. Todavia, o que chama mais atenção é a média de estudantes indicados que devem ser acompanhados por esses profissionais. A média de estudantes para cada agente está na Tabela 12.

Tabela 12 – Relação entre o número de Agentes do PRA e os estudantes indicados para o Reforço Escolar nas SREs pesquisadas (2024)

SRE	Agentes do PRA	Indicados pelo NGPC para Reforço	Média de alunos por Agente do PRA
Metropolitana A	19	1.093	57,53
Divinópolis	14	135	9,64
Leopoldina	7	96	13,71
Ubá	5	161	32,20

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

A Tabela 12 evidencia a disparidade no número de servidores entre as SREs, variando de 5 a 19, e, conseqüentemente, a variação na carga de trabalho média. A SRE Metropolitana A se destaca com a maior média de estudantes a serem acompanhados por profissional, enquanto a SRE Leopoldina e a Divinópolis têm as menores médias de alunos indicados por agente, sendo 9,64 e 13,71, respectivamente. Enquanto os dados da Tabela 12 evidenciam a discrepância entre a quantidade de estudantes indicados em relação às regionais de ensino, a Tabela 11 nos evidencia que existe uma diferença entre estudantes indicados e aqueles que realmente foram enturmados. Sendo assim, a seguir, na Tabela 13 trazemos a evidência dessa discrepância, referente à quantidade de estudantes enturmados.

Tabela 13 – Número de indicados e não indicados para o Reforço Escolar enturmados por SRE (2024)

	SRE			
	Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
Não indicados enturmados	2.192	1.233	263	494
Agentes do PRA	19	14	7	5
Média de alunos por agente do PRA	115	88	37,5	99

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025c]).

Ao analisar a Tabela 13 observamos um aumento considerável na média de estudantes por Agentes do PRA em todas as regionais. Esse aumento acentua ainda mais a carga de trabalho média que já se apresentava acentuada em algumas regionais, como na SRE Metropolitana A e Divinópolis. Além disso, regionais que apresentavam uma baixa-média de estudantes aumentaram significativamente essa média.

As evidências até então apresentadas permitem verificar desafios postos ao trabalho do PRA de recomposição das aprendizagens e que requerem correções.

3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR E DO AGRUPAMENTO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é analisar como os NGPR das SREs pesquisadas atuam na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais no contexto da implementação do PRA. Para isso, o capítulo está organizado, além desta introdução, em seis seções. Na seção 3.1 é apresentado o referencial teórico que fundamenta as análises do estudo, com destaque para os debates relacionados à implementação de políticas públicas educacionais e à recomposição das aprendizagens. Na seção 3.2 são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e o relato da pesquisa de campo realizada nas SREs investigadas. A seção 3.3 aborda o perfil dos integrantes dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs) das SREs pesquisadas e aspectos relacionados à sua atuação na implementação do PRA. Na seção 3.4 são analisadas as percepções dos NGPRs sobre a atuação do Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) na condução e no acompanhamento da política. Na seção 3.5 são discutidos aspectos relacionados à atuação dos NGPRs no processo de implementação do PRA, com destaque para as ações formativas, a mediação pedagógica e o uso dos dados das avaliações educacionais. Por fim, na seção 3.6 são sistematizados os principais desafios identificados na implementação do PRA, os quais fundamentam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado no capítulo seguinte.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A proposta de analisar o PRA remete à abordagem de um conjunto teórico focado em duas perspectivas: a reflexão sobre a implementação de políticas públicas e a recomposição das aprendizagens.

No que se refere à abordagem das políticas públicas, o objetivo é examinar os desafios enfrentados pelos atores envolvidos na execução do PRA, em conformidade com a organização estabelecida pela Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, que instituiu essa iniciativa (Minas Gerais, 2023c). Para este estudo, adotamos a conceituação de políticas públicas proposta por Mastrodi e Ifanger (2019, p. 1), segundo a qual:

A expressão 'políticas públicas' tem sido usada, em profusão, para se referir a um certo tipo de ação estatal eficaz para promover e garantir quaisquer direitos e, no limite, um remédio capaz de resolver todas (ou quase todas) as demandas da sociedade. Aparentemente, políticas públicas têm sido relacionadas quase que exclusivamente aos direitos sociais, já que os direitos individuais teriam a qualidade de serem garantidos diretamente pela lei, sem necessidade de recursos públicos direcionados à sua promoção.

A definição de Mastrodi e Ifanger (2019) enfatiza dois elementos centrais que também se fazem presentes em outras concepções sobre o tema: a ação do Estado voltada ao atendimento de demandas sociais e a natureza dessas ações como promotoras de direitos, especialmente os de caráter social. O presente estudo se insere nessa perspectiva, ao analisar uma política pública educacional que busca reparar perdas de aprendizagem capazes de comprometer o percurso formativo dos estudantes da Educação Básica mineira.

Contudo, compreender em profundidade uma ação estatal exige ir além de definições gerais sobre políticas públicas, demanda um referencial capaz de apreender como essas políticas são construídas, reinterpretadas e operacionalizadas. Nesse sentido, é necessário adotar uma abordagem que permita analisar não apenas a formulação das políticas, mas também os processos que marcam sua implementação nos diferentes níveis do sistema educacional. É nesse marco analítico que se insere a teoria do "Ciclo de Políticas Públicas", amplamente utilizada nos estudos sobre a atuação do Estado no campo educacional.

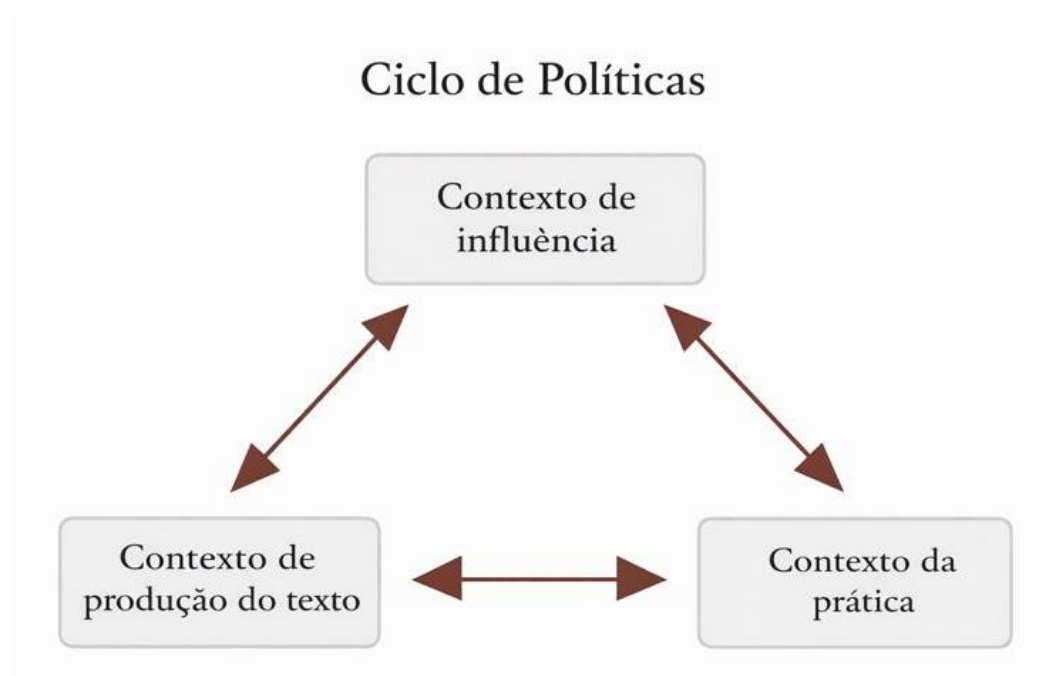
Essa abordagem ganhou destaque com os estudos dos pesquisadores ingleses Richard Bowe e Stephen Ball (1992), que propuseram compreender as políticas educacionais como processos não lineares. Para esses autores, as ações estatais se desenvolvem em diferentes fases, nas quais múltiplos atores intervêm, transformando a proposta inicial e influenciando seus resultados. A metáfora do "ciclo" representa, portanto, um movimento contínuo de reinterpretação e ressignificação a cada nova etapa de implementação. De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Bowe e Ball (1992) identificam três contextos inter-relacionados no ciclo das políticas públicas – de influência, de produção de texto e de prática -, os quais não são etapas sequenciais, mas espaços de disputa e negociação. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e envolve disputas e embates” (Mainardes, 2006, p. 50).

A representação desse ciclo e seus contextos pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 7 – Contextos do processo de formulação de uma política pública



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Mainardes (2006, p. 51).

A teoria do ciclo de políticas públicas, portanto, mostra-se adequada aos objetivos deste estudo, pois permite analisar de modo detalhado a execução do PRA, com foco nos desafios enfrentados pelos Núcleos Gestores do Programa de Recomposição (NGPR) para atender às diretrizes da Resolução SEE nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c). A partir dessa perspectiva, Bowe e Ball (1992) propõem a análise das políticas públicas a partir de três contextos inter-relacionados que permitem compreender como as políticas são constituídas, formalizadas e operacionalizadas. Esses contextos são o de influência, o de produção do texto e o da prática.

O “contexto de influência” corresponde ao espaço no qual os problemas públicos são definidos e passam a integrar a agenda governamental. Nesse contexto, diferentes atores, como governos, organismos internacionais, especialistas, grupos de interesse e setores da sociedade civil, disputam interpretações sobre as causas dos problemas educacionais e sobre as soluções consideradas legítimas. É um momento marcado pela produção de discursos que atribuem sentidos à crise educacional, estabelecem prioridades e orientam as direções gerais das políticas públicas.

No caso das políticas educacionais formuladas no período pós-pandemia, esse contexto foi fortemente atravessado por narrativas sobre perdas de aprendizagem, desigualdades educacionais e necessidade de ações emergenciais que fundamentaram a criação de iniciativas voltadas à recomposição das aprendizagens. Embora houvesse relativa convergência em torno da necessidade de enfrentar as defasagens educacionais intensificadas pela pandemia, as respostas formuladas pelos sistemas de ensino não foram homogêneas. Diferentes concepções sobre recomposição das aprendizagens passaram a disputar espaço na formulação das políticas educacionais, resultando em estratégias distintas de intervenção pedagógica. No âmbito do PRA, essa diversidade de perspectivas materializa-se, por exemplo, na coexistência entre o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. Enquanto o Reforço Escolar está fundamentado na ampliação do tempo de aprendizagem, geralmente por meio de atividades desenvolvidas no contraturno, o Agrupamento Temporário se estrutura a partir da reorganização pedagógica das turmas e do tempo regular escolar. Assim, embora ambas as ações compartilhem o objetivo de enfrentar as defasagens de aprendizagem, elas expressam racionalidades distintas acerca das formas de intervenção da política pública no processo de ensino e aprendizagem.

O “contexto de produção do texto” refere-se ao momento em que as disputas e consensos estabelecidos no contexto de influência são formalizados em documentos oficiais, tais como leis, decretos, resoluções, orientações normativas e materiais institucionais. Esses textos não devem ser compreendidos como traduções neutras das intenções políticas, mas como construções discursivas que incorporam ambiguidades, contradições e diferentes interpretações possíveis. Mainardes (2006) destaca que os textos das políticas são produzidos em contextos específicos e refletem compromissos, limites e negociações entre os atores envolvidos.

No caso do PRA, a formulação da política ocorreu em um contexto marcado pela necessidade de respostas rápidas às defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia de COVID-19. Nesse processo, participaram equipes técnicas da SEE-MG vinculadas ao Órgão Central, especialmente profissionais envolvidos com a gestão pedagógica da rede estadual, que discutiam estratégias capazes de promover recomposição das aprendizagens. O desenho inicial do PRA previa uma estrutura mais robusta e maior participação de profissionais. Entretanto, limitações financeiras demandaram adequações na configuração da política, o que produziu um modelo considerado viável para a realidade orçamentária da rede estadual mineira.

As negociações estabelecidas nesse contexto também envolveram a busca por referências em experiências anteriores da própria rede estadual. O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), desenvolvido em Minas Gerais em anos anteriores, foi mobilizado como inspiração para a organização de mecanismos de acompanhamento pedagógico e atuação junto às escolas. Contudo, o PRA foi formulado diante de novos desafios e incorporou características próprias, como a utilização de servidores da própria rede nas ações de recomposição das aprendizagens e a produção interna de materiais pedagógicos voltados às demandas identificadas nas escolas.

Nesse contexto, diferentes concepções sobre recomposição das aprendizagens materializaram-se no desenho das ações que compõem a política. O Agrupamento Temporário foi concebido como estratégia voltada ao enfrentamento de lacunas históricas de aprendizagem por meio da reorganização pedagógica das turmas e do trabalho escolar. Já o Reforço Escolar foi estruturado como ação orientada à recuperação das aprendizagens a partir dos resultados apresentados pelos estudantes ao longo do ano letivo. Assim, os documentos orientadores elaborados pela SEE-MG, como a Resolução SEE nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), expressam não apenas diretrizes formais da política, mas também limites institucionais e negociações que marcaram sua formulação.

O “contexto da prática” é aquele em que as políticas públicas ganham concretude, sendo interpretadas, recriadas e operacionalizadas pelos atores responsáveis por sua execução. Diferentemente de uma concepção linear de implementação, a abordagem do ciclo de políticas compreende que as políticas não são simplesmente aplicadas conforme foram formuladas, mas reinterpretadas à luz das condições locais, das experiências profissionais, dos recursos disponíveis e das

relações institucionais existentes. Nesse contexto, os agentes responsáveis pela implementação exercem papel ativo, realizando escolhas, adaptações e ajustes que influenciam diretamente os resultados da política. No caso do PRA, o contexto da prática corresponde, sobretudo, à atuação das SREs e de seus NGPR, responsáveis por traduzir as diretrizes normativas em ações concretas junto às escolas, evidenciando a centralidade das dinâmicas micropolíticas e das margens de decisão presentes no cotidiano da implementação.

Os três contextos propostos pela abordagem do ciclo de políticas não constituem etapas sequenciais ou estanques, mas dimensões inter-relacionadas de um processo contínuo de construção e reconstrução das políticas públicas. A análise do PRA, à luz desse referencial, permite compreender que seus resultados não decorrem exclusivamente de seu desenho normativo, mas das interações entre discursos, textos e práticas. Dentre esses contextos, o da prática assume especial relevância neste estudo, uma vez que é nele que se manifestam as interpretações, decisões e estratégias adotadas pelos atores responsáveis pela execução da política, abrindo espaço para a análise da atuação burocrática e da discricionariedade como elementos centrais da implementação.

Condé (2012) também argumenta que a análise das políticas educacionais não pode se restringir ao exame de seus textos normativos, uma vez que seus efeitos concretos se produzem na interação entre diretrizes formais, contextos institucionais e atuação dos sujeitos responsáveis por sua execução. Para o autor, é no momento da implementação que se tornam visíveis as tensões entre o que foi formulado e o que é efetivamente realizado, revelando a dimensão política das práticas administrativas e pedagógicas. Essa perspectiva reforça a centralidade do contexto da prática na análise das políticas educacionais.

Nessa perspectiva de análise, tem destacada importância a categorização da burocracia para compreender as políticas públicas. Conforme argumenta Lotta (2021), as políticas públicas são operacionalizadas por burocratas que ocupam posições distintas na estrutura do Estado, desempenhando papéis diferenciados na formulação, mediação e execução das políticas. Sendo assim, a adoção de categorias analíticas para a burocracia permite identificar como diferentes agentes participam das políticas públicas, quais margens de decisão possuem e de que modo suas atuações influenciam em seus resultados. A categorização dos burocratas não se restringe a

uma descrição organizacional, mas constitui uma estratégia para a análise das dinâmicas e das variações observadas na execução das políticas.

A partir das análises de Lotta (2021), é possível categorizar os burocratas envolvidos na execução das políticas segundo sua posição na estrutura estatal e suas funções no processo de implementação. A organização desses atores, sua posição, funções e grau de discricionariedade foram compilados no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de burocratas na implementação de políticas públicas

Categoria de burocrata	Posição na estrutura do Estado	Principais funções na política pública	Grau de discricionariedade	Ações nas políticas públicas
Alto escalão	Nível estratégico e decisório superior (ministros, secretários, dirigentes centrais).	Definição de diretrizes, formulação de políticas, estabelecimento de prioridades e alocação de recursos.	Alto, porém mais concentrado em decisões estratégicas.	Influenciam o desenho da política e os sentidos gerais da ação estatal, mas estão distantes da execução cotidiana.
Médio escalão	Nível intermediário entre formulação e execução (gestores regionais, coordenadores, núcleos técnicos).	Mediação entre diretrizes centrais e contextos locais; coordenação, orientação, adaptação e monitoramento da política.	Elevado, exercido na tradução e adaptação das normas.	Atuam como “tradutores” da política, exercendo papel central na implementação e na variação dos resultados entre territórios.
Baixo escalão	Nível operacional direto (professores, diretores escolares, técnicos que lidam diretamente com o público).	Execução direta das ações; interação com os beneficiários; tomada de decisões no cotidiano da política.	Elevado, especialmente no contato direto com os usuários.	Suas práticas moldam concretamente a política, influenciando o acesso, a qualidade e os efeitos percebidos pelos beneficiários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Lotta (2019).

As categorias propostas por Lotta (2019) podem ser mobilizadas para compreender a estrutura de implementação do PRA. No contexto dessa política, diferentes atores ocupam posições específicas na formulação, mediação e execução das ações de recomposição das aprendizagens. A adaptação dessas categorias ao PRA é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de burocratas na implementação do PRA

(continua)

Categoria de burocrata	Atores no PRA	Posição na estrutura da política	Principais funções no PRA	Grau de discricionariedade	Atuação na implementação
Alto escalão	SEE-MG e Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC).	Nível central e estratégico da política.	Formulação das diretrizes do PRA, definição das estratégias de recomposição das aprendizagens, produção de documentos orientadores e acompanhamento geral da política.	Elevado, concentrado nas decisões estratégicas e organizacionais.	Definem os objetivos da política, os critérios de atendimento, os mecanismos de monitoramento e as orientações gerais para as SREs.
Médio escalão	Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs) e Diretoras Educacionais das SREs.	Nível intermediário entre órgão central e escolas.	Mediação entre as diretrizes do NGPC e a realidade das escolas; acompanhamento pedagógico; orientação às equipes escolares; monitoramento das ações do PRA.	Elevado, exercido na tradução, adaptação e operacionalização da política nos territórios.	Atuam como mediadores da política, reinterpretando diretrizes, organizando formações, acompanhando escolas e apoiando o uso pedagógico dos dados educacionais.

(conclusão)

Categoria de burocrata	Atores no PRA	Posição na estrutura da política	Principais funções no PRA	Grau de discricionariedade	Atuação na implementação
Baixo escalão	Diretores escolares, especialistas da educação básica e professores.	Nível operacional da política nas escolas.	Execução das ações de recomposição das aprendizagens junto aos estudantes; organização pedagógica do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário.	Elevado, especialmente no cotidiano das práticas pedagógicas e da interação com os estudantes.	Materializam concretamente a política no espaço escolar, definindo estratégias pedagógicas, formas de acompanhamento e intervenções junto aos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A adaptação dessas categorias ao contexto do PRA evidencia a centralidade dos burocratas de médio escalão na implementação da política, especialmente dos integrantes dos NGPRs e das Diretoras Educacionais das SREs. Esses atores exercem funções de mediação entre as diretrizes formuladas pelo Órgão Central da SEE-MG e as condições concretas encontradas nas escolas, atuando na orientação pedagógica, no acompanhamento das ações e na operacionalização das estratégias de recomposição das aprendizagens nos territórios. Para compreender esse processo, vale considerar a reflexão de Lotta (2019) sobre os burocratas de médio escalão, compreendidos como agentes situados entre o nível estratégico de formulação das políticas e o nível da execução direta. Segundo a autora, esses atores desempenham papel central na implementação das políticas públicas ao reinterpretar e adaptar normas, orientações e objetivos institucionais às realidades locais. De acordo com a pesquisadora: “os burocratas atuam como tradutores das políticas públicas, adaptando as diretrizes formuladas no nível central às condições concretas encontradas nos territórios” (Lotta, 2019, p. 41).

Ainda segundo Lotta (2019), a atuação dos burocratas é atravessada por margens de discricionariedade, entendidas como espaços de decisão que não estão completamente definidos pelas normas, mas que se constituem no cotidiano da implementação das políticas. Lotta (2019, p. 38) define esse conceito do seguinte modo: “A discricionariedade não significa ausência de regras ou arbitrariedade, mas a possibilidade de interpretação e escolha dentro de um conjunto de normas e diretrizes existentes, exercida pelos burocratas no momento da implementação das políticas públicas”.

No campo das políticas educacionais, as margens de decisão assumem especial relevância, uma vez que a diversidade de contextos escolares, a disponibilidade desigual de recursos e as demandas específicas dos estudantes exigem escolhas cotidianas por parte dos burocratas responsáveis pela mediação entre o nível central e a prática. Assim, compreender a discricionariedade como dimensão constitutiva da implementação permite analisar as variações observadas na execução do PRA nas diferentes SREs.

Portanto, os resultados de uma política pública não podem ser compreendidos apenas a partir de seu desenho normativo, mas também das escolhas, interpretações e práticas adotadas pelos agentes responsáveis por sua execução (Lotta, 2019). No caso do PRA, os NGPRs podem ser compreendidos como instâncias típicas de

burocracia de médio escalão, uma vez que atuam como mediadores entre as orientações do Órgão Central da SEE-MG e as realidades das escolas sob sua jurisdição. Essa posição intermediária confere aos NGPRs papel estratégico na implementação da política, ao mesmo tempo em que os expõe a desafios relacionados à coordenação, à interpretação das diretrizes e à adequação das estratégias de recomposição às especificidades locais. Portanto, a atuação dos burocratas no processo de implementação das políticas públicas, inclusive no PRA, é atravessada pelo exercício da discricionariedade.

Compreender o PRA como política pública educacional implica compreender seu eixo central: a recomposição das aprendizagens. Segundo Oliveira, Palácios e Bellato (2025, p. 1):

No segundo semestre de 2020, organizações do terceiro setor publicaram o informe “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus”, que apresentou resultados de cinco estudos sobre o ensino no país realizados entre maio e julho de 2020 (Lima, 2020). Naquele momento, o informe indicava que cerca de 39 milhões de pessoas – 82% dos alunos da Educação Básica – deixaram de frequentar as instituições de ensino [...] era preciso garantir que estudantes não fossem prejudicados em seu processo de escolarização, assim como evitar o acirramento das desigualdades educacionais.

Em resposta a esse cenário, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica (Brasil, 2022), voltada à redução dos efeitos da pandemia sobre a escolarização e à prevenção da evasão e das perdas de aprendizagem. Ainda conforme Oliveira, Palácios e Bellato (2025, p. 1):

O Governo Federal decidiu adotar o termo recuperação das aprendizagens para orientar as políticas. No entanto, outro termo já vinha ganhando destaque no debate educacional no país: a recomposição das aprendizagens. Como defendido por instituições do terceiro setor, o termo recomposição seria mais pertinente ao contexto pós-pandemia.

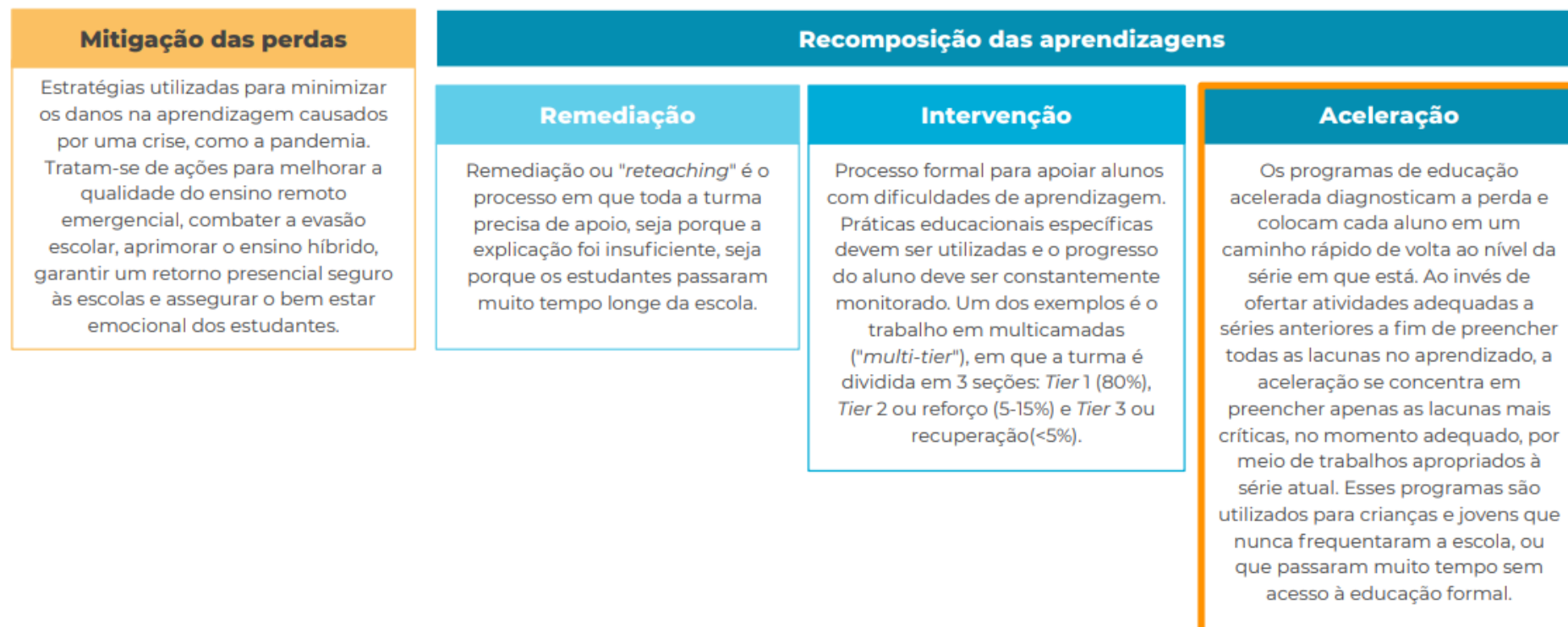
Esse entendimento de recomposição das aprendizagens do governo federal foi incorporado pela SEE-MG ao instituir o PRA, cujo Documento Orientador (Minas Gerais, 2023a) diferencia claramente os conceitos de recuperação e recomposição das aprendizagens:

Ao se tratar de recomposição, entende-se numa dimensão mais ampla a defasagem do estudante e não somente a revisão do que não foi ensinado por meio de recuperação. Recompor é propiciar o que não foi desenvolvido no currículo escolar nos dois anos de ensino remoto, considerando todas as dimensões, inclusive socioemocionais. Desta forma, garante-se que o processo de ensino e aprendizagem seja equânime a todos os estudantes, através da elaboração de atividades de ensino que retomem as habilidades que não foram aprendidas, assegurando consideravelmente o avanço escolar. Daí a importância de se pensar em um Plano sistemático, e não apenas um projeto transitório ou uma ação de recuperar aprendizagem (Minas Gerais, 2023a, p.12-13, grifo nosso).

Assim, o PRA busca assegurar equidade nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo atividades que recomponham habilidades não consolidadas e garantam o avanço escolar. Trata-se, portanto, de um plano sistemático e contínuo, e não de uma ação pontual de recuperação. Todavia, como política pública, o PRA apresenta desafios próprios, decorrentes dos impactos da pandemia na formação dos estudantes. O longo período de fechamento das escolas e o ensino remoto concentrado em habilidades essenciais (entre 2020 e 2022) não foram suficientes para evitar as perdas de aprendizagem – o que reforça a necessidade de estudos como este, dedicados à análise das fragilidades e potencialidades da proposta mineira.

Assim como identificado no PRA, a literatura acadêmica que aborda recomposição das aprendizagens apresenta variações e desafios de vários países com iniciativas com esse objetivo. De acordo com Hickmann *et al.* (2022), diferentes nações implementaram diferentes tipos de ações voltadas à recomposição das aprendizagens, alguns podem ser conhecidos pelo esquema representado na Figura 8, a seguir, elaborado pelo Vozes da Educação a pedido da Fundação Lemann e do Instituto Natura, em 2021.

Figura 8 – Conceitos em recomposição da aprendizagem



Fonte: Vozes da Educação (2021, p. 8).

Os diferentes termos apresentados na figura estão associados a formas de recomposição das aprendizagens. Segundo Hickmann *et al.* (2022, p. 5):

O termo mitigação das perdas, atenua-se em averiguar o que foi perdido e o que precisa ser incorporado a partir de um contexto de crise, em termos de aprendizagem e conteúdo. No que tange à remediação, este, é quando a demanda de composição de uma turma é maior do que o esperado, neste caso, precisam-se incorporar outros fomentos interdisciplinares em ensino e práticas pedagógicas, bem como, uma mobilização de demais professores. A intervenção, portanto, seria um processo de foco em aprendizagem, podendo ser adaptado a diversos contextos, uma turma pode ser dividida em vários níveis e, nestes casos seria interessante utilizar o conhecimento dos estudantes com excelente rendimento para explicar aos colegas com a sua própria linguagem. A aceleração é quando o centro do ensino passa a ser em conteúdos mais específicos e importantes que precisam ser trabalhados ou lembrados.

Além da identificação de variações nas iniciativas de recomposição das aprendizagens, Hickmann *et al.* (2022) destacam diferentes problemáticas e estratégias que interferem no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes no contexto pós-pandemia. Os autores apontam que nos processos tradicionais de remediação, como as aulas de recuperação, nem sempre são considerados os mecanismos mais eficazes para a recomposição das aprendizagens, o que tem levado diferentes países a discutir alternativas como a aceleração ou a priorização curricular. Nesse sentido, identificam a ampliação da contratação de jovens profissionais recém-formados ou em fase final de formação para atuarem como tutores ou professores em programas intensivos de acompanhamento pedagógico. Além disso, observaram que diversos países realizaram investimentos em políticas de recomposição das aprendizagens, como Portugal e a Austrália, que investiram em programas de tutoria.

Os autores ressaltam ainda que a recomposição das aprendizagens envolve múltiplas dimensões da política educacional, incluindo currículo, tempo de ensino, práticas pedagógicas, avaliação diagnóstica, formação docente e materiais didáticos. Nesse cenário, estratégias voltadas à priorização de habilidades estruturantes, especialmente em Linguagem e Matemática, passaram a ocupar lugar central em muitas políticas públicas educacionais. No que se refere às avaliações diagnósticas, Hickmann *et al.* (2022) observam que as experiências internacionais apresentam grande diversidade, abrangendo desde processos colaborativos entre professores,

como no caso da Irlanda, até o uso de inteligência artificial nos Estados Unidos e a incorporação de aspectos socioemocionais nas avaliações realizadas no Chile.

Esses exemplos demonstram que a recomposição das aprendizagens é um desafio global, sem modelo único, devendo ser (re)planejada com base em um aparato pedagógico que identifique as dificuldades da política pública de modo a efetivamente repor as aprendizagens não desenvolvidas pelos estudantes. Tal ação requer estudos adicionais, como este, focado na compreensão das fragilidades da proposta mineira.

3.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

O PRA, conforme indicado anteriormente, foi implementado em todas as 47 SREs do estado de Minas Gerais. A abrangência territorial dessa política pública educacional, bem como o elevado número de profissionais e estudantes envolvidos, exigiu a definição de um recorte de pesquisa que possibilitasse a realização de análises viáveis no âmbito desta dissertação.

A definição das SREs para este estudo levou em consideração critérios socioeconômicos, territoriais e de desempenho educacional. Foram considerados o Índice Socioeconômico (ISE), a proximidade geográfica entre as regionais e as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, com base nos resultados da Avaliação Somativa do Simave referentes ao ano de 2023. A escolha do Simave como fonte de dados é justificada por se tratar do principal instrumento de avaliação em larga escala da rede estadual de Minas Gerais, que também faz parte do monitoramento dos resultados do PRA. Esses dados são relevantes para a compreensão do desempenho dos alunos. A seleção do ano de 2023 também é pertinente, por corresponder a um momento posterior à pandemia de COVID-19, marcado pela retomada das atividades presenciais e pela implementação de ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Além disso, trata-se do primeiro ano completo de execução do PRA, o que permite observar possíveis efeitos iniciais das políticas educacionais adotadas sobre os resultados de aprendizagem.

A partir desses critérios, adotamos uma estratégia de comparação entre as SREs com características contextuais semelhantes, mas com desempenhos distintos. A opção por comparar regionais com contextos socioeconômicos semelhantes parte da necessidade de reduzir a influência de desigualdades estruturais mais amplas,

possibilitando que as diferenças observadas nos resultados de desempenho sejam analisadas à luz de outros fatores, como o trabalho do PRA.

No que se refere ao ISE das SREs, eles foram agrupados em três faixas, definidas a partir da distribuição dos valores observados: baixo ISE (valores inferiores a 5,00), médio ISE (entre 5,00 e 5,19) e alto ISE (valores iguais ou superiores a 5,20). Essa classificação permitiu identificar regionais de ensino com condições socioeconômicas semelhantes na ocasião de seleção das SREs, optando por regionais situadas na mesma faixa de ISE. O Quadro 6, a seguir, apresenta os valores do ISE das SREs de Minas Gerais, organizadas nas referidas faixas.

Quadro 6 – Índice Socioeconômico por SRE

(continua)

SRE	ISE	Classificação
Almenara	4,55	Baixo
Araçuaí	4,59	Baixo
Carangola	4,74	Baixo
Caratinga	4,92	Baixo
Curvelo	4,86	Baixo
Diamantina	4,78	Baixo
Guanhães	4,68	Baixo
Janaúba	4,64	Baixo
Januária	4,48	Baixo
Leopoldina	4,94	Baixo
Manhuaçu	4,86	Baixo
Montes Claros	4,85	Baixo
Muriaé	4,93	Baixo

(continuação)

SRE	ISE	Classificação
Pirapora	4,75	Baixo
Ponte Nova	4,87	Baixo
Teófilo Otoni	4,59	Baixo
Ubá	4,94	Baixo
Patrocínio	4,99	Baixo
Unaí	4,99	Baixo
Barbacena	5,16	Médio
Campo Belo	5,14	Médio
Caxambu	5,07	Médio
Conselheiro Lafaiete	5,10	Médio
Governador Valadares	5,03	Médio
Itajubá	5,09	Médio
Ituiutaba	5,06	Médio
Paracatu	5,02	Médio
Passos	5,15	Médio
Poços de Caldas	5,17	Médio
São João Del Rei	5,14	Médio
São Sebastião do Paraíso	5,15	Médio
Sete Lagoas	5,09	Médio
Varginha	5,12	Médio

(conclusão)

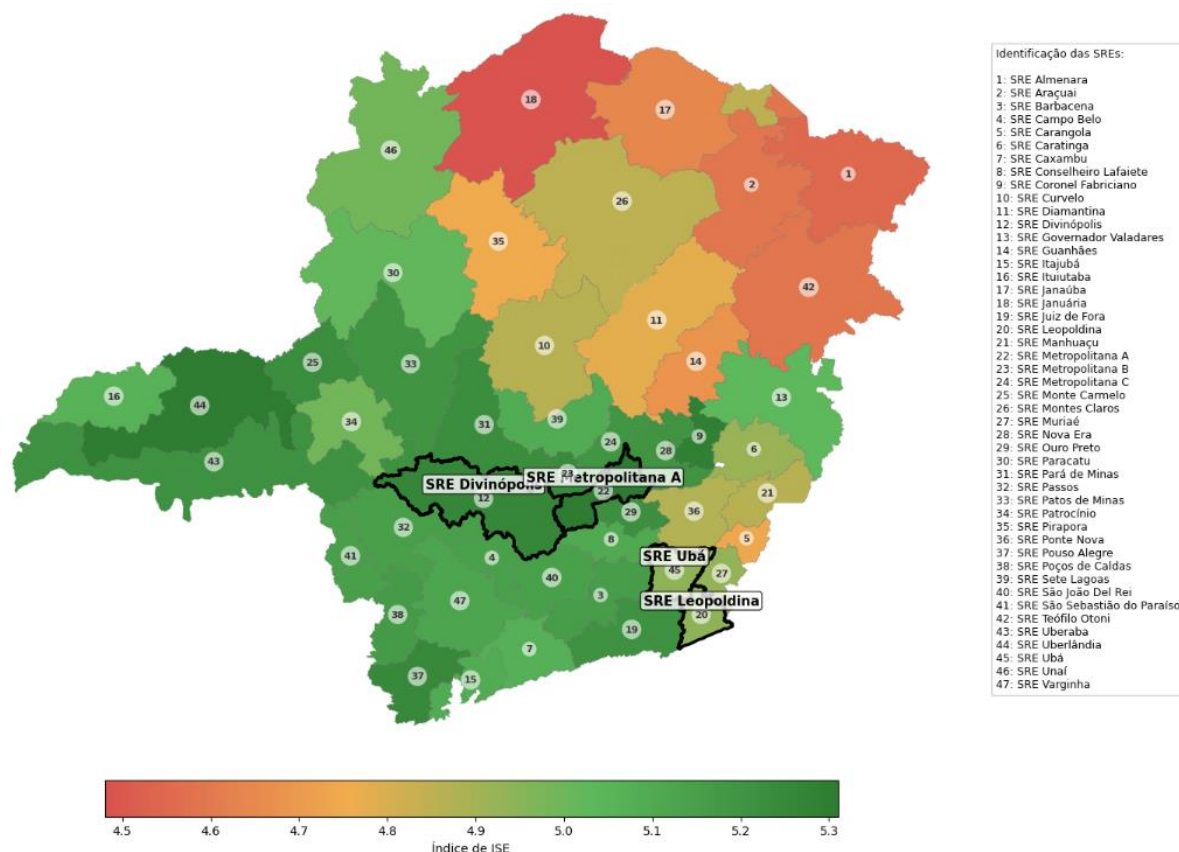
SRE	ISE	Classificação
Metropolitana C	5,19	Médio
Coronel Fabriciano	5,29	Alto
Divinópolis	5,26	Alto
Juiz de Fora	5,21	Alto
Metropolitana A	5,31	Alto
Metropolitana B	5,24	Alto
Monte Carmelo	5,23	Alto
Nova Era	5,20	Alto
Ouro Preto	5,22	Alto
Pará de Minas	5,23	Alto
Patos de Minas	5,20	Alto
Pouso Alegre	5,25	Alto
Uberaba	5,21	Alto
Uberlândia	5,31	Alto

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Inep (2020).

A partir dos dados de ISE, foram definidos dois pares de regionais de ensino. O primeiro é composto pelas SREs de Divinópolis (ISE = 5,26) e Metropolitana A (ISE = 5,31), ambas inseridas na faixa de alto nível socioeconômico, com valores próximos entre si. O segundo par é formado pelas SREs de Ubá (ISE = 4,94) e Leopoldina (ISE = 4,94), situadas na faixa de baixo nível socioeconômico, também com condições contextuais semelhantes. Em ambos os casos, buscamos associar proximidade territorial à similaridade socioeconômica. Com base nesses dados, elaboramos a Figura 9, uma representação cartográfica que permite visualizar simultaneamente a

localização geográfica e as condições socioeconômicas das regionais, reforçando os critérios adotados na definição do recorte de pesquisa.

Figura 9 – Indicador Socioeconômico (ISE) por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados do Censo Escolar (QEdu, [2024]).

Conforme o mapa, as regionais de ensino selecionadas se distribuem em áreas territorialmente próximas dentro de seus respectivos pares. No que se refere ao desempenho educacional, os dados do Simave evidenciam variações significativas nas proficiências médias entre as SREs, mesmo entre aquelas com condições socioeconômicas semelhantes. O Quadro 7 apresenta os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para o conjunto das regionais de ensino nos resultados do Simave de 2023.

Quadro 7 – Proficiência média do Ensino Fundamental Anos Finais das SREs nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática do Simave (2023)

(continua)

SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Almenara	214,2	Intermediário	219,5	Baixo
Araçuaí	215,8	Intermediário	220,1	Baixo
Barbacena	236,4	Intermediário	240,7	Intermediário
Campo Belo	238,1	Intermediário	242,3	Intermediário
Carangola	225,6	Intermediário	229,8	Intermediário
Caratinga	228,9	Intermediário	233,1	Intermediário
Caxambu	235,7	Intermediário	239,9	Intermediário
Conselheiro Lafaiete	237,5	Intermediário	241,2	Intermediário
Coronel Fabriciano	239,8	Intermediário	244	Intermediário
Curvelo	226,4	Intermediário	230,2	Intermediário
Diamantina	223,1	Intermediário	227,5	Intermediário
Divinópolis	250,6	Intermediário	254,4	Intermediário
Governador Valadares	231,7	Intermediário	235,9	Intermediário
Guanhães	221,9	Intermediário	226,3	Intermediário
Itajubá	236,8	Intermediário	241	Intermediário
Ituiutaba	234,9	Intermediário	239,2	Intermediário
Janaúba	220,4	Intermediário	224,8	Baixo
Januária	212,7	Intermediário	217,3	Baixo
Juiz de Fora	241,5	Intermediário	246	Intermediário
Leopoldina	227,3	Intermediário	231,5	Intermediário

(continuação)

SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Manhuaçu	226	Intermediário	230,4	Intermediário
Metropolitana A	230,3	Intermediário	236	Intermediário
Metropolitana B	227,5	Intermediário	232,6	Intermediário
Metropolitana C	238,7	Intermediário	243,5	Intermediário
Monte Carmelo	240,2	Intermediário	244,8	Intermediário
Montes Claros	224,6	Intermediário	229	Intermediário
Muriaé	229,1	Intermediário	233,4	Intermediário
Nova Era	240,8	Intermediário	245,1	Intermediário
Ouro Preto	242	Intermediário	246,5	Intermediário
Pará de Minas	239,5	Intermediário	243,9	Intermediário
Paracatu	233,8	Intermediário	238	Intermediário
Passos	241,2	Intermediário	245,6	Intermediário
Patos de Minas	242,6	Intermediário	247,3	Intermediário
Patrocínio	235,1	Intermediário	239,6	Intermediário
Pirapora	222,8	Intermediário	227,1	Intermediário
Poços de Caldas	241,9	Intermediário	246,2	Intermediário
Ponte Nova	227,8	Intermediário	232	Intermediário
Pouso Alegre	242,3	Intermediário	246,9	Intermediário
São João Del Rei	238,9	Intermediário	243,1	Intermediário
São Sebastião do Paraíso	240,5	Intermediário	245	Intermediário
Sete Lagoas	236,2	Intermediário	240,6	Intermediário

(conclusão)

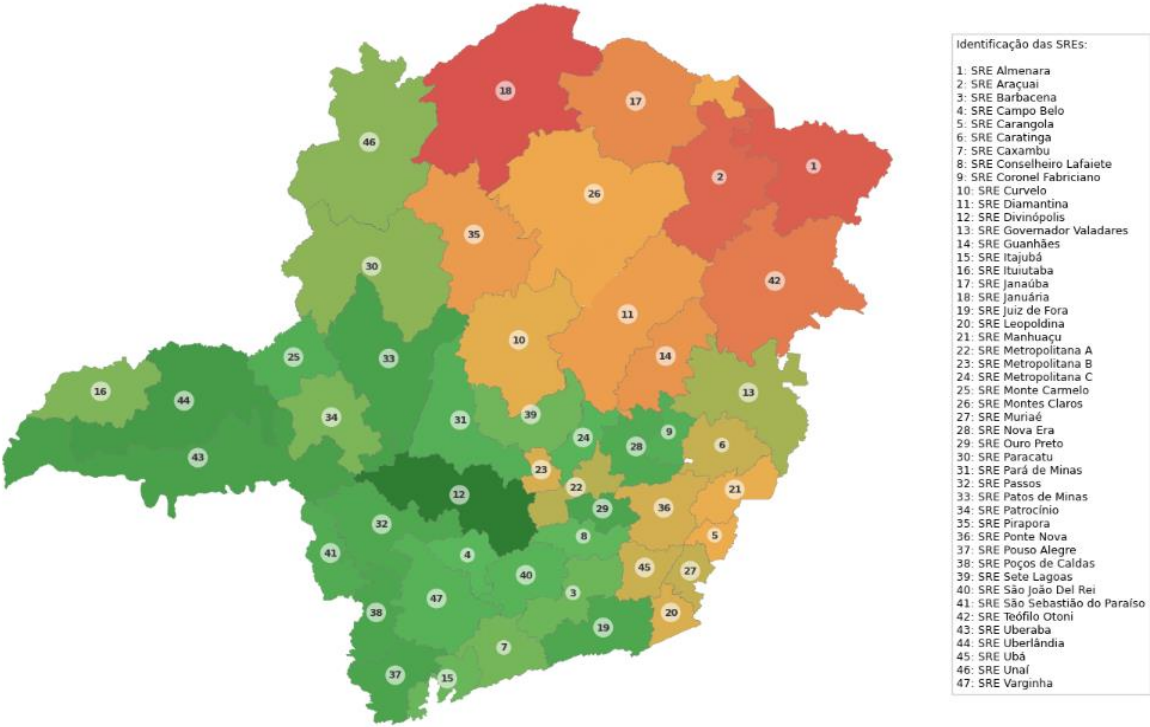
SRE	Desempenho em Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Desempenho em Matemática	Padrão de Desempenho
Teófilo Otoni	218,6	Intermediário	222,9	Baixo
Ubá	228,4	Intermediário	232,7	Intermediário
Uberaba	243	Intermediário	247,8	Intermediário
Uberlândia	244,2	Intermediário	249	Intermediário
Unaí	234	Intermediário	238,5	Intermediário
Varginha	239,3	Intermediário	243,7	Intermediário

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

No que se refere às regionais selecionadas, é possível observar diferenças importantes nas proficiências médias, mesmo quando comparados grupos com contextos socioeconômicos e geográficos semelhantes. No grupo de maior nível socioeconômico, a SRE de Divinópolis registra proficiência média de 250,6 em Língua Portuguesa e 254,4 em Matemática, enquanto a SRE Metropolitana A apresenta valores inferiores, sendo 230,3 e 236,0, respectivamente. Situação semelhante é observada no grupo de menor nível socioeconômico. A SRE Ubá apresenta proficiências de 228,4 em Língua Portuguesa e 232,7 em Matemática, enquanto a SRE de Leopoldina registra valores próximos, porém ligeiramente inferiores, de 227,3 e 231,5. Esses resultados evidenciam que o grupo de regionais com nível socioeconômico baixo possui menores proficiências quando comparadas ao grupo das regionais de nível socioeconômico alto, selecionadas para o estudo. Porém, quando a comparação ocorre entre regionais que compõem os grupos, vemos resultados de proficiência diferentes, evidenciando que outros fatores podem exercer influência relevante sobre o desempenho educacional.

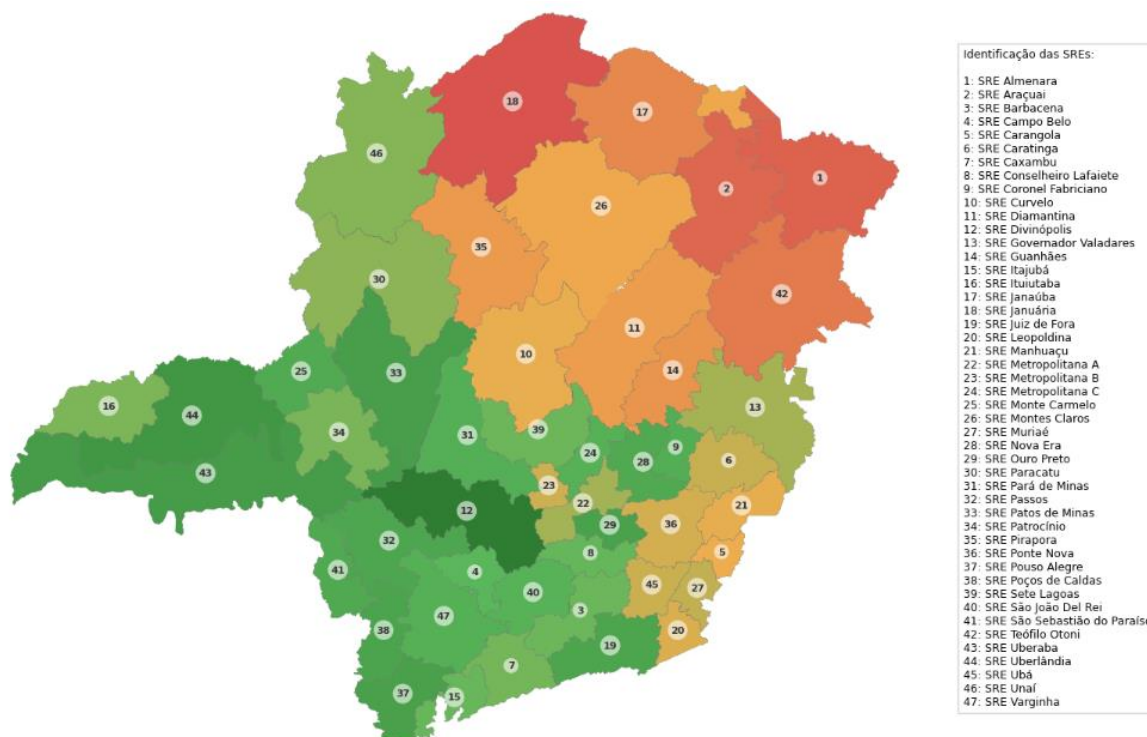
As Figuras 10 e 11 apresentam a distribuição espacial do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental Anos Finais, respectivamente. As duas representações cartográficas evidenciam os contrastes de desempenho no Simave 2023 entre as regionais de ensino de Minas Gerais.

Figura 10 – Desempenho em Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025b]).

Figura 11 – Desempenho em Matemática Ensino Fundamental (Anos Finais) no Simave por SRE (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir dos dados de Minas Gerais ([2025a]).

A análise conjunta dos indicadores socioeconômicos e de desempenho evidencia que regionais com contextos semelhantes podem apresentar resultados distintos, reforçando a pertinência do recorte adotado.

Do ponto de vista do delineamento metodológico, este estudo se configura como um “Estudo de caso”, uma vez que se dedica à análise aprofundada de uma política pública específica em um contexto institucional delimitado. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é particularmente adequado quando se busca compreender fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se apresentam claramente definidas — condição observada na implementação de políticas educacionais.

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo insere-se no campo da “pesquisa qualitativa”. Conforme define Minayo (2014, p. 21):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa concepção mostra-se adequada aos objetivos do presente estudo, que busca compreender os desafios e dificuldades do PRA a partir das interpretações, escolhas e práticas dos agentes envolvidos. Ainda que a pesquisa mobilize dados quantitativos secundários, provenientes de plataformas educacionais e sistemas administrativos, sua natureza é eminentemente qualitativa, uma vez que tais dados são utilizados como evidências empíricas para subsidiar análises interpretativas.

A opção metodológica adotada fundamenta-se na adequação entre objeto, objetivos e possibilidades analíticas deste estudo. Conforme destacam Dourado e Ribeiro (2023, p. 16):

A escolha pelo uso da metodologia qualitativa em diferentes campos científicos, incluindo os estudos em educação e em ensino de ciências é de ordem prática e não ideológica, como o é toda e qualquer escolha metodológica [...]. O planejamento de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, ou mesmo as que usam metodologias mistas, precisa considerar as possibilidades de alcance e produção de entendimento sobre determinado fenômeno e, também, os limites das abordagens construídas.

À luz dessa perspectiva, os dados quantitativos utilizados neste estudo não são mobilizados com pretensão estatística ou de generalização, mas como evidências que permitem contextualizar a política pública, identificar padrões e sustentar reflexões qualitativas sobre sua execução em diferentes contextos regionais.

No que se refere às fontes de informação utilizadas, a pesquisa mobilizou dados primários e dados secundários. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 165), “dados primários são aqueles coletados pelo próprio pesquisador, diretamente na fonte, com o objetivo específico de atender às necessidades da pesquisa em andamento”, enquanto dados secundários são aqueles já existentes, coletados por outras pessoas ou instituições, e que podem ser utilizados pelo pesquisador para complementar ou fundamentar sua investigação.

A pesquisa foi organizada em duas frentes de trabalho: a primeira voltada à coleta de dados secundários e a segunda dedicada à obtenção de dados primários. A coleta de dados secundários envolveu três fontes: o Portal das Avaliações da SEE-

MG; o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade); e o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais.

A primeira fonte de dados, o Portal das Avaliações, foi um recurso digital, de consulta pública construído pela SEE-MG⁸. O objetivo dele é oferecer a consulta adequada aos dados dos testes aplicados para as avaliações externas que compõem o Simave, ou seja, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Os dados dessa plataforma, especificamente do período de 2018 a 2024, permitiram a este estudo a verificação de resultados das avaliações antes e após o período da pandemia, especificamente dos percentuais de participação dos testes, da proficiência média e da distribuição dos alunos por padrão de desempenho. A verificação desses dados foi necessária, já que a redução no desempenho dos estudantes foi a principal justificativa para a criação, em 2021, da política pública educacional alvo deste estudo.

A segunda fonte de dados utilizados neste estudo foram os relatórios emitidos pelo Simade. Esses foram solicitados à Subsecretaria de Articulação Educacional (SE). No nível central, a SE é a instância responsável pela coordenação e monitoramento de todas as SREs. Sendo assim, para realizar a avaliação da implementação do PRA, a SE se torna parte fundamental deste estudo, especialmente os seus relatórios, que servirão para análises sobre a implementação das referidas políticas. Os relatórios deverão conter:

- (i) nome da regional de ensino;
- (ii) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino;
- (iii) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino contemplada pela política de recomposição;
- (iv) quantidade de cidades atendidas pela regional de ensino não contemplada pela política de recomposição;
- (v) total de escolas estaduais sob responsabilidade da regional;
- (vi) quantidade de escolas indicadas para implantação da política de recomposição;
- (vii) quantidade de estudantes da rede estadual de ensino atendidos pela regional de ensino;
- (viii) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição;

⁸ Para mais informações, acesse: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/dados-abertos>.

- (ix) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição enturmados;
- (x) quantidade de estudantes indicados para a política de recomposição não enturmados;
- (xi) quantidade de estudantes matriculados nas ações traçadas pelo estado.

As SREs foram comparadas por meio da análise quantitativa de cada política de recomposição, a fim de identificar a quantidade de estudantes indicados para a política e a quantidade de estudantes efetivamente matriculados por regional de ensino.

A terceira fonte de dados secundários consultada para a obtenção de evidências para as reflexões desta dissertação foi o Portal de dados da Educação de Minas Gerais⁹. Ele foi criado pela SEE-MG, em 2022, para agregar, em painéis específicos, indicadores de diferentes dimensões relacionadas à oferta educacional na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O Portal de dados é uma ferramenta gerencial, on-line, de consulta pública, mas de acesso restrito aos servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Os dados do Portal e seus painéis são continuamente atualizados a partir dos registros da SEE-MG, das SRE e das escolas. Nesse espaço, é possível consultar números das políticas de Reforço e de Agrupamento Temporário de quatro diferentes formas: (i) Visão geral; (ii) Enturmação dos indicados; (iii) Desempenho no Reforço e (iv) Indicados ao agrupamento temporário intermitente.

Em qualquer uma dessas formas de pesquisa, o painel permite a seleção de filtros capazes de oferecer dados do conjunto estadual, de regiões ou mesmo de instituições de ensino específicas. Portanto, trata-se de uma fonte de dados fundamental para a compreensão da amplitude e dos resultados até então apurados com o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário.

As três bases de dados apresentadas permitiram analisar indicadores relacionados à participação nos testes, à proficiência média, à distribuição dos estudantes por padrões de desempenho e aos dados administrativos relativos à implementação do PRA. A utilização de múltiplas fontes de evidência fundamenta-se na estratégia metodológica do “estudo de caso”. De acordo com Yin (2015), a

⁹ O Portal de dados da Educação de Minas Gerais e o painel Reforço e Agrupamento 2024 podem ser acessados pelo link: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios>.

convergência de diferentes fontes fortalece a validade do estudo ao possibilitar a triangulação das evidências e uma compreensão mais consistente dos fenômenos investigados.

A segunda frente de trabalho consistiu na coleta de dados primários por meio da aplicação de questionários on-line, elaborados na plataforma Google Formulários, destinados às quatro Diretoras Educacionais das SREs selecionadas e aos 45 servidores integrantes dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs). Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 222), “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Embora as Diretoras Educacionais representem um grupo reduzido de participantes, optamos pela utilização do questionário também junto a essas gestoras em razão de sua atuação direta na coordenação regional do PRA e da necessidade de produzir dados comparáveis entre os diferentes atores envolvidos na implementação da política.

O número de participantes vinculados aos NGPRs foi definido com base no total de servidores contratados pela SEE-MG para atuarem nesses núcleos, 49 no total. Os critérios de inclusão contemplaram diretores educacionais das SREs com, no mínimo, um ano de experiência junto ao NGPR, bem como agentes do PRA com pelo menos um ano de atuação no cargo. Foram excluídos da pesquisa os diretores e agentes que não atuaram no último ciclo de execução do PRA (2024), bem como aqueles que não se encontravam em exercício no momento da coleta de dados, em razão de afastamento por licença para tratamento de saúde ou outras licenças. Os cargos e a quantidade de sujeitos que integraram a pesquisa de campo estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa por SRE

Sujeitos de pesquisa	Quantidade	Superintendência Regional de Ensino
Diretor(a) Educacional SRE	4	• Metropolitana A ; (1) • Divinópolis; (1) • Ubá; (1) • Leopoldina. (1)
Agentes do PRA nos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPRs)	45	• Metropolitana A; (19) • Divinópolis; (14) • Ubá; (7) • Leopoldina. (05)
Total	49	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Durante o delineamento metodológico da presente pesquisa, foi considerada a possibilidade de realização de procedimentos que possibilitam ao pesquisador mais diálogo com os participantes do estudo, como entrevistas ou grupos focais com os servidores responsáveis pela execução do PRA. Todavia, essas estratégias eram pouco viáveis do ponto de vista metodológico, operacional e ético. A trajetória profissional, com a ocupação do cargo de Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais no período de implementação da política analisada, poderia interferir na dinâmica das entrevistas ou dos grupos focais, o que comprometeria a espontaneidade das falas. A realização dessas técnicas exigiria a mediação de um terceiro pesquisador, o que demandaria ajustes no desenho da pesquisa e a verificação de sua viabilidade ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Soma-se a isso a dispersão geográfica das SREs, localizadas em duas regiões distintas de Minas Gerais, o que implicaria dificuldades logísticas. Diante desses limites, optamos pelo questionário on-line como estratégia mais adequada.

O questionário aplicado aos Diretores Educacionais das SREs e aos servidores que compõem os NGPRs foi estruturado em blocos temáticos, organizados de modo a captar tanto o perfil funcional dos respondentes quanto suas percepções acerca da implementação do PRA (Apêndice A). O instrumento é composto majoritariamente por

questões fechadas, incluindo escalas de concordância do tipo Likert, questões dicotômicas, de frequência e de ranqueamento, além de questões abertas destinadas à livre manifestação dos participantes. Essa combinação permitiu conciliar a padronização das respostas — necessária à comparação entre regionais — com a possibilidade de apreender dimensões qualitativas da implementação da política, tais como interpretações, dificuldades e sugestões dos agentes envolvidos.

A escala do tipo Likert, é muito utilizada em pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação para mensurar atitudes, percepções e julgamentos dos respondentes em relação a determinadas afirmações. Esse tipo de escala apresenta um conjunto ordenado de categorias de resposta que expressam diferentes graus de concordância ou discordância, o que permite a padronização das respostas e a comparação entre sujeitos e grupos (Likert, 1932; Lakatos; Marconi, 2003).

O questionário aplicado aos Diretores Educacionais das SREs e aos servidores dos NGPRs foi organizado em seis blocos temáticos, estruturados de modo a contemplar diferentes dimensões da implementação do PRA. Essa organização visou assegurar coerência interna ao instrumento e alinhamento com os objetivos analíticos do estudo.

O Bloco 1, denominado Informações gerais, teve como finalidade caracterizar o perfil funcional e a trajetória dos participantes, contemplando dados sobre vínculo institucional, tempo de atuação na SRE e no PRA, cargo exercido e participação nos Núcleos de Gestão Pedagógica. Essas informações permitiram contextualizar as respostas e compreender as posições ocupadas pelos sujeitos no processo de implementação da política.

O Bloco 2, intitulado Orientação, concentrou-se na análise das ações de governança, monitoramento e orientação do Plano de Recomposição das Aprendizagens, tanto no que se refere à atuação do NGPC quanto à atuação dos NGPRs. As questões desse bloco buscaram captar as percepções dos respondentes acerca da suficiência, clareza e efetividade das orientações recebidas e executadas no âmbito do PRA.

O Bloco 3, nomeado Apoio às escolas, investigou as ações realizadas pelas regionais junto às unidades escolares para a implementação das estratégias de recomposição das aprendizagens, incluindo a organização de reuniões, as formações, o acompanhamento presencial e remoto e o compartilhamento de materiais

pedagógicos. Esse bloco permitiu identificar práticas de apoio institucional e a frequência com que tais ações foram efetivamente desenvolvidas.

O Bloco 4, denominado Uso dos resultados da avaliação para intervenção pedagógica, teve como foco a apropriação dos dados das avaliações formativas e externas pelas regionais e pelas escolas, bem como sua utilização no planejamento de intervenções pedagógicas, como o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário. As questões desse bloco possibilitaram analisar em que medida os resultados das avaliações subsidiam decisões pedagógicas no contexto da implementação do PRA.

O Bloco 5, chamado Engajamento dos estudantes e das famílias, buscou captar as percepções dos respondentes acerca do envolvimento dos estudantes e das famílias nas ações de recomposição das aprendizagens, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas. Esse bloco contribuiu para a análise de fatores contextuais que influenciam a efetividade da política pública pesquisada.

Por fim, o Bloco 6, intitulado Mudanças na política, investigou as percepções dos participantes sobre alterações ocorridas na implementação do PRA entre os anos de 2024 e 2025, permitindo analisar processos de adaptação, continuidade e mudança da política ao longo do tempo.

De modo articulado, os blocos do questionário possibilitaram a coleta de evidências empíricas sobre diferentes dimensões da implementação do PRA, oferecendo subsídios para a análise dos desafios enfrentados pelos agentes responsáveis por sua execução no nível regional.

A presente pesquisa foi delineada em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica envolvendo seres humanos. Foram considerados o perfil dos participantes e o contexto institucional no qual a pesquisa se insere, além dos riscos envolvidos, classificados como mínimos. Um dos riscos identificados refere-se ao possível desconforto dos participantes decorrente de meu histórico profissional, ex-secretário de Educação. Ainda que, no momento da pesquisa, não exista qualquer vínculo hierárquico, avaliativo ou administrativo entre o pesquisador e os participantes, reconhecemos que tal trajetória poderia gerar constrangimento, inibição ou receio na manifestação de opiniões críticas. Como estratégia de mitigação desse risco, foram explicitadas previamente a condição atual do pesquisador, a inexistência de qualquer relação de autoridade e o caráter estritamente acadêmico da pesquisa, reforçando a

voluntariedade da participação, o direito de não responder questões e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Com vistas à proteção dos participantes, foram adotadas medidas para garantir o sigilo e o anonimato das informações, incluindo a não identificação nominal no questionário e no banco de dados, a utilização exclusiva dos dados para fins científicos e a guarda segura das informações coletadas. Após a conclusão da coleta de dados, os registros foram transferidos para dispositivo eletrônico local de uso restrito do pesquisador, com a exclusão de qualquer armazenamento em plataformas virtuais ou ambientes em nuvem.

A participação na pesquisa esteve condicionada à leitura integral e anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado previamente em formato eletrônico. Nesse documento foram passadas ao participante informações sobre os objetivos do estudo, os riscos e benefícios envolvidos, bem como seus direitos de recusa ou desistência da pesquisa a qualquer momento (Apêndice B). Apenas após a manifestação explícita de concordância, foi permitido o prosseguimento para o preenchimento do questionário, assegurando-se, ainda, a confidencialidade, o anonimato das respostas e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

Ainda é importante esclarecer que a coleta de dados primários, realizada integralmente em ambiente virtual por meio de questionário on-line, obedeceu aos procedimentos éticos da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre a condução de pesquisas em ambiente digital (Brasil, 2021). Todavia, o período de tramitação no CEP impactou o cronograma originalmente previsto, especialmente no que se refere ao início da coleta de dados e à etapa de redação do estudo. A proposta de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, tramitou no CEP no período de outubro de 2025 a janeiro de 2026.

O questionário permaneceu disponível para respostas no período de 3 a 30 de março de 2026. Durante esse intervalo, foi realizado um monitoramento diário do número de respostas, com o objetivo de acompanhar a adesão dos participantes. Semanalmente, as Superintendentes Regionais de Ensino foram contatadas com a solicitação para incentivar a participação dos profissionais envolvidos com o PRA.

Durante o período de coleta de dados, houve uma intercorrência relevante relacionada às fortes chuvas que atingiram a Zona da Mata Mineira, especialmente as regiões de Ubá e Leopoldina. Esse contexto impactou a participação dos

respondentes dessas regionais, especificamente no período em que o questionário ficou disponível para respostas. Todavia, ao longo da aplicação do questionário, não foram registradas dúvidas ou reclamações por parte dos respondentes, o que sugere adequada compreensão do instrumento. No entanto, a adesão ficou abaixo da expectativa inicial. Ao final, foram obtidas 31 respostas, de um total de 49 participantes previstos, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente 63%.

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos participantes previstos e efetivos por SRE, considerando tanto Diretores(as) Educacionais quanto Agentes do Programa de Recomposição das Aprendizagens.

Tabela 14 – Distribuição dos respondentes por SRE

SRE	Quantidade de participações previstas por sujeito de pesquisa		Quantidade de participações efetivas por sujeito de pesquisa		Total		
	Diretores Educacionais	Agentes do PRA	Diretores Educacionais	Agentes do PRA	Previsto	Respostas	%
Divinópolis	1	14	0	5	15	5	33
Leopoldina	1	5	1	8	6	9	150
Metropolitana A	1	19	1	10	20	11	55
Ubá	1	7	1	5	8	6	75
Total	4	45	3	28	49	31	63

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados evidencia variação nas taxas de resposta entre as regionais. A SRE de Ubá apresenta a maior taxa proporcional de participação (75%), seguida pela Metropolitana A (55%) e por Divinópolis (33%). Observamos também maior adesão dos Agentes do PRA em comparação aos Diretores(as) Educacionais, o que influencia o perfil das respostas obtidas.

No caso da SRE de Leopoldina, o número de respondentes superou o quantitativo inicialmente previsto. Essa diferença está associada à participação de Agentes do Programa de Recomposição das Aprendizagens que, embora não estivessem mais em exercício na função no momento da aplicação do questionário, atuaram no período investigado (2024–2025) e, portanto, detinham experiência relevante para a pesquisa. A inclusão dessas respostas contribui para ampliar a compreensão das práticas desenvolvidas no âmbito do programa, sem comprometer a consistência analítica dos dados. De modo geral, embora haja variação na distribuição dos respondentes entre as regionais, todas as SREs selecionadas estão representadas na base de dados, o que possibilita a realização de análises comparativas entre os casos investigados.

3.3 OS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA NAS SREs

De acordo com Lotta (2019), os estudos sobre políticas públicas já passaram por quatro gerações, e cada uma delas oferece contribuições significativas para as análises da ação estatal. A primeira geração, com estudos desenvolvidos na década de 1970, focaram na percepção da diferença entre a previsão e a efetivação das políticas públicas. Interessava aos pesquisadores compreender por que as políticas, na prática, destoam do planejamento inicial. A perspectiva dessa geração era “*top down*”, ou seja, a análise partia da esfera “superior” da burocracia, geralmente formada pelos formuladores, para as bases, composta pelos executores. A noção corrente era a de que os executores das políticas públicas eram burocratas que alteravam o planejamento inicial por motivos diversificados, como regras mal definidas e ou objetivos amplos ou mal formulados.

A segunda geração de estudiosos sobre o assunto, cujas análises foram publicadas nas décadas de 1970 e 1980, defenderam a noção de que as políticas públicas possuem múltiplos processos e agentes envolvidos. A implementação era tida apenas como uma de várias fases e, para entendê-la, deveria ser lançada uma

perspectiva “*botton up*”, ou seja, de baixo para cima, o que permite uma verificação da implementação das políticas no campo da prática, condicionadas pelos contextos de implementação em que os seus executores estão imersos. É nessa geração que surge a noção de “burocratas de nível de rua”. Segundo Lotta (2019, p.16):

Os estudos sobre esses burocratas demonstram e reforçam a tese de que há muitos processos decisórios acontecendo na implementação, que a burocracia não é uma máquina ou peças de engrenagens, e que compreender como ela se comporta e como toma decisões é central às análises de políticas públicas.

Ainda segundo Lotta (2019), a terceira geração, com estudos desenvolvidos na década de 1990, procurou fugir do binômio “*top down*” - “*botton up*”. A proposta dos estudiosos de políticas públicas desse período focou nos ambientes de formulação e implementação, assim como as coalizões decisórias e os conflitos no ciclo das políticas públicas. Por fim, a quarta e atual geração busca contribuições em outros campos de estudos, como a Sociologia e também integra em suas análises a atuação de atores externos ao Estado, ligados a fundações e a organizações com ou sem fins lucrativos, em todas as fases das políticas públicas.

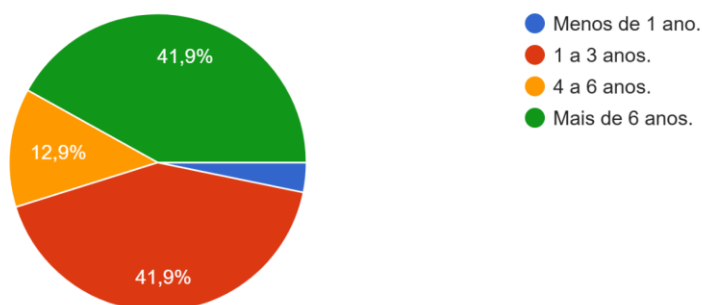
Ao passar pelas características gerais das gerações dos estudos de políticas públicas, é possível verificar que todas tomam como um dos pontos centrais o papel dos burocratas. Sendo assim, neste estudo, procuramos inicialmente conhecer os burocratas integrantes dos NGPR (Diretores Educacionais das SREs e os Agentes do PRA) das SREs que pesquisamos para este estudo. Para isso, valemo-nos das respostas às perguntas do primeiro bloco do questionário aplicado na pesquisa de campo, cujo objetivo foi compreender o perfil dos burocratas responsáveis pelo PRA; uma vez que são agentes que transformam as diretrizes dessa iniciativa em práticas no âmbito das regionais de ensino e das escolas.

As respostas às questões 1.3, 1.7 e 1.9 do questionário aplicado na pesquisa de campo permitiram caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa e que atuam diretamente na operacionalização do PRA; notadamente nos aspectos relacionados ao cargo, à experiência e à permanência nessa política. No Gráfico 2, apresentamos o tempo de atuação dos integrantes dos NGPRs em suas SREs.

Gráfico 2 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR em suas SREs

1.3- Há quanto tempo você está em exercício na SRE, considerando considerando todas as posições pelas quais já passou?

31 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme apresentado no gráfico; 41,9% dos profissionais envolvidos com o PRA possuem mais de 6 anos em sua SRE. Outros 12,9% possuem de 4 a 6 anos. Esses números mostram que 54,8% dos respondentes detêm um tempo considerável de atuação na educação pública. Por outro lado, a presença de profissionais com menor tempo de atuação nas SREs (45,2%) indica renovação das equipes, o que requer das regionais processos contínuos de aprendizagem institucional e adaptação dos novos profissionais.

A renovação dos quadros das SREs pode estar associada aos concursos promovidos pela SEE-MG na última década. Em 2017, foi realizado concurso para contratação de Especialistas em Educação Básica (EEB) e Professores da Educação Básica (PEB) em todos os componentes curriculares (Minas Gerais, 2017). Os lotes de nomeação desse certame se estenderam até 2021. Em 2023, novo concurso para contratação de EEB; PEB; Analistas Educacionais (ANE) para atuação nas SREs e Analistas Educacionais na função de Inspetor Escolar (ANE/IE) ocorreu (Minas Gerais, 2023e). Os lotes de nomeação desse último processo foram publicados até 2025. Ainda nesse ano, novo concurso público foi realizado para os mesmos cargos do anterior e as nomeações tiveram início em 2026 (Minas Gerais, 2025). Na Tabela 15 é possível verificar a quantidade de vagas para os referidos concursos públicos por cargo.

Tabela 15 – Vagas por carreira nos concursos da SEE-MG (2017, 2023 e 2025)

Ano do edital	Cargos					Total
	PEB	EEB	ANE	AEB ¹⁰	TDE ¹¹	
2017	17.606	770	—	—	—	18.376
2023	13.121	1.656	845	552	311	16.485
2025	10.170	1.056	85	357	38	11.706

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2017; 2023e; 2025).

Os dados organizados na Tabela 15 concentram-se nos cargos diretamente associados ao ensino. Caso considerássemos os cargos administrativos, o número seria superior. Ainda assim, a quantidade de servidores que ingressaram na última década na rede estadual é significativa. A partir desses dados, interessamo-nos em verificar o quantitativo de novos servidores nas SREs pesquisadas. Os dados obtidos podem ser verificados na Tabela 16.

Tabela 16 – Quantitativo de novas nomeações por regional (2017, 2023 e 2025)
(continua)

SRE	Ano	PEB	EEB	ANE	TDE	Total
Metropolitana A	2017	858	45	—	—	903
	2023	401	30	22	11	464
	2025	270	30	1	1	302
Divinópolis	2017	598	41	—	—	639
	2023	451	45	28	—	524
	2025	378	29	0	0	407

¹⁰ Analista de Educação Básica (AEB).
¹¹ Técnico Da Educação (TED).

(conclusão)

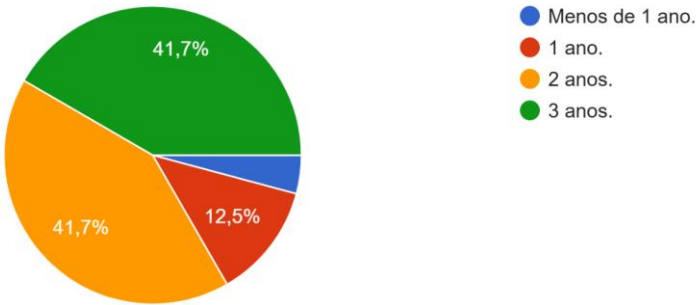
SRE	Ano	PEB	EEB	ANE	TDE	Total
Ubá	2017	212	10	—	—	222
	2023	168	30	8	2	208
	2025	117	6	1	0	124
Leopoldina	2017	81	6	—	—	87
	2023	111	18	10	2	141
	2025	72	11	0	0	83

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir de Minas Gerais (2017; 2023e; 2025).

Os dados da Tabela 16 confirmam que, a cada concurso, as SREs pesquisadas receberam um número significativo de novos profissionais. É importante destacar que a posse desses não aconteceu de uma só vez, cada certame possui lotes de nomeação que são publicados até o término de sua validade, ou seja, dois anos prorrogáveis por mais dois. A renovação da rede estadual nos induziu a verificar se também há renovação no NGPRs. O resultado obtido foi organizado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de exercício dos integrantes dos NGPR nas atividades do PRA

1.11- Há quanto tempo você atua no Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA?
24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados do Gráfico 3, referentes ao tempo de atuação dos profissionais nos NGPRs, evidenciam um quadro de equipes experientes com o PRA. Dos 24 respondentes, 20 (83,4%) atuam nele há dois anos ou mais, sendo 10 (41,7%) com dois anos de experiência e outros 10 (41,7%) com três anos de atuação. Em menor proporção, 3 respondentes têm um ano de atuação (12,5%) e apenas 1 com menos de um ano (4,2%). Esse resultado indica que a implementação do PRA é conduzida, majoritariamente, por profissionais que já vivenciaram diferentes ciclos de execução das ações, rotinas e estratégias dessa política educacional. É preciso destacar que, caso necessário, cada SRE pode, anualmente, divulgar editais para contratação de agentes do PRA para substituição dos que saíram dele no decurso do ano ou mesmo para ingresso em situação de ampliação da equipe. Apesar disso, Oliveira (2024), em estudo sobre o PRA na SRE Sete Lagoas, identificou fatores que afastam interessados nessa política:

Foram disponibilizados 6 editais para formação da equipe. A primeira convocação não conseguiu preencher as trinta vagas e, nesse mesmo processo, houve desistências. Segundo as informações pesquisadas, as desistências ocorreram por questões financeiras, já que o professor que recebesse exigência curricular iria perdê-las, caso fosse trabalhar no PRA. [...] Aqui existem várias implicações, algumas delas são, como o servidor está lotado na escola de origem, não há benefícios financeiros como vale alimentação; cada servidor possui um horário na sua escola de origem, assim, os horários de trabalho no PRA não são padronizados, gerando problemas para a construção da agenda de visitas às escolas, que dependem da disponibilidade de horário de cada servidor, o que se torna mais complexo, quando a agenda é para as escolas de outros municípios da regional. Todas as questões funcionais, como folha de ponto, frequência, carga horária, assuntos de gestão de pessoal, são resolvidos na escola de origem do servidor (Oliveira, 2024, p.98-99).

A baixa presença de profissionais com tempo reduzido de atuação no PRA sugere que os problemas identificados por Oliveira (2024) ocorrem nas demais SREs, inclusive nas pesquisadas neste estudo. A limitada atratividade do PRA acaba proporcionando estabilidade das equipes dos NGPRs e uma tendência à continuidade de práticas e acúmulo de conhecimento institucional. Nesse sentido, os dados tendem a nos afastar da hipótese de que problemas na implementação do PRA estejam associadas à inexperiência dos seus implementadores. Os números indicam que as variações observadas devem ser compreendidas a partir da forma como as ações são conduzidas no cotidiano, o que reforça a centralidade das decisões dos profissionais

responsáveis pela execução do PRA. A força das ações dos burocratas no resultado de uma política pública é reforçada pela análise de Lotta (2019, p.20):

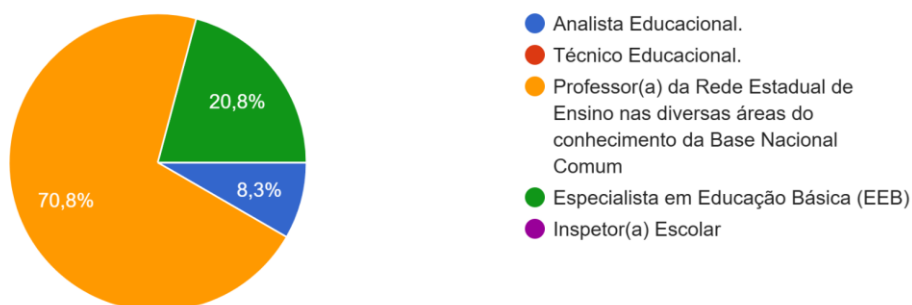
A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender a implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer.

Outro aspecto questionado aos respondentes do questionário foi o cargo que eles possuem na SEE-MG, já que para participar dos NGPRs, conforme verificado nos editais de seleção das SREs, é necessário ser servidor efetivo da rede estadual de ensino. Os dados obtidos com esse questionamento podem ser verificados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Cargo dos integrantes dos NGPR na SEE-MG

1.7- Tendo em vista que você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA, qual o seu cargo?

24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes aos cargos de origem dos profissionais que compõem os NGPRs evidenciam a predominância de professores, o que corresponde a 17 dos 24 respondentes analisados (70,8%). Em menor proporção, identificamos EEBs (n=5; 20,8%) e ANEs (n=2; 8,3%). Esse resultado confirma que a implementação do PRA é realizada por profissionais com experiência na docência, pessoas que têm proximidade com o cotidiano das unidades de ensino e com as práticas pedagógicas.

Merece destaque a presença de EEBs, que também estão familiarizados com a rotina diária das escolas, o que contribui com a dimensão técnica do uso de dados educacionais e do acompanhamento pedagógico. Já a participação de ANEs ocorre em menor quantidade, o que pode estar associado ao fato de atuarem com várias outras políticas públicas dentro das SREs.

Esse conjunto de dados indica a necessidade de pesquisas para além das propostas nesta dissertação, para entendermos o que atrai mais os professores para as atividades do PRA do que profissionais cuja atuação é mais alinhada com a leitura e análise de dados para tomadas de decisões, inclusive com foco na recomposição de aprendizagens, como os EEBs e os ANEs. Uma hipótese a ser verificada em um novo possível estudo é a de que, apesar dos problemas anteriormente arrolados na atuação no PRA, há interesse de vários docentes em sair das salas de aula para uma atividade menos sujeita às pressões cotidianas das escolas. Sobre esse aspecto, merece destaque as análises de Rocha e Fernandes (2008, p. 24):

Uma das categorias profissionais que mais tem exigido mudanças é a dos professores, em virtude da intensificação do ritmo de trabalho. Tradicionalmente, era atribuído a esses profissionais o papel referente ao ensino de disciplinas, tendo gradativamente assumido funções, como construir hábitos de saúde, assessoramento psicológico, educação para o trânsito, entre outras. Somado à problemática citada anteriormente vem o excesso de tarefas burocráticas, a falta de autonomia e infraestrutura do ambiente escolar, as relações conflitantes com familiares de alunos e, principalmente, a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a economia psicossomática e gerando doenças diversas, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais.

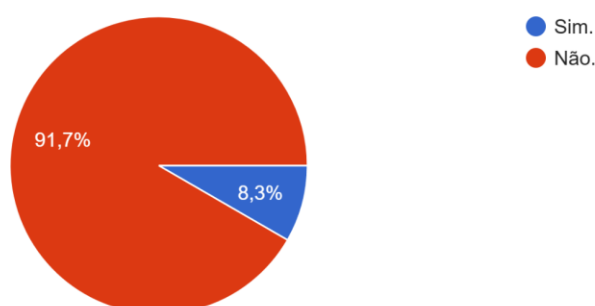
As condições de trabalho dos professores nas escolas podem contribuir para a busca por formas alternativas de trabalho na SEE-MG que ofereçam melhores condições profissionais e valorização, a exemplo do PRA.

Outro elemento relevante pesquisado foi o tipo de atuação dos profissionais do PRA. A presença de respondentes que acumulam funções, além de suas atribuições no PRA, pode influenciar a qualidade do acompanhamento realizado junto às escolas. Os dados obtidos no questionário sobre esse aspecto foram organizados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Atividades dos integrantes dos NGPR além do PRA

1.9- Você possui outra função dentro da Superintendência Regional de Ensino para além do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPR) do PRA?

24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes a outras funções exercidas pelos profissionais do PRA indicam que a maioria dos respondentes atua de forma exclusiva. Dos 24 participantes do questionário, 22 (91,7%) afirmaram não possuir outras atribuições na SRE, enquanto apenas 2 (8,3%) indicaram acumular funções. Esse resultado sugere que a implementação dessa política ocorre, em grande medida, a partir de equipes dedicadas, sem desvio de função. Uma configuração como essa tende a favorecer a continuidade das ações, bem como a consistência no acompanhamento das escolas, uma vez que reduz a dispersão de esforços e a sobrecarga institucional. Assim, os dados indicam que as dificuldades na implementação do PRA não devem ser atribuídas ao acúmulo de funções por seus responsáveis.

Os dados até aqui analisados permitem compreender que a implementação do PRA ocorre a partir de profissionais com poucas diferenças em termos de experiência, estabilidade e dedicação. A composição das equipes pode influenciar a forma como essas decisões são tomadas no cotidiano, mas aventamos a noção de que o ponto central é a forma como as atividades do PRA são desenvolvidas. Nesse ponto, podemos novamente recorrer à noção de burocrata de nível de rua e a sua capacidade de alterar políticas públicas na implementação das ações. Segundo Lotta (2019, p. 31-32): “o que a política de fato é: a somatória das pequenas decisões tomadas pelos

vários burocratas envolvidos na implementação. É por isso que dizemos que são os burocratas de nível de rua que de fato fazem as políticas públicas na prática”.

A caracterização dos integrantes dos NGPRs permitiu compreender que a implementação do PRA ocorre a partir de equipes relativamente estáveis, compostas majoritariamente por profissionais com experiência na rede estadual e atuação continuada na política. Entretanto, conhecer o perfil desses agentes não é suficiente para compreender como o PRA se materializa no cotidiano das SREs. É necessário analisar também como esses burocratas percebem a atuação do nível central da política, especialmente do NGPC, responsável pela formulação de orientações, estratégias e mecanismos de monitoramento do PRA. Nesse sentido, a próxima seção analisa as ações do NGPC na perspectiva dos integrantes dos NGPRs, com o objetivo de compreender como as relações entre o nível central e as instâncias regionais influenciam o processo de implementação da política.

3.4 AS AÇÕES DO NGPC NA PERSPECTIVA DOS NGPRs

Conforme estabelecido na Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), compete ao NGPC analisar os resultados educacionais, identificar habilidades a serem desenvolvidas, elaborar orientações pedagógicas e monitorar a execução das ações do PRA no âmbito das SREs e das escolas. Trata-se de uma instância responsável por etapas importantes da política, que envolve desde o diagnóstico das necessidades educacionais até o acompanhamento de sua implementação pelos NGPRs.

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo analisar em que medida tais atribuições se materializam no cotidiano das regionais de ensino, a partir da percepção dos profissionais que atuam nos NGPRs, os quais exercem papel estratégico na mediação entre o nível central e as unidades escolares. Ao articular o plano normativo aos dados obtidos na pesquisa de campo, buscamos identificar assimetrias entre o que está previsto nos dispositivos legais e a prática do PRA.

O questionário aplicado em nossa pesquisa possuía um bloco específico de questões voltadas à atuação do NGPC. Esse bloco é composto por nove perguntas, estruturadas de modo a captar diferentes dimensões do processo de implementação do PRA, tais como: monitoramento das ações; análise de resultados de avaliações formativas e somativas, tanto no âmbito das SREs quanto das escolas; identificação

de habilidades prioritárias do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG); elaboração de estratégias de intervenção para estudantes em defasagem; e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas regionais e pelas unidades escolares. Esses elementos permitem avaliar não apenas a ocorrência das ações atribuídas ao NGPC, mas também como essas práticas são percebidas no contexto da implementação. As respostas foram organizadas por SRE na Tabela 17.

Tabela 17 – Percepção dos NGPRs sobre a atuação do NGPC na implementação do PRA, por SRE

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.1- O NGPC realiza ações de monitoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens suficientes para a implementação do PRA.	3	7	2	0	3	2	0	0	3	5	0	0	5	0	1	0
2.2- O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das SREs suficientes para a implementação do PRA.	3	8	1	0	3	2	0	0	3	4	1	0	1	4	1	0
2.3- O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Escolas Estaduais suficientes para a implementação do PRA.	2	8	2	0	3	2	0	0	3	5	0	0	1	4	1	0

Assertivas	(continuação)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.4- O NGPC realiza a identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes de forma efetiva e esclarecedora.	3	6	3	0	4	1	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0
2.5- O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino pelas Escolas Estaduais de forma suficiente para a implementação do PRA.	2	2	8	0	3	2	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0
2.6- O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino pelas SREs de forma suficiente para a implementação do PRA.	1	5	6	0	2	3	0	0	3	4	1	0	0	5	1	0

Assertivas	(conclusão)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.7- O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado na implantação e desenvolvimento do PRA.	3	3	5	1	3	2	0	0	4	4	0	0	0	4	2	0
2.8- O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas Escolas Estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado na implantação e desenvolvimento do PRA.	2	6	2	2	3	2	0	0	3	4	1	0	1	3	2	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das assertivas evidencia que a atuação do NGPC, na perspectiva dos integrantes das equipes NGPRs, apresenta maior consistência nos aspectos relacionados ao diagnóstico da política do que naqueles vinculados à sua operacionalização. Nas questões que tratam do monitoramento geral, da análise de resultados e da identificação de habilidades (2.1 a 2.4), é possível observar avaliação positiva em todas as SREs, o que indica que os NGPRs reconhecem que o NGPC dispõe de capacidade para produzir e sistematizar informações sobre o desempenho da rede e das escolas. Essa constatação é importante, pois permite identificar que as equipes regionais depositam confiança na equipe central, notadamente em atividades complexas, como a análise de um volumoso conjunto de dados de desempenho de estudantes nas avaliações em larga escala, algo que talvez os NGPRs teriam dificuldade, já que uma parcela significativa dos integrantes dessa instância originalmente é formada por docentes com experiência profissional em docência na sala de aula.

Entretanto, quando se consideram as assertivas relacionadas à elaboração de estratégias de intervenção (2.5 e 2.6) e ao monitoramento das ações desenvolvidas pelas SREs e pelas escolas (2.7 e 2.8), é possível verificar maior presença de respostas com concordância total ou concordância parcial, especialmente na SRE Metropolitana A. Esse padrão sugere que, embora o diagnóstico seja reconhecido como consistente, há maior variação na percepção quanto à capacidade do nível central de traduzir essas análises em estratégias efetivas e de acompanhar sua implementação de forma sistemática. Assim, os dados indicam a existência de um descompasso entre as dimensões analítica e operacional do PRA, no qual a produção de informações e a identificação de necessidades pedagógicas não se convertem, de maneira homogênea, em ações estruturadas e monitoradas. Esse resultado reforça a compreensão de que os desafios da implementação do PRA não se concentram na ausência de diagnóstico, mas nas práticas de seus atores.

A constatação da dificuldade do NGPC de criar estratégias de intervenção e de monitoramento do trabalho dos NGPR também foi verificada por Oliveira (2024) para o caso da SRE Sete Lagoas. Conforme a autora:

A análise de dados documentais apontou desafios pertinentes, tais como, ruídos na comunicação entre equipe NGPR e NGPC, demora na liberação de documentos importantes para a continuidade do trabalho junto às escolas, burocratização em excesso do trabalho,

resistência dos docentes para implementar em sala de aula as demandas da recomposição, muitas dúvidas sobre o trabalho que deveria ser realizado, mudanças repentinas nas planilhas de recomposição, enviadas pelo NGPC que a escola deveria preencher, ações que impactaram o andamento para uma efetiva implementação do PRA (Oliveira, 2024. p.100).

Pelo trecho supracitado é possível verificar que Oliveira (2024) constatou diversas dificuldades do NGPC com o PRA que reverberam diretamente nas ações do NGPR e, conseqüentemente, das unidades escolares. Como instância que orientava as ações dos NGPRs de todo o Estado, medidas intempestivas ou mal articuladas tendiam a comprometer a ação dos agentes do PRA. Sobre essa perspectiva, é importante recuperar a reflexão de Condé (2012, p. 92) da implementação de políticas públicas:

Quando o enfoque vem ‘por cima’, é preciso que ocorram, também, duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem ‘ordena’ e quem implementa ‘por baixo’; a outra é a horizontalidade entre os próprios implementadores que operam as ações no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local entre atores diferentes. O resultado prático desse ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa. Finalmente, devem existir órgãos de controle e monitoramento vindos de cima, sendo comum a liberação de recursos, por exemplo, apenas mediante etapas cumpridas.

Ainda no que se refere às estratégias de intervenção e monitoramento do NGPC com o PRA, uma análise comparativa das respostas obtidas com o questionário aplicado permite identificar diferenças entre as SREs quanto à percepção sobre a atuação do NGPC. A SRE Divinópolis apresenta elevada concordância em todos os itens analisados, sem registros de concordâncias parciais ou discordâncias, o que indica percepção de suficiência das ações do nível central. Em contraste, a SRE Metropolitana A se destaca pelo maior volume de respostas “concordo parcialmente” nas perguntas relacionadas à elaboração de estratégias e ao monitoramento das ações, além de apresentar o único registro de discordância. As SREs Leopoldina e Ubá situam-se em posição intermediária, com predominância de avaliações positivas, porém com registros de concordância parcial, especialmente nos aspectos relacionados à operacionalização das ações.

Os dados evidenciam a existência de diferentes percepções sobre as ações do nível central, o que reforça a compreensão de que a implementação do PRA não ocorre de maneira homogênea e que é influenciada pelas dinâmicas estabelecidas entre o nível central e cada uma das instâncias regionais. Os fatores que favorecem ou dificultam essas dinâmicas, contudo, não são de fácil apreensão, uma vez que todas as SREs tiveram acesso aos mesmos canais de comunicação e aos mesmos documentos normativos. Nem mesmo a distância em relação ao Órgão Central se mostra um fator decisivo: a SRE Metropolitana A, sediada em Belo Horizonte, apresentou posicionamento mais crítico em relação ao PRA, enquanto as SREs do interior exibiram respostas heterogêneas. Nesse grupo, a SRE Divinópolis demonstrou maior alinhamento com as orientações, ao passo que Leopoldina e Ubá apresentaram concordância apenas parcial. Diante desse cenário, uma hipótese a ser explorada diz respeito ao tipo de relacionamento profissional estabelecido entre as lideranças dos NGPRs e do NGPC, o que pode influenciar tanto a circulação de informações quanto a apropriação das diretrizes.

Nesse contexto, a formação dos profissionais emerge como um elemento potencialmente explicativo dessas diferenças, na medida em que pode favorecer (ou limitar) a compreensão e a operacionalização das orientações do PRA. Assim, o questionário também contemplou questões relacionadas às ações formativas. A Tabela 18 apresenta a participação dos profissionais dos NGPRs nas formações, por SRE, o que possibilita analisar não apenas o acesso a essas iniciativas, mas também a forma como seus conteúdos são apropriados no processo de implementação.

Tabela 18 – Participação e percepção de efetividade das formações no âmbito do PRA, por SRE

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.15- Participei de formações para compreender as metodologias das avaliações formativas.	5	7	0	0	4	1	0	0	7	0	1	0	5	1	0	0
2.16- Participei de formações sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.	8	4	0	0	4	1	0	0	7	0	1	0	5	1	0	0
2.17- As formações promovidas pela Escola de Formação auxiliaram efetivamente no desenvolvimento de estratégias de recomposição das aprendizagens nas escolas.	1	5	5	1	1	4	0	0	5	1	2	0	0	3	3	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados referentes à participação em formações promovidas para o PRA evidencia que o acesso a essas iniciativas não é um problema. Nas questões 2.15 e 2.16, que tratam da participação em formações sobre metodologias das avaliações formativas e sobre o uso pedagógico dos dados, há predominância de respostas “concordo muito” e “concordo” em todas as SREs, totalizando 58 (94%) respostas, e ausência de registros de discordância, o que mostra a adesão dos profissionais às ações formativas. Entretanto, quando se analisa a efetividade dessas formações, medida pela questão 2.17, há um padrão distinto entre as SREs. A SRE Metropolitana A concentra respostas distribuídas entre “concordo” e “concordo pouco”, além de registrar uma discordância. A SRE Divinópolis apresenta avaliação plenamente positiva, sem registros de “concordo pouco” ou “discordo”. A SRE Leopoldina também apresenta respostas “concordo” e “concordo pouco”, mas com maioria de “concordo muito”. Na SRE Ubá todos os respondentes concordam ou concordam pouco. Ao analisarmos as regionais de forma global, 7 (22%) servidores concordam muito, 13 (41%) concordam, 10 (32%) concordam pouco e 1 (3%) discorda. Esses resultados de 11 (35%) servidores que concordam pouco e discordam, “acende um alerta”, mesmo que a política de formação alcance os profissionais de maneira ampla, sua efetividade apresenta uma taxa de “ineficiência” de 35%, que amostralmente pode parecer pouco, porém, se essa taxa em futuros estudos se repetir em uma amostra maior, pode significar uma necessidade de ajustes nas formações realizadas.

Quanto à “eficiência”, alcance e pertinência do conteúdo das formações podemos fazer duas análises. A primeira é referente a boa taxa de participação, que por ser obrigatória se mostrou efetiva quanto ao alcance. Inclusive está prevista no documento orientador do PRA:

As formações dos professores e especialistas da Educação Básica, membros dos Núcleos, para a implementação do PRA, serão feitas em etapas. A Escola de Formação fará a capacitação dos membros do NGPC e este Núcleo realizará a formação dos membros do NGPR e equipes das diretorias educacionais. A formação compreende o estudo sobre: Habilidades prioritárias CRMG; Objetivos de conhecimento essenciais e flexibilização curricular; Diagnóstico com os dados e evidências em relação ao desempenho dos estudantes; A Escala de Desenvolvimento da Aprendizagem; Estratégias de apoio educacional aos professores; Políticas públicas intersetoriais; Planejamento e reorganização de atividades pedagógicas, considerando continuidades e rupturas, os novos e anteriores saberes

construídos, visando um olhar criterioso para o currículo e o PPP da escola; Uso de TDICs adequadas ao pedagógico escolar e metodologias de acompanhamento da recomposição (Minas Gerais, 2023c, p. 17).

O segundo ponto possível é a de que o tempo e o formato das formações ofertadas não estavam plenamente adequados às necessidades e expectativas dos Agentes do PRA, que atuam nas escolas. Essas formações foram criadas pelo NGPC, mas operacionalizadas pela Escola de Formação. Conforme o site da SEE-MG:

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (Minas Gerais, [2026], recurso *online*).

Esse arranjo implica que o desenho das ações formativas é conduzido por burocratas de nível intermediário, que, embora desempenhem papel estratégico na coordenação da política, encontram-se relativamente distantes das condições concretas de sua implementação. Essa distância institucional pode limitar a aderência das formações às demandas cotidianas enfrentadas pelos NGPRs e pelos profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, ou seja, os burocratas de nível de rua. Assim, ainda que as formações busquem responder às diretrizes do PRA, sua concepção centralizada tende a privilegiar uma lógica normativa e padronizada, nem sempre sensível às especificidades locais e às dificuldades vivenciadas no processo de implementação. Logo, os dados sugerem que essa mediação não se realiza sem tensões, especialmente quando há desalinhamento entre o conteúdo das formações e as necessidades percebidas pelos responsáveis pela execução da política.

Oliveira (2024), em suas análises do PRA na SRE Sete Lagoas, também identificou fragilidades na comunicação entre o NGPC e o NGPR, as quais impactavam diretamente o desenvolvimento das ações formativas. Conforme destaca: “Nos plantões virtuais entre NGPC e NGPR, que aconteciam semanalmente, muitas dúvidas ficavam sem respostas, pois o próprio NGPC não sabia responder os

questionamentos” (Oliveira, 2024, p. 82-83). A constatação indica que problemas nas formações também são reconhecidas por SREs em outras regiões de Minas Gerais.

O conjunto de dados analisados nesta seção indicou que para os integrantes dos NGPRs, a implementação do PRA pelos NGPC possui uma assimetria entre a capacidade diagnóstica e a capacidade de operacionalização. Embora o NGPC seja reconhecido pelos NGPRs como instância competente na análise de resultados e na identificação de necessidades pedagógicas, sua atuação apresenta limitações. Esse descompasso sugere que os principais desafios da política não se concentram na definição de suas diretrizes, e sim na articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional, especialmente no que se refere à conversão de orientações normativas em práticas pedagógicas. Os resultados reforçam a compreensão de que a efetividade do PRA depende menos da produção de diagnósticos e mais da capacidade de coordenação, mediação e suporte às instâncias responsáveis por sua implementação. Portanto, a perspectiva “top down” da implementação dessa iniciativa educacional mineira requer uma revisão capaz de captar os problemas vivenciados pelos burocratas de nível de rua que, cotidianamente, a transformam em realidade nas SREs e nas escolas.

Sendo assim, é necessário compreender como os próprios NGPRs desenvolvem suas atribuições no processo de implementação do PRA. Para isso, a próxima seção analisa a atuação dos NGPRs, com o objetivo de identificar os desafios, limites e estratégias que marcam sua atuação.

3.5 A ATUAÇÃO DOS NGPRs

A análise da atuação dos NGPRs é fundamental para a compreensão da implementação do PRA, uma vez que, conforme definido pela Resolução SEE Nº 4.825 (Minas Gerais, 2023c), esses núcleos ocupam posição estratégica na mediação entre as diretrizes formuladas no nível central e sua execução no âmbito das escolas. São os servidores que atuam nos NGPRs que recebem, interpretam e operacionalizam as orientações do NGPC, adaptando-as às especificidades regionais. Nesse sentido, a análise dos NGPRs permite apreender a política em sua dimensão prática.

Analisar a atuação dos NGPRs é essencial para identificar não apenas a realização de ações e ou suas adaptações, mas a forma como estas são conduzidas,

bem como os mecanismos que estruturam a articulação entre os níveis central e regional. Sendo assim, cabe aqui recorrer à noção de “governança”, compreendida como o conjunto de mecanismos de coordenação, comunicação e acompanhamento estabelecidos entre a SEE-MG e as SREs, incluindo, por exemplo, a realização de reuniões periódicas, a definição de fluxos de orientação e a criação de espaços de monitoramento e tomada de decisão. Sobre a mobilização do conceito de governança nos estudos de políticas públicas, Gomes (2019, p. 51) afirma:

Uma proposta similar de análise da implementação no Brasil tem sido oferecida por meio da categoria analítica de arranjos institucionais (PIRES; GOMIDE, 2016) combinando o estudo das capacidades estatais a partir do conceito de governança. Os autores distinguem entre duas capacidades: as técnicas-administrativas, associadas à burocracia estatal clássica, e as político-relacionais, relacionadas à incorporação e articulação entre atores estatais e societais. Essas últimas mostraram-se centrais para explicar o resultado final das políticas em análise: quando os atores societais afetados por programas governamentais são incorporados à discussão antes de sua implementação, a capacidade de entrega dos bens ou serviços previstos aumenta.

A noção de governança, portanto, é um elemento central para a indução e sustentação de políticas públicas na medida em que organiza a relação entre os diferentes níveis responsáveis por sua implementação. Para perceber esse aspecto no âmbito do PRA, foi questionado aos integrantes dos NPGRs a sua percepção do assunto. Os dados foram organizados na Tabela 19.

Tabela 19 – Governança entre SEE-MG e SREs no PRA, segundo os NGPRs

Assertiva: 2.14- A SRE da qual participo tem uma governança estabelecida com a SEE-MG para discutir o PRA (ex: reuniões recorrentes).

Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
7	4	1	0	5	0	0	0	5	3	0	0	4	2	0	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados da Tabela 19 indicam predominância de respostas “concordo muito” e “concordo” em todas as SREs, com ausência de discordância e presença residual de respostas parciais, concentradas apenas na SRE Metropolitana A. Esse resultado sugere reconhecimento, por parte dos atores envolvidos na implementação, da existência de espaços de articulação, como reuniões recorrentes e instâncias de diálogo entre o nível central e o regional. No entanto, ao considerar os achados anteriores (seção 3.4), que apontam variações na percepção sobre a atuação do NGPC e na efetividade de determinadas ações, os dados indicam que a existência de governança formal não é suficiente para garantir a homogeneidade da implementação do PRA. A análise aponta para a necessidade de compreender a forma como operam e sua capacidade de induzir práticas nas SREs e nas escolas. A título de exemplo do assunto analisado, é importante recuperar as reflexões de Oliveira (2024) acerca da implementação do PRA na SRE Sete Lagoas. De acordo com a autora:

temos vários pontos relevantes identificados na pesquisa, como a demora na formação da equipe NGPR, falhas na comunicação, dificuldades de cumprir prazos estabelecidos, pois todas as ações estavam sendo planejadas e executadas, concomitantemente à implementação do PRA (Oliveira, 2024, p. 83).

As dificuldades identificadas por Oliveira (2024) indicam situações no processo de implementação do PRA que acometem diretamente o envolvimento dos atores da política em sua governança. Atrasos na formação de equipes regionais, de entregas de produtos e falhas de comunicação tendem a fragilizar uma política pública e desestabilizar a construção da governança. Segundo Gomes (2019, p. 51): “todo desenho institucional de uma política pública traz embutido em si uma expectativa de gerar comportamentos dos agentes que serão por ela afetados”. Todavia, se na implementação ocorrem falhas que comprometem a obtenção dos efeitos inicialmente esperados, os objetivos da política pública podem ser comprometidos.

Os problemas de governança identificados, nos levam a verificar, na Tabela 20, a seguir, a percepção dos integrantes dos NGPRs sobre sua própria atuação na implementação do PRA, considerando diferentes dimensões do processo, como o domínio das orientações do nível central, a análise de resultados educacionais, a orientação às escolas, a elaboração de estratégias pedagógicas e o acompanhamento das ações. Os dados permitem analisar em que medida os profissionais se percebem

capazes de desempenhar as atribuições previstas na Resolução SEE-MG nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023c), bem como identificar variações entre as SREs.

Tabela 20 – Percepção dos NGPRs sobre sua atuação na implementação do PRA, por SER

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.9- O NGPR tem conhecimento suficiente sobre as orientações gerais dadas pelo NGPC para adaptar às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas.	3	7	2	0	3	2	0	0	4	3	1	0	4	1	1	0
2.10- Você realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas da SRE.	5	4	3	0	4	1	0	0	4	4	0	0	5	0	1	0

Assertivas	(conclusão)															
	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
2.11- O NGPR da sua regional orientou efetivamente as escolas estaduais na elaboração do PRA.	6	4	1	1	4	1	0	0	4	4	0	0	4	1	1	0
2.12- O NGPR da sua regional elaborou estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas de forma efetiva e satisfatória.	3	7	2	0	4	1	0	0	3	5	0	0	4	1	1	0
2.13- O NGPR da sua regional acompanhou sistematicamente as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma eficiente e satisfatória.	6	3	3	0	4	1	0	0	3	5	0	0	4	1	0	0

Legenda:

CM: Concordo muito.

C: Concordo.

CP: Concordo pouco.

D: Discordo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados apresentados na tabela 20 indicam que os profissionais que atuam nos NGPRs, de modo geral, têm percepção positiva quanto à sua atuação na implementação do PRA. Nas questões 2.9 e 2.10, que tratam, respectivamente, do conhecimento das orientações do nível central e da realização da análise dos resultados das avaliações, observamos predominância de respostas “concordo muito” e “concordo”, com baixa incidência de respostas parciais e ausência de discordância, o que pressupõe capacidade técnica consolidada no nível regional.

Nas questões 2.11 e 2.12, relacionadas à orientação às escolas e à elaboração de estratégias pedagógicas, mantém-se o predomínio de avaliações positivas, ainda que com maior variação nas respostas, especialmente na SRE Metropolitana A, que concentra a maior parte das concordâncias parciais e o único registro de discordância. Nas demais SREs, há maior homogeneidade nas respostas, com avaliações predominantemente positivas. A questão 2.13, referente ao acompanhamento sistemático das escolas na elaboração e execução das ações, reforça esse padrão. É possível observar predominância de respostas positivas em todas as SREs, sem registros de discordância, ainda que com presença de concordâncias parciais na SRE Metropolitana A, o que indica que, embora o acompanhamento ocorra, sua percepção de efetividade apresenta dificuldades.

Apesar disso, em seu estudo sobre a implementação do PRA em uma escola da SRE Divinópolis, Ferreira (2025, p. 91) constatou reclamações: “o sentimento de estar apenas ‘cumprindo protocolos’ [...] a necessidade de acompanhamento mais específico da coordenação do PRA [...] e sugestões de materiais prontos, elaborados pela SRE”. Essas demandas apontam para o descompasso entre o desenho da política pública e os anseios de seus implementadores na esfera micro, ou seja, a escola. Maior integração de gestores e professores, sobretudo na escuta de suas demandas diárias, podem proporcionar uma avaliação da implementação do PRA que reverbere na melhora da política pública em diversas dimensões e também nos resultados obtidos. Para interpretar essa diferença, novamente podemos recorrer às análises de Gomes (2019, p. 41):

a complexidade da implementação de políticas, assim como a sua própria análise, advém do fato de que inúmeros fatores influenciam o comportamento de agentes implementadores: desde aspectos macro (desenho institucional de uma política, os instrumentos ou ferramentas escolhidas, as condições sociais, econômicas ou culturais de uma sociedade etc.) até micro (decisões tomadas por burocratas e outros

atores sociais – isto é, indivíduos – em seus contextos e realidades locais e em suas rotinas administrativas cotidianas). Em países federais, como o Brasil ou Estados Unidos, a complexidade também se eleva na medida em que produzir coordenação nacional de ações entre entes governamentais não subordinados administrativa e politicamente depende tanto de aspectos macro (como desenhos institucionais que produzam incentivos e/ou constrangimentos) quanto micro (variedade de condições e capacidades estatais para a implementação de políticas em contextos locais ou regionais).

Pelas análises de Gomes (2019), políticas públicas abrangentes estão suscetíveis a interferência de muitos fatores. Logo, o desenho das iniciativas nem sempre correspondem ao que ocorre na prática.

Portanto, considerados em conjunto, os dados das questões 2.9 a 2.13 sugerem que os NGPRs dispõem de condições técnicas para interpretar as orientações do NGPC, analisar dados, orientar e acompanhar sua execução junto às escolas, no entanto esse último demanda melhorias. Sobre esse aspecto, do acompanhamento, é necessário examinar a frequência das principais ações do PRA nas quatro SREs analisadas, considerando valores absolutos e percentuais dos dados obtidos com as perguntas no questionário, conforme apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – Frequência das ações do PRA por SRE

SRE	Orientação semanal				Visitas semanais	
	Mensal		Semanal		Semanal	
	N	%	N	%	N	%
Metropolitana A	0	0	12	100,0	12	100,0
Divinópolis	0	0	5	100,0	5	100,0
Leopoldina	1	12,5	8	87,5	8	100,0
Ubá	0	0	6	100,0	6	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados da tabela evidenciam elevado grau de regularidade na implementação do PRA no que se refere às iniciativas de acompanhamento das unidades de ensino, apesar das reclamações identificadas por Ferreira (2025) em uma

escola de Divinópolis. No que se refere ao monitoramento, que implica a análise de dados e das ações das escolas pelo Agente do PRA e que não requer a sua presença física no ambiente escolar, a quase totalidade das respostas indicou que ele ocorre semanalmente, com exceção de apenas uma resposta da SRE Leopoldina, que afirma monitorar mensalmente. Sobre as visitas às escolas, os participantes do questionário foram unânimes ao afirmar que acontecem semanalmente. O conjunto de respostas referentes à frequência das ações do PRA aponta para um padrão de procedimentos seguidos por seus responsáveis e também para a organização desses procedimentos entre as regionais de ensino pesquisadas.

Os dados sobre a frequência das ações dos NGPRs junto às escolas indicam que, nesse aspecto, uma política pública da envergadura do PRA conseguiu alinhar nas regionais de ensino uma sistemática de execução com regularidade definida. O que se torna necessário verificar é como essas ações são realizadas por cada Agente do PRA. Nesse sentido, a Tabela 22 apresenta as principais ações desenvolvidas pelos NGPRs com a intenção de analisar como elas se materializam no apoio pedagógico às unidades escolares.

Tabela 22 – Ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas no âmbito do PRA, por SRE

Assertivas	Metropolitana A		Divinópolis		Leopoldina		Ubá	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3.2- Organizei reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição baseadas nos resultados da avaliação formativa.	9	3	5	0	7	1	6	0
3.3- Participei de reuniões com escolas para apoiar a implementação de estratégias de recomposição.	9	3	5	0	7	1	6	0
3.4- Promovi formações para gestores escolares sobre o uso dos dados das avaliações formativas aplicadas pela rede estadual de ensino para estratégias pedagógicas.	7	5	2	3	5	3	4	2
3.5- Compartilhei materiais pedagógicos recebidos do órgão central para orientar estratégias pedagógicas.	9	3	5	0	6	2	6	0
3.6- Compartilhei materiais pedagógicos adicionais para orientar estratégias pedagógicas.	10	2	5	0	6	2	6	0
3.7- Organizei reuniões específicas com professores para discussão dos resultados das avaliações.	6	6	3	2	5	3	3	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às ações desenvolvidas pelos profissionais do PRA junto às escolas evidenciam elevado nível de realização de atividades voltadas ao acompanhamento e à orientação geral. A maioria dos respondentes afirmou ter organizado ou participado de reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição (87,1%), bem como compartilhar materiais pedagógicos, tanto aqueles provenientes do NGPC (83,9%) quanto materiais adicionais (87,1%). Entretanto, quando analisamos ações que demandam maior aprofundamento, como a promoção de formação para gestores escolares (58,1%) e a realização de reuniões com professores para discussão dos resultados das avaliações (54,8%), percebemos redução significativa na frequência dessas práticas. Em ambos os casos, parcela expressiva dos respondentes indicou não realizar tais atividades. Esse dado está alinhado com o que foi verificado por Ferreira (2025) em uma escola da SRE Divinópolis. No questionário que aplicou, a autora constatou que:

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 (Ferreira, 2025. p. 91).

Sendo assim, o PRA apresenta forte presença nas escolas e elevada regularidade nas ações de caráter mais geral, mas menor incidência de iniciativas voltadas ao uso qualificado dos dados e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas. Novamente, o estudo de Ferreira (2025, p. 91) na SRE Divinópolis corrobora essa constatação:

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).

Os elementos apresentados por Ferreira (2025) convergem com os padrões identificados neste estudo, especialmente no que se refere às dificuldades de transformar as diretrizes do PRA em intervenções pedagógicas contextualizadas e sistemáticas. Essa aproximação reforça a compreensão de que os desafios observados não constituem situações isoladas, indicam aspectos recorrentes da implementação da política, relacionados às condições de mediação pedagógica, acompanhamento das escolas e uso dos dados das avaliações. Para refletir sobre esse assunto, convém recuperar as ponderações de Mainardes (2006) sobre o contexto de prática no ciclo de políticas públicas. De acordo com o autor: “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 56) Essa interpretação está amparada na leitura que Bowe e Ball (1992, p. 22) fazem do assunto:

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará.

Pelas reflexões de Mainardes (2006) e de Bowe e Ball (1992), o desenho previsto para uma política nem sempre será o mesmo que se efetivará na prática. A implementação do PRA mostra que a existência de diretrizes, materiais e avaliações não garante, por si só, a efetividade da política pública. Entre a formulação e a prática pedagógica existe um processo de mediação, interpretação e tradução das orientações, cuja fragilidade pode comprometer a capacidade da política de produzir efeitos consistentes sobre a aprendizagem. Nesse sentido, a mediação assume papel central na implementação do PRA, uma vez que a efetividade da política depende da capacidade dos atores que compõem os NGPRs de interpretar, adaptar e induzir sua operacionalização nas escolas. Essa “reformulação” encabeçada pelos integrantes

dos NGPRs, os Agentes do PRA, podem conduzir a situações como as evidenciadas no capítulo 2, em que considerável número de estudantes não previstos para as iniciativas de recomposição das aprendizagens sejam integrados a elas, ao passo que muitos dos originalmente previstos não foram contemplados por ela. Nesse ponto, prevalece a discricionariedade dos que fazem a política pública na prática.

Ao retornar os dados da tabela 22, podemos considerar que a verificação de menor incidência de ações formativas não se configura como uma característica específica de uma SRE, mas como um possível padrão na implementação do PRA, o que reforça a necessidade de aprimoramento da implementação dessa política, notadamente no que se refere aos processos de formação, acompanhamento pedagógico e mediação junto às escolas. É importante considerar que os servidores que implementam o PRA são, em todas as SREs analisadas, majoritariamente professores. Por conseguinte, não estavam envolvidos, ao longo da trajetória profissional, com a formação dos pares. Ademais, formações sistematizadas no âmbito do PRA estavam circunscritas à Escola de Formação. Os cursos dessa, autoinstrucionais e de curta duração (30 horas), ao que tudo indica, não foram capazes de formar adequadamente os Agentes do PRA e nem de prepará-los para os desafios da implementação dessa política pública. Até mesmo formações correlatas oferecidas pela Escola de Formação, como: “Sistemas de avaliações educacionais” e “Análise e uso de dados das avaliações do Simave” são cursos rápidos e não obrigatórios aos Agentes do PRA.

Abordar a formação para uso de dados, especificamente dos de avaliações em larga escala, nos mostrou um problema relevante na implementação do PRA. Sendo assim, no questionário que foi aplicado, buscamos verificar se os Agentes que atuam a mais tempo nessa política, desde 2024, utilizavam os dados das avaliações em suas práticas. Para tanto, a Tabela 23, a seguir, apresenta as respostas obtidas sobre a frequência de uso dos dados das avaliações para ajustes nas práticas pedagógicas.

Tabela 23 – Frequência de uso dos dados das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas, por SRE

Assertiva: 4.2- Em 2024, com que frequência os dados das avaliações formativas foram utilizados para ajustes nas práticas pedagógicas nas escolas da SRE?

	Sempre	Frequentemente	Raramente
Metropolitana A	2	6	4
Divinópolis	2	3	0
Leopoldina	2	5	1
Ubá	0	5	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados apresentados na Tabela 23 indicam que o uso das avaliações formativas para ajustes nas práticas pedagógicas ocorre de maneira recorrente nas SRE analisadas, com predominância da resposta “frequentemente”. No entanto, a utilização sistemática dos dados, expressa pela categoria “sempre”, aparece menos, enquanto ainda há registros de uso raro em algumas regionais. A análise por SRE confirma diferenças no uso de dados das avaliações para rever práticas. A SRE de Divinópolis se destaca pela ausência de respostas na categoria “raramente”, um possível indicativo de uso mais consistente dos dados. Em contraste, a SRE Metropolitana A apresenta maior número de respostas nessa categoria, o que sugere menor regularidade na utilização das informações para orientar a prática pedagógica. As SREs Leopoldina e Ubá situam-se em posição intermediária, com predominância de uso frequente. Esses resultados indicam que mesmo com o uso de dados na implementação do PRA, ele não é homogêneo entre as regionais de ensino, tampouco é plenamente institucionalizado como prática contínua de revisão das práticas pedagógicas.

Se o uso de dados das avaliações formativas não é homogêneo entre as SREs, podemos aventar a hipótese que a elaboração dos planos de ação pedagógica e a implementação agrupamentos temporários como estratégias de intervenção no contexto das escolas também é diferente em cada regional de ensino. Para verificar essa situação, organizamos, na Tabela 24, as respostas obtidas sobre esses aspectos.

Tabela 24 – Elaboração de planos de ação e implementação de agrupamentos após as avaliações formativas, por SRE

Assertivas		Metropolitana A	Divinópolis	Leopoldina	Ubá
4.1- Após as avaliações formativas aplicadas pela rede ao longo do ano de 2024, foram elaborados planos de ação pedagógica específicos para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?	Sim, em todas as escolas	3	4	4	3
	Sim, em algumas escolas	8	1	4	3
	Não foi possível elaborar	1	0	0	0
4.3- Em 2024, após as avaliações formativas, foram implementados agrupamentos temporários?	Sim, em todas as escolas	0	0	0	0
	Sim, em algumas escolas	12	5	8	6
	Não foi possível elaborar	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

No que se refere à elaboração de planos de ação (questão 4.1), verificamos que essa prática está presente em todas as SREs, ainda que com diferentes níveis de abrangência. Predomina a resposta “em algumas escolas”, especialmente nas SREs Metropolitana A (8 respostas), Leopoldina (4) e Ubá (3), o que indica que a elaboração de planos não ocorre em todas as unidades escolares. A SRE Divinópolis se destaca por apresentar maior proporção de respostas que confirmam a elaboração de planos nas escolas (4 respostas).

No que se refere à implementação de agrupamentos temporários (questão 4.3), os dados revelam um padrão mais restrito, com predominância da resposta “em algumas escolas” em todas as regionais. Destaca-se a SRE Metropolitana A, onde nenhum respondente indicou a implementação dessa estratégia em todas as escolas; a totalidade das respostas aponta para sua ocorrência parcial. Situação semelhante é observada nas demais SREs, o que aponta que essa prática não é uma estratégia institucionalizada no PRA, apesar de ser uma das principais ações previstas por essa política pública para recomposição das aprendizagens.

A análise conjunta dos dados das tabelas 23 e 24 permite concluir que, apesar do uso das avaliações formativas ocorrer com frequência, sua tradução em ações pedagógicas, como a elaboração de planos de ação e a organização de agrupamentos, se dá de forma parcial e heterogênea entre as SREs. Assim, os dados reforçam a existência de um descompasso entre o uso dos dados e sua incorporação em práticas pedagógicas sistematizadas.

Diante desse cenário, é necessário avançar na análise, é importante compreender se, na percepção dos NGPRs, gestores e professores possuem condições de interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los. Os dados obtidos no questionário sobre esses aspectos foram organizados na Tabela 25.

Tabela 25 – O uso e a apropriação dos dados das avaliações por gestores e professores, no âmbito do PRA

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
4.6- Em 2024, no geral, a gestão das escolas conseguiu interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver projetos de intervenção.	1	9	2	0	2	3	0	0	3	5	0	0	0	4	2	0
4.7- Em 2024, a regional participou de reuniões com a escola para analisar os resultados das avaliações.	2	9	1	0	2	3	0	0	5	1	2	0	2	2	2	0
4.8- Em 2024, no geral, os(as) professores(as) conseguiram interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver práticas pedagógicas.	0	6	5	1	0	4	1	0	3	2	2	1	0	2	4	0

(continua)

Assertivas	Metropolitana A				Divinópolis				Leopoldina				Ubá			
	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D	CM	C	CP	D
4.9- Em 2024, os(as) professores(as), em geral, concordaram com os resultados obtidos por seus estudantes nas avaliações externas.	0	4	7	1	0	5	0	0	1	3	4	0	0	2	3	1

Legenda:
CM: Concordo muito.
C: Concordo.
CP: Concordo pouco.
D: Discordo.
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das respostas das questões 4.6 a 4.9 evidencia diferenças importantes na apropriação dos dados das avaliações. No que se refere à gestão escolar (4.6), observamos a predominância de respostas “concordo” e “concordo muito” em todas as SREs, o que sugere que, em geral, as equipes gestoras conseguem interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los no desenvolvimento de projetos de intervenção. De forma semelhante, a atuação das SREs no apoio às escolas (4.7) é reconhecida, ainda que com algumas ressalvas. Entretanto, quando se analisa a atuação dos professores (4.8), podemos observar mudança significativa nas respostas, com redução das avaliações mais positivas e aumento das respostas de concordância parcial, além da presença de discordância. Esse movimento se acentua na questão 4.9, que trata da concordância dos docentes com os resultados das avaliações, na qual se verifica maior incidência de respostas parciais e registros de discordância em diferentes regionais de ensino.

Esse conjunto de resultados revela que para os Agentes do PRA e para as Diretoras Educacionais, embora haja capacidade para analisar e discutir os dados das avaliações, a apropriação no nível da prática pedagógica não ocorre de forma homogênea, especialmente entre os professores, que são vistos como os que têm maiores dificuldades na interpretação e aceitação dos resultados como referência para a organização do trabalho pedagógico. Ainda é necessário avançar na análise, para identificar os fatores que podem estar relacionados a essas dificuldades. A Tabela 26, a seguir, apresenta a quantidade de respostas obtidas dos questionamentos das principais dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas.

Tabela 26 – Principais dificuldades das SREs no apoio às escolas na implementação do PRA, por ordem de prioridade

5.3- Qual principal dificuldade enfrentada pela regional no apoio às escolas na implementação do PRA? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal dificuldade.

Limitação de recursos humanos					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	5	1	5	1	0
Divinópolis	3	0	1	1	0
Leopoldina	2	2	0	2	2
Ubá	1	3	0	1	1
Falta de materiais pedagógicos					
Metropolitana A	1	3	4	3	1
Divinópolis	1	0	0	4	2
Leopoldina	0	0	2	3	3
Ubá	0	1	2	2	1
Falta de clareza nas diretrizes					
Metropolitana A	2	5	2	3	0
Divinópolis	0	0	1	2	2
Leopoldina	1	1	1	4	1
Ubá	1	1	2	2	0
Resistência das escolas					
Metropolitana A	3	3	2	3	1
Divinópolis	0	1	1	2	1
Leopoldina	1	4	2	1	0
Ubá	0	3	1	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados da Tabela 26 permite verificar que as dificuldades enfrentadas pelas SREs no apoio às escolas concentram-se, sobretudo, em dimensões operacionais e relacionais da implementação do PRA. As respostas classificadas como prioridade máxima (posição 1), destaca-se a limitação de recursos humanos como o principal obstáculo, sendo apontada 5 vezes na SRE Metropolitana A, 3 vezes em Divinópolis, 2 vezes em Leopoldina e 1 vez em Ubá, configurando-se como a dificuldade mais recorrente. Além disso, a resistência das escolas também foi apresentada como fator relevante, indicada como principal dificuldade 3 vezes na SRE Metropolitana A e 1 vez em Leopoldina, ainda que não apareça com a mesma intensidade nas demais SREs. Por outro lado, a falta de materiais pedagógicos apresenta baixa incidência como principal dificuldade, sendo mencionada apenas 1 vez na SRE Metropolitana A e 1 vez em Divinópolis. De modo semelhante, a falta de clareza nas diretrizes também não se configura como entrave, aparecendo 2 vezes na SRE Metropolitana A e pouco nas demais SREs.

Ao relacionar esses achados com a análise anterior, o nosso argumento de que as dificuldades na apropriação dos dados pelos professores não decorrem, predominantemente, da ausência de diretrizes ou de recursos pedagógicos, mas das condições de implementação e das dinâmicas no cotidiano das escolas. Os resultados reforçam a compreensão de que os desafios do PRA residem na capacidade de transformar informações disponíveis em práticas pedagógicas efetivas, o que depende tanto de condições estruturais quanto do engajamento dos atores envolvidos.

Diante das dificuldades identificadas na implementação do PRA, é necessário analisar quais ações são consideradas prioritárias pelos atores responsáveis por sua operacionalização. A Tabela 27 apresenta o ranqueamento das principais ações que, na percepção dos respondentes, deveriam ser priorizadas para aprimorar a recomposição das aprendizagens nas escolas. Lembramos que os respondentes utilizaram 1 para as mais prioritárias e 5 para as menos prioritárias.

Tabela 27 – Ações para o aprimoramento da recomposição das aprendizagens nas escolas, por ordem de prioridade

(continua)

5.4- Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar ainda mais a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranquee as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.					
Mais formações práticas para os professores					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	7	3	2	3	1
Divinópolis	0	1	1	2	1
Leopoldina	1	4	2	1	0
Ubá	0	3	1	1	1
Maior apoio pedagógico às escolas					
Metropolitana A	3	3	1	4	1
Divinópolis	3	1	0	1	0
Leopoldina	3	2	1	2	0
Ubá	3	1	2	0	0
Melhorias nos materiais pedagógicos					
Metropolitana A	4	1	2	5	0
Divinópolis	1	0	1	2	1
Leopoldina	1	1	3	3	0
Ubá	2	3	1	0	0

(conclusão)

5.4- Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar ainda mais a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.

Maior envolvimento das famílias					
	1	2	3	4	5
Metropolitana A	5	3	2	1	1
Divinópolis	5	0	0	0	0
Leopoldina	5	2	0	0	0
Ubá	3	2	0	0	1
Fortalecimento do acompanhamento presencial					
Metropolitana A	1	3	3	3	2
Divinópolis	3	1	0	1	0
Leopoldina	3	1	1	2	0
Ubá	3	2	0	1	0
Nenhuma ação de melhoria é necessária					
Metropolitana A	1	0	2	0	5
Divinópolis	1	0	0	0	2
Leopoldina	0	0	0	1	3
Ubá	1	0	0	0	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise das respostas à questão 5.4 permite identificar as ações consideradas prioritárias pelas SREs para o aprimoramento da implementação do PRA. Considerando as opções classificadas como prioridade máxima (posição 1), observamos que o maior apoio pedagógico às escolas se destaca como a única ação

consensual entre todas as regionais de ensino. Ademais, o maior envolvimento das famílias emerge como um eixo relevante, com alta incidência em todas as SREs, o que indica que a recomposição das aprendizagens extrapola o espaço escolar e depende de maior articulação com o contexto familiar dos estudantes. Em sua pesquisa sobre a implementação do PRA em uma escola da SRE Divinópolis, Ferreira (2025) também identificou a questão familiar como fator que interfere no rendimento dos estudantes, especialmente no risco de evasão.

A oferta de formações práticas para professores aparece nas respostas do questionário como prioridade, sobretudo na SRE Metropolitana A, o que pode significar uma demanda mais específica relacionada às dificuldades enfrentadas nela. Ações como melhorias nos materiais pedagógicos e fortalecimento do acompanhamento presencial apresentam menor centralidade, embora sejam mencionadas em diferentes regionais. Por fim, a baixa incidência da opção que indica a ausência de necessidade de melhorias reforça o entendimento de que há espaço para aprimoramento do PRA.

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidenciou diferentes dimensões da implementação do PRA a partir da percepção dos atores envolvidos no âmbito das SREs. Portanto, é necessário sistematizar os principais achados, o que será feito na próxima seção.

3.6 PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a implementação do PRA, ainda que sustentada por normativas claras, instrumentos de monitoramento e ações recorrentes, ocorre de forma heterogênea nas SREs e suas escolas. Os dados analisados indicam que a efetividade da política não pode ser explicada apenas pela presença dessas ações, mas pela forma como são apropriadas, interpretadas e operacionalizadas pelos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, a sistematização dos resultados permite identificar um conjunto de problemas centrais na implementação do PRA.

Problema 1 – Descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política: os dados evidenciam que o nível central apresenta capacidade consolidada na análise dos resultados das avaliações e na identificação das habilidades a serem priorizadas. Contudo, essa capacidade não se traduz, de forma

homogênea, na elaboração de estratégias pedagógicas nem no acompanhamento sistemático de sua execução. Esse descompasso indica que o diagnóstico produzido não se converte em ações estruturadas no contexto das escolas, configurando um dos principais desafios à efetividade do PRA.

Problema 2 – Baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações: embora os resultados indiquem que os dados das avaliações são utilizados, sua incorporação como prática sistemática ainda é limitada. Esse padrão se expressa na implementação parcial de ações como a elaboração de planos de ação pedagógica e a organização de agrupamentos temporários. Logo, o uso dos dados não se consolidou como elemento estruturante do trabalho pedagógico nas escolas.

Problema 3 – Fragilidades na mediação exercida pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPRs): os NGPRs ocupam posição estratégica na implementação do PRA, atuando como mediadores entre as diretrizes do nível central e a prática escolar. No entanto, os dados indicam variações na forma como essa mediação ocorre entre as SREs, especialmente no que se refere ao apoio às escolas, à orientação pedagógica e ao acompanhamento das ações. Essas fragilidades comprometem a uniformidade da implementação do PRA.

Problema 4 – Limitações na mobilização dos atores no nível da escola: os resultados apontam que a apropriação dos dados das avaliações não ocorre de forma homogênea entre os diferentes atores escolares. Enquanto as equipes dos NGPRs entendem que as equipes gestoras demonstram maior capacidade de interpretação e uso dessas informações; elas também compreendem que os professores têm dificuldades na compreensão e aceitação dos resultados como referência para a prática pedagógica.

Dessa forma, a identificação desses entraves constitui elemento fundamental para a proposição de estratégias de intervenção. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao enfrentamento dos problemas identificados, com foco no fortalecimento da implementação do PRA.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRA

A análise desenvolvida no capítulo anterior evidencia que a implementação do PRA, ainda que sustentada por normativas, apresenta desafios relacionados à sua operacionalização no âmbito das SREs e das escolas. Problemas associados ao diagnóstico e à ação pedagógica, à institucionalização do uso dos dados das avaliações, à mediação dos NGPRs e à mobilização dos atores escolares foram os que mais se destacaram. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo propor um PAE voltado para o fortalecimento da atuação dos NGPRs, da mediação pedagógica e da institucionalização do uso pedagógico dos dados no âmbito do PRA. As ações aqui apresentadas buscam enfrentar os problemas identificados, especialmente os relacionados ao descompasso entre o uso dos dados e as práticas pedagógicas.

Para a estruturação e apresentação das ações propostas neste capítulo, optamos pela utilização da ferramenta 5W2H, que é usada no planejamento e na gestão de ações devido à sua capacidade de organizar, de forma objetiva, os elementos necessários à implementação de intervenções. Sobre essa ferramenta, Santos, Gonçalves e Rocha (2016, p. 14-15) afirmam:

O 5W2H é uma ferramenta de gestão que foi desenvolvida para sanar problemas que ocorrem nos processos metodológicos das empresas. De acordo com Lucinda (2016), ela funciona como um checklist de atividades bem claras e definidas que devem ser realizadas em um projeto. Essa ferramenta tem a propriedade de resumir as atividades diárias e, por conseguinte, auxilia no planejamento, distribuição de afazeres, definição dos itens que estarão contidos em um plano de ação, bem como no registro e na estipulação de prazos para a sua concretização.

A partir dessa definição, podemos compreender que o 5W2H constitui uma ferramenta capaz de estruturar o planejamento de ações de intervenção, permitindo explicitar o que será feito, por que, onde, quando, por quem, como e com quais recursos. Tal organização favorece não apenas a clareza das propostas, mas também o acompanhamento de sua execução e a divisão de responsabilidades. Para melhor compreendermos a estrutura do 5W2H, o Quadro 6, a seguir, expõe as questões-chave dessa ferramenta.

Quadro 9 – Método 5W2H e suas questões

Termo (inglês)	Tradução	Questão orientadora
<i>What?</i>	O quê?	O que será feito?
<i>Why?</i>	Por quê?	Por que a ação será realizada?
<i>Where?</i>	Onde?	Onde a ação será desenvolvida?
<i>When?</i>	Quando?	Quando a ação será executada?
<i>Who?</i>	Quem?	Quem será responsável pela ação?
<i>How?</i>	Como?	Como a ação será implementada?
<i>How much?</i>	Quanto custa?	Quais recursos serão necessários?

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Cada ação proposta neste capítulo será apresentada com base no 5W2H. Antes disso, o Quadro 10, a seguir, sintetiza a relação dos problemas identificados no capítulo anterior com as ações que apresentaremos.

Quadro 10 – Problemas identificados e ações propostas no PAE

Problemas identificados	Ações propostas
Descompasso entre a dimensão diagnóstica e a operacional da política	Fortalecimento da atuação dos NGPRs, estruturado nas seguintes subações: i) Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática; ii) Roteiro de análise e intervenção pedagógica; iii) Agenda sistemática de acompanhamento das escolas; e iv) Sistema de monitoramento das ações do PRA.
Baixa institucionalização do uso pedagógico dos dados das avaliações	
Fragilidades na mediação exercida pelos NGPRs	
Limitações na mobilização dos atores no nível da escola	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As seções seguintes apresentam, de forma detalhada, as ações propostas no Plano de Ação Educacional, estruturadas com base no método 5W2H, explicitando seus objetivos, estratégias de implementação, responsáveis, cronograma e resultados esperados. As ações foram organizadas a partir de um eixo central: o fortalecimento da atuação dos NGPRs na implementação do PRA. Partimos do entendimento de que os NGPRs ocupam posição estratégica na mediação entre as diretrizes formuladas pelo nível central da política e sua operacionalização nas escolas. Nesse sentido, o fortalecimento de sua atuação pode contribuir para o aprimoramento da implementação do PRA, sobretudo no que se refere aos processos de formação, acompanhamento pedagógico, uso dos dados das avaliações educacionais e articulação entre NGPC, SREs e unidades escolares.

A seção 4.1 apresenta a ação central do PAE, voltada ao fortalecimento da atuação dos NGPRs, estruturada em quatro subações complementares. A subseção 4.1.1 propõe a implementação de um ciclo formativo orientado para a prática, com foco na formação continuada dos agentes envolvidos no PRA. A subseção 4.1.2 apresenta um roteiro de análise e intervenção pedagógica voltado à qualificação do uso dos dados educacionais pelas equipes regionais e escolares. Na subseção 4.1.3 é proposta uma agenda sistemática de acompanhamento das escolas, visando

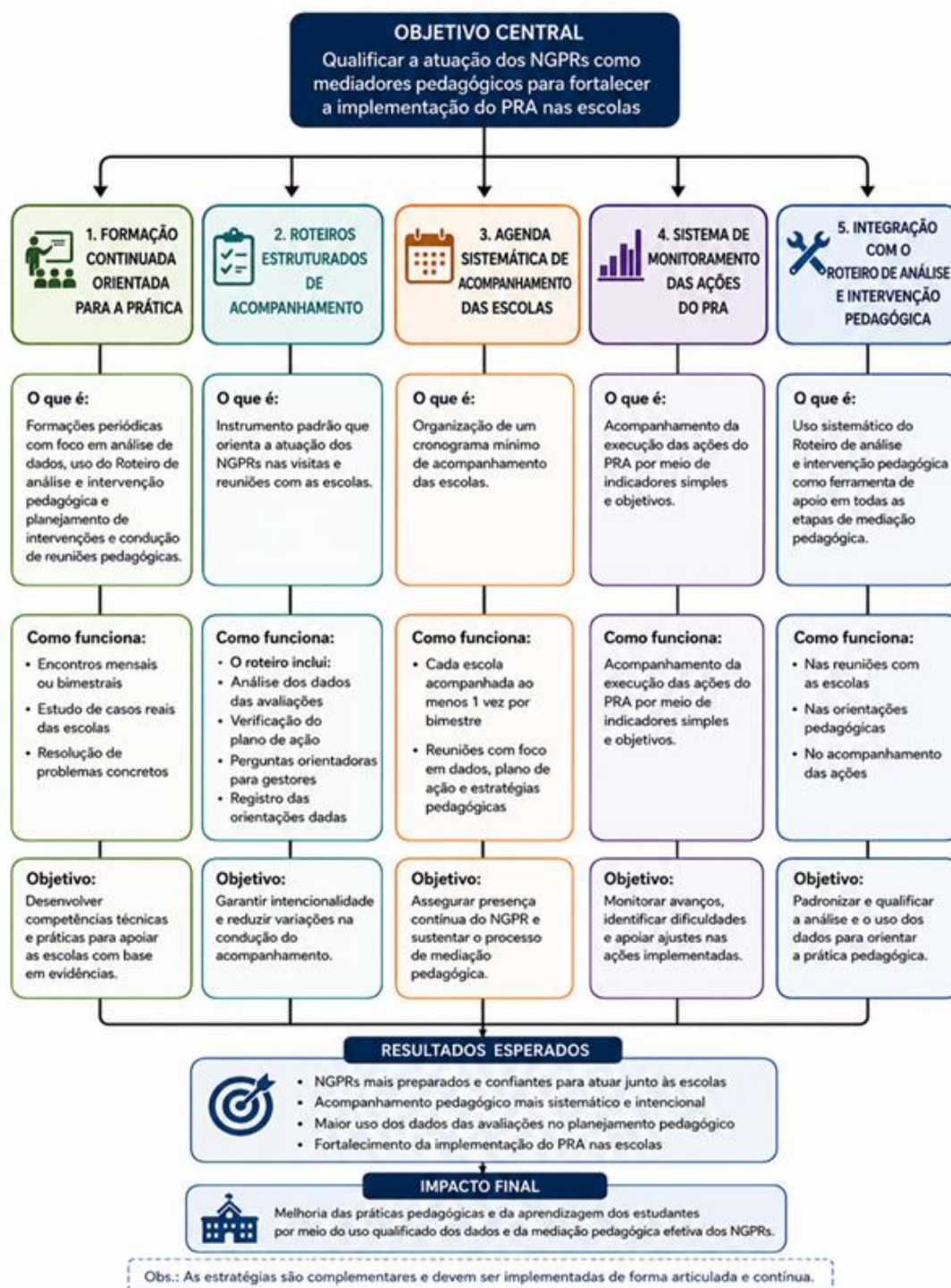
fortalecer os processos de monitoramento pedagógico e suporte às unidades de ensino. Por fim, a subseção 4.1.4 apresenta uma proposta de sistema de monitoramento das ações do PRA, voltado ao acompanhamento das estratégias desenvolvidas pelas SREs e escolas no âmbito da política.

4.1 FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS NGPRs

Um problema central identificado na análise da implementação do PRA foram as fragilidades que perpassam pela atuação dos NGPRs. Os dados examinados no capítulo anterior indicaram que, mesmo que os NGPRs desempenhem papel central na articulação entre o nível central da política e as escolas, possuem limites no que se refere à capacidade de orientar, acompanhar e induzir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do PRA. As evidências analisadas apontam que, apesar da realização de reuniões com as escolas e do compartilhamento de materiais pedagógicos, há variações na forma como essas ações são conduzidas. Em termos de implementação de políticas públicas, isso indica fragilidades na atuação dos atores de nível de rua, responsáveis por traduzir, adaptar e operacionalizar as diretrizes da política no âmbito local. É preciso considerar que a efetividade do PRA depende não apenas da definição de diretrizes advindas do órgão central, mas principalmente da capacidade dos NGPRs de interpretá-las e de contextualizá-las nas escolas.

Portanto, propomos a implementação de uma ação abrangente, composta por subações articuladas. A ação é o **Fortalecimento da Atuação dos NGPRs**. Já as subações são: (i) a realização de formações continuadas, com foco na análise pedagógica de dados; (ii) uso de um Roteiro de análise e intervenção pedagógica que oriente a atuação dos NGPRs nas reuniões e visitas às unidades escolares; (iii) a organização de uma agenda de acompanhamento das escolas, para garantir regularidade na mediação pedagógica; e (iv) a implementação de mecanismos de monitoramento das ações do PRA. A articulação dessas subações pode ser melhor compreendida com a visualização da Figura 12.

Figura 12 – Estratégias para qualificar a atuação dos NGPRs



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A figura mostra que as estratégias propostas não estão isoladas, elas compõem um conjunto articulado que incidem sobre diferentes dimensões da atuação dos NGPRs. A seguir, apresentamos a primeira intervenção proposta, com foco na formação dos atores envolvidos com o PRA.

4.1.1 Ação 1 – Ciclo Formativo do PRA: formação continuada orientada para a prática

A análise realizada no capítulo anterior evidencia fragilidades na implementação do PRA, dentre elas se destacam: (i) o descompasso entre o uso de dados e as práticas pedagógicas; (ii) a baixa institucionalização do uso dos dados das avaliações no cotidiano escolar; (iii) limitações na mediação exercida pelos NGPRs; e (iv) dificuldades na mobilização e no engajamento dos professores na implementação das ações pedagógicas. Essas fragilidades apontam para a necessidade de organizar a implementação do PRA a partir de uma perspectiva capaz de integrar formação, mediação e prática pedagógica em um processo contínuo e articulado. Para isso, propomos a estruturação de um **Ciclo Formativo do PRA**, entendido como um organizador das ações de implementação capaz de alinhar diretrizes, qualificar a mediação pedagógica e ampliar o uso dos dados das avaliações no trabalho desenvolvido nas escolas.

A efetividade do Ciclo Formativo do PRA está diretamente relacionada à clareza na definição dos papéis e responsabilidades dos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, a proposta organiza a implementação a partir de uma lógica de atuação complementar e articulada entre os níveis central, regional e escolar.

O NGPC deverá assumir a função de coordenação estratégica do ciclo, sendo responsável pela definição de diretrizes, elaboração de instrumentos orientadores e indução das ações formativas. Caberá ainda ao NGPC monitorar a implementação do PRA, a partir das informações fornecidas pelas SREs, o que permitirá ajustes nas orientações e melhor alinhamento entre as diferentes instâncias da rede.

A Escola de Formação atuará como estrutura institucional responsável pela operacionalização dos processos formativos em nível macro, viabilizando a oferta de cursos, oficinas e trilhas formativas em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância), com uso de recursos como a Plataforma Moodle, o Portal da Escola de Formação e demais ambientes institucionais.

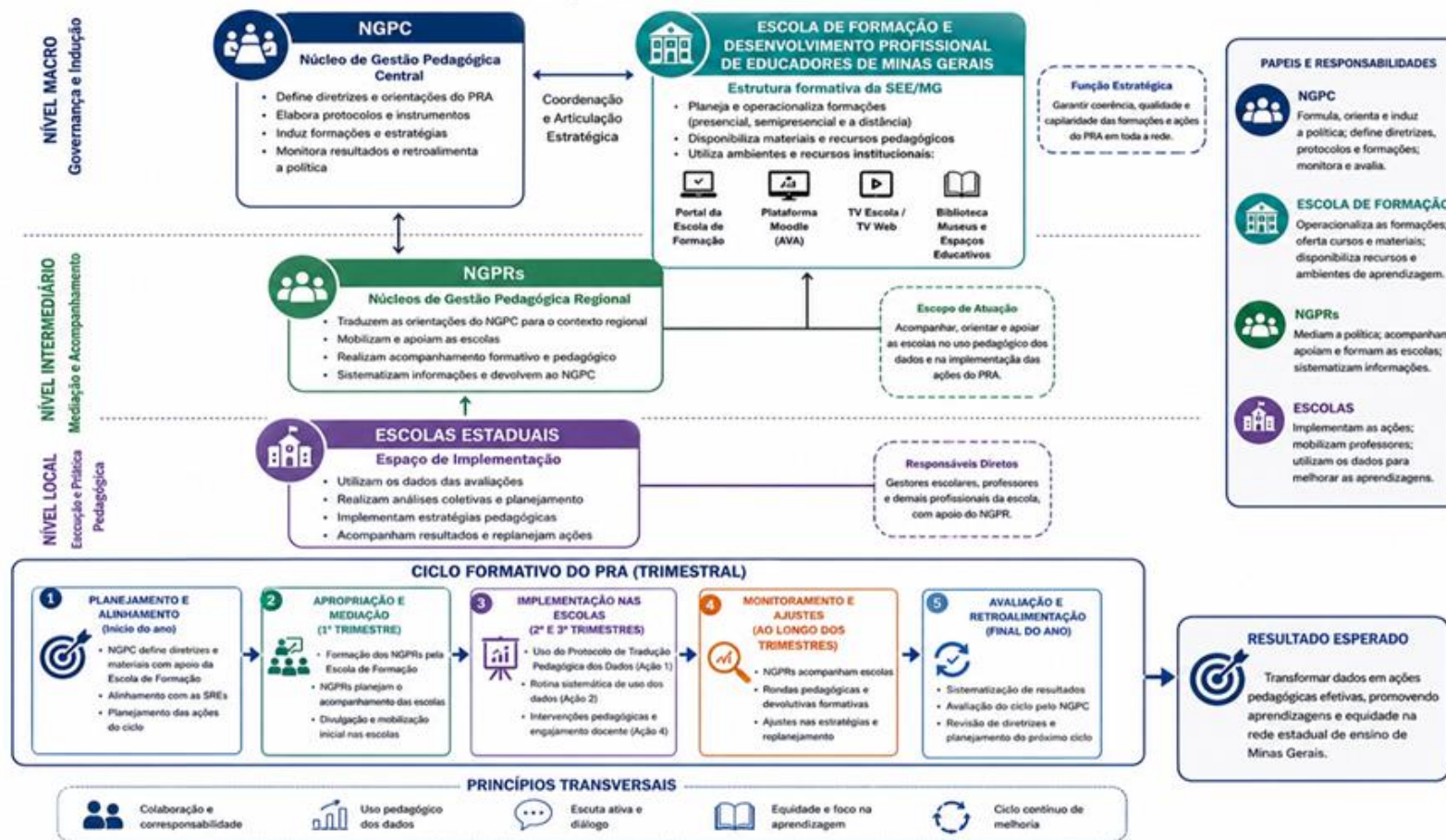
Os NGPRs terão papel central na mediação da política, sendo responsáveis por traduzir as orientações do nível central para o contexto das SREs e das escolas. Os NGPRs deverão apoiar a análise dos dados, orientar a elaboração e a execução dos planos de ação pedagógica, acompanhar as unidades escolares e promover devolutivas às escolas com foco na qualificação das práticas pedagógicas.

As equipes gestoras das escolas (direção e especialistas em educação básica) serão responsáveis pela coordenação local do ciclo, organizando os momentos de análise dos dados, planejamento das ações pedagógicas e acompanhamento das intervenções. Caberá a essas equipes assegurar a participação dos professores e a integração das ações ao projeto pedagógico da escola.

Por fim, os professores serão os principais agentes de implementação do PRA no nível da prática pedagógica, serão responsáveis pela análise dos resultados das avaliações, pela elaboração e execução das estratégias de ensino e pela avaliação contínua das aprendizagens dos estudantes.

A configuração desses papéis explicita uma estrutura de governança multinível, na qual as responsabilidades são distribuídas de forma complementar entre as instâncias do sistema educacional. Essa articulação favorece a circulação de informações, a retroalimentação contínua da política e a redução de assimetrias na implementação, o que contribui para maior consistência, alinhamento e efetividade do PRA no conjunto da rede estadual. A articulação entre os atores e as etapas do ciclo pode ser visualizada na Figura 13.

Figura 13 – Arquitetura de implementação do PRA: articulação institucional e ciclo formativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme ilustrado, a implementação do PRA se organiza em um fluxo contínuo que articula planejamento, formação, execução, monitoramento e avaliação. Esse fluxo integra as ações propostas neste PAE, evidenciando que elas não operam de forma isolada, mas como partes de um sistema articulado. A síntese dessa proposta pode ser verificada no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Síntese do Ciclo Formativo do PRA

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de um ciclo formativo integrado para o PRA
<i>Por quê (Why)?</i>	Superar a fragmentação das ações e fortalecer o uso pedagógico dos dados
<i>Onde (Where)?</i>	Rede estadual de ensino de Minas Gerais
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, organizado em ciclos trimestrais
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC, Escola de Formação, NGPRs, gestores e professores
<i>Como (How)?</i>	Formação, mediação pedagógica, uso de protocolo, rotinas de análise de dados e acompanhamento
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com uso de estruturas institucionais existentes

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A operacionalização do ciclo formativo deverá ter um cronograma estruturado ao longo do ano letivo, conforme proposto no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Cronograma do Ciclo Formativo do PRA

Etapas	Período	Ações principais	Responsáveis	Produtos
1. Planejamento e alinhamento	Início do ano	Definição de diretrizes, elaboração de materiais, formação inicial	NGPC / Escola de Formação	Guias, protocolos e materiais formativos
2. Apropriação e mediação	1º trimestre	Formação dos NGPRs, planejamento do acompanhamento	NGPC / NGPR	Planos de acompanhamento regional
3. Implementação nas escolas	2º e 3º trimestres	Uso dos dados, aplicação do protocolo, oficinas pedagógicas	Escolas / NGPR	Planos de ação e intervenções pedagógicas
4. Monitoramento e ajustes	Ao longo dos trimestres	Acompanhamento das escolas, devolutivas, replanejamento	NGPR / NGPC	Relatórios e ajustes
5. Avaliação e retroalimentação	Final do ano	Avaliação do ciclo, revisão de diretrizes	NGPC	Relatório final e ajustes da política

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Ao estruturar a implementação do PRA a partir de um ciclo formativo contínuo e de uma lógica de governança multinível, essa proposta contribui para superar a fragmentação das ações e fortalecer a articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional. A integração entre diretrizes, formação, mediação e prática pedagógica possibilitará que os dados das avaliações possam orientar, de forma sistemática, o planejamento e a ação docente. Nesse sentido, o Ciclo Formativo do PRA não se configura apenas como um mecanismo organizativo, mas como um dispositivo estratégico de indução de práticas pedagógicas baseadas em evidências, capaz de promover maior consistência na implementação do PRA.

4.1.2. Roteiro de análise e intervenção pedagógica

Conforme já relatado, os dados analisados no capítulo anterior evidenciam que, mesmo havendo produção sistemática de informações sobre o desempenho dos estudantes e capacidade técnica para a análise desses dados no âmbito do NGPC e das equipes NGPR, sua utilização no cotidiano das escolas não ocorre de forma plena. O diagnóstico produzido não se traduz automaticamente em ação. Trata-se de uma lacuna na mediação pedagógica que se manifesta na dificuldade de transformar dados em orientações concretas. Assim, o problema não está na ausência de informações, mas na inexistência de um processo que oriente a interpretação e a definição de ações no contexto escolar.

Diante dessa constatação, propomos a implementação de um **Roteiro de análise e intervenção pedagógica** a ser adotado pelos NGPRs como instrumento estruturante de sua atuação junto às escolas. A proposta parte do entendimento de que a mediação pedagógica exige, além da disponibilização de dados, a construção de ferramentas capazes de orientar sua utilização no planejamento e na prática docente. A seguir, no Quadro 13, apresentamos a síntese da ação que propomos.

Quadro 13 – Subação 1: Roteiro de análise e intervenção pedagógica

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de um protocolo estruturado para orientar a tradução dos resultados das avaliações em estratégias pedagógicas nas escolas.
<i>Por quê (Why)?</i>	Superar o descompasso entre a análise dos dados e sua utilização na prática pedagógica.
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais.
<i>Quando (When)?</i>	Início no primeiro trimestre letivo, com aplicação contínua após cada ciclo de avaliação.
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC (elaboração e orientação geral), NGPRs (mediação e implementação), gestores escolares e professores (execução).
<i>Como (How)?</i>	Elaboração de guia prático; formação dos NGPRs; utilização do protocolo em reuniões pedagógicas; apoio à elaboração de planos de ação; acompanhamento sistemático das escolas.
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com utilização de recursos institucionais já existentes (formações pela Escola de Formação e pelo NGPC e acompanhamento pedagógico dos NGPRs).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O Roteiro de análise e intervenção pedagógica, cuja proposta pode ser verificada no Apêndice C, consiste em um instrumento estruturado em etapas e que organiza o processo de análise dos dados e sua conversão em decisões pedagógicas. Trata-se de um roteiro que busca reduzir a subjetividade na interpretação das informações e promover sistematicidade no planejamento das intervenções. O Roteiro será composto por cinco dimensões: (i) leitura e análise dos dados, por meio de fichas estruturadas que permitam identificar padrões de desempenho; (ii) priorização de habilidades, orientada por critérios pedagógicos; (iii) definição de estratégias de

intervenção, com base em orientações práticas; (iv) elaboração de planos de ação pedagógica, com definição de objetivos, responsáveis e prazos; e (v) acompanhamento das ações, com vistas à verificação de sua execução e à realização de ajustes. A descrição de cada uma dessas dimensões pode ser melhor verificada no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Etapas do Protocolo de Tradução Pedagógica dos Dados

(continua)

Etapas	Descrição	Instrumento de apoio	Objetivo
1. Leitura e análise dos dados	Análise dos resultados das avaliações formativas, com identificação de padrões de desempenho e dificuldades recorrentes dos estudantes	Ficha de análise dos resultados	Compreender o desempenho dos estudantes e identificar lacunas de aprendizagem
2. Priorização de habilidades	Seleção das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que demandam maior atenção, com base nos resultados analisados	Matriz de priorização de habilidades	Definir foco pedagógico e evitar dispersão das ações
3. Definição de estratégias pedagógicas	Identificação de estratégias de ensino e intervenção adequadas às habilidades priorizadas e aos diferentes níveis de aprendizagem	Guia de estratégias pedagógicas	Traduzir os dados em possibilidades concretas de intervenção

(conclusão)

Etapa	Descrição	Instrumento de apoio	Objetivo
4. Elaboração do plano de ação	Construção de plano de ação pedagógica com definição de objetivos, ações, responsáveis e prazos	Modelo de plano de ação	Organizar e sistematizar as intervenções a serem implementadas
5. Acompanhamento e monitoramento	Verificação da execução das ações, análise de resultados e realização de ajustes nas estratégias adotadas	Roteiro de acompanhamento	Garantir a continuidade e a efetividade das ações

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A organização sugerida no quadro busca reduzir a variabilidade na forma como as escolas utilizam os dados das avaliações. Adicionalmente, sua incorporação às rotinas de trabalho dos NGPRs, especialmente nas reuniões com gestores escolares e nas ações de acompanhamento das unidades escolares, fortalecerá o papel desses núcleos como mediadores capazes de orientar as escolas de forma qualificada. Nesse sentido, o protocolo não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas também contribui para a efetividade da implementação do PRA, ao aproximar as diretrizes da política de sua concretização no cotidiano escolar.

4.1.3 Agenda de acompanhamento das escolas

Outra estratégia proposta para o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos refere-se à organização de uma agenda sistemática de acompanhamento das escolas. Os dados analisados no capítulo anterior evidenciam que, ainda que as regionais realizem reuniões e ações de orientação junto às unidades escolares, esse acompanhamento nem sempre ocorre de forma contínua, estruturada e articulada às necessidades pedagógicas identificadas no processo de implementação do PRA.

Em diversos momentos da análise, observamos que as ações desenvolvidas pelos NGPRs tendem a se concentrar em orientações gerais e no atendimento de demandas imediatas. Soma-se a isso, a ausência de maior regularidade nas ações de mediação pode fragilizar a capacidade de monitoramento das intervenções realizadas pelas escolas e reduzir as possibilidades de apoio contínuo aos gestores e professores. Por isso, propor uma agenda de acompanhamento busca oferecer continuidade, previsibilidade e intencionalidade às ações desenvolvidas pelos NGPRs junto às escolas. A proposta parte do entendimento de que a mediação pedagógica exige presença institucional contínua, capaz de acompanhar os processos de implementação, identificar dificuldades e apoiar o desenvolvimento de estratégias de intervenção ao longo do ano letivo.

A agenda deverá ser estruturada a partir de um cronograma mínimo de acompanhamento das escolas, articulado aos trimestres letivos. Esse cronograma deverá contemplar reuniões periódicas, visitas técnicas e momentos de devolutiva pedagógica, organizados conforme as necessidades identificadas em cada unidade de ensino. Ainda propomos que o acompanhamento das escolas ocorra com base em

critérios de priorização definidos pelos NGPRs, considerando aspectos como desempenho dos estudantes, dificuldades na utilização dos dados das avaliações, fragilidades na elaboração de planos de ação pedagógica e desafios identificados no processo de implementação do PRA. A seguir, apresentamos no Quadro 15 a síntese da ação.

Quadro 15 – Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Organização de agenda sistemática de acompanhamento pedagógico das escolas.
<i>Por quê (Why)?</i>	Garantir continuidade, regularidade e intencionalidade à atuação dos NGPRs junto às escolas.
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais.
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, articulado aos ciclos trimestrais do PRA.
<i>Quem (Who)?</i>	NGPRs (coordenação e acompanhamento), gestores escolares e professores.
<i>Como (How)?</i>	Elaboração de cronograma de visitas e reuniões; definição de critérios de priorização; utilização de roteiros estruturados; realização de devolutivas pedagógicas; acompanhamento contínuo das ações.
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com reorganização das agendas e utilização das estruturas institucionais já existentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A operacionalização dessa estratégia deverá ocorrer em três momentos. O primeiro corresponde ao planejamento do acompanhamento, realizado pelos NGPRs no início de cada trimestre. Deverão ser analisados os dados das avaliações e

identificadas as escolas que demandam maior apoio, o que permitirá a definição das prioridades de acompanhamento.

O segundo momento deverá ser a execução das ações de acompanhamento, por meio de visitas técnicas, reuniões pedagógicas e encontros com as equipes gestoras e os professores. Nessas ocasiões, os NGPRs deverão utilizar o Roteiro de análise e intervenção pedagógica para apoiar a interpretação dos dados, a definição de estratégias pedagógicas e o monitoramento das ações implementadas pelas escolas.

O terceiro momento será a realização de devolutivas pedagógicas e o monitoramento das ações. Após cada visita ou reunião, os Agentes do PRA deverão sistematizar os principais aspectos observados, registrar orientações realizadas e acompanhar os encaminhamentos definidos junto às escolas. Esse processo permitirá a continuidade da mediação pedagógica e favorecerá o replanejamento das ações ao longo do ano.

Para ilustrar a operacionalização dessa proposta, pode-se considerar o seguinte exemplo: após a análise dos resultados das avaliações formativas, o NGPR identifica um conjunto de escolas que apresenta dificuldades recorrentes em determinadas habilidades e pouco uso de dados. Com base nessas informações, a equipe regional organiza um cronograma de acompanhamento, priorizando visitas e reuniões pedagógicas nessas unidades escolares. Durante as visitas, os profissionais do NGPR realizam reuniões com gestores e professores, utilizando o Roteiro de análise e intervenção pedagógica para orientar a discussão dos resultados das avaliações, a análise das estratégias pedagógicas desenvolvidas e a elaboração de planos de ação. Posteriormente, os encaminhamentos pactuados são registrados e acompanhados pela equipe regional, permitindo verificar avanços, dificuldades persistentes e necessidade de novos apoios.

A implementação dessa estratégia tende a fortalecer a atuação dos NGPRs como mediadores ao assegurar maior regularidade e continuidade no acompanhamento das escolas. Também contribui para ampliar a capacidade de monitorar a implementação do PRA, apoiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e reduzir a fragmentação das ações desenvolvidas. Com uma agenda de acompanhamento é possível fortalecer a construção da mediação pedagógica e a articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional em prol da recomposição das aprendizagens. Para exemplificar a operacionalização da proposta,

apresentamos, a seguir, no Quadro 16 um modelo de agenda de acompanhamento das escolas.

Quadro 16 – Proposta de Agenda Sistemática de Acompanhamento das Escolas

(continua)

Período	Ação de acompanhamento	Objetivo	Responsáveis	Instrumentos utilizados
Início do trimestre	Reunião de alinhamento com gestores escolares	Apresentar diretrizes do ciclo, analisar resultados iniciais e definir prioridades	NGPRs e gestores escolares	Dados das avaliações, Roteiro de análise e intervenção pedagógica
1ª quinzena do trimestre	Visitas técnicas às escolas prioritárias	Apoiar análise pedagógica dos dados e planejamento das intervenções	NGPRs	Roteiro estruturado de acompanhamento
Meio do trimestre	Reuniões pedagógicas com professores	Discutir estratégias pedagógicas e monitorar execução dos planos de ação	NGPRs, gestores e professores	Plano de ação pedagógica e registros de acompanhamento
Final do trimestre	Devolutiva pedagógica às escolas	Apresentar análise do acompanhamento realizado e orientar ajustes necessários	NGPRs e equipe gestora	Relatórios de acompanhamento e indicadores pedagógicos

(conclusão)

Período	Ação de acompanhamento	Objetivo	Responsáveis	Instrumentos utilizados
Encerramento do ciclo	Sistematização regional das informações	Consolidar avanços, dificuldades e demandas para o próximo ciclo	NGPRs	Relatórios regionais e registros das escolas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A proposta apresentada busca garantir maior previsibilidade e continuidade às ações de mediação pedagógica realizadas pelos NGPRs, evitando que o acompanhamento das escolas ocorra apenas em situações pontuais.

4.1.4 Sistema de monitoramento das ações do PRA

Outra estratégia proposta para o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos refere-se à implementação de um sistema de monitoramento das ações do PRA. As análises realizadas demonstram que parte das ações do PRA ocorre de forma heterogênea entre as regionais e as escolas, especialmente no que se refere à utilização dos dados das avaliações, à elaboração de planos de ação pedagógica e à realização de estratégias de acompanhamento. Também verificamos que o monitoramento das ações tende a ocorrer de forma mais reativa do que sistemática.

Em termos de implementação de políticas públicas, o monitoramento constitui dimensão fundamental para a retroalimentação das ações, o que permite acompanhar sua execução, identificar obstáculos e subsidiar processos de tomada de decisão. Sendo assim, propomos a implementação de um sistema de monitoramento das ações do PRA voltado para a sistematização do acompanhamento realizado pelos NGPRs junto às escolas. O sistema de monitoramento deverá ser estruturado a partir da definição de indicadores articulados às principais dimensões da implementação do PRA. Esses indicadores deverão possibilitar o acompanhamento do uso pedagógico dos dados, da elaboração e da execução dos planos de ação, da realização de estratégias de intervenção pedagógica e da participação das escolas nas ações de acompanhamento promovidas pelas regionais. Além disso, o monitoramento deverá ser incorporado às rotinas de acompanhamento dos NGPRs.

Como estratégia complementar, propomos a criação de um Painel de Monitoramento das Ações do PRA no âmbito do Painel de Dados da Educação de Minas Gerais. A proposta permitirá a disponibilização de um ambiente digital destinado à sistematização e à visualização das informações relacionadas à implementação da política pelas SREs e pelas escolas. Esse painel poderá reunir indicadores relacionados à realização de reuniões pedagógicas, utilização dos dados das avaliações, elaboração de planos de ação pedagógica, implementação de estratégias de intervenção e participação das escolas nas ações de acompanhamento

promovidas pelos NGPRs. Ademais, permitirá a consolidação de informações por regional, município, escola, etapa de ensino e ciclo avaliativo.

A utilização de um painel digital contribuirá para ampliar o monitoramento, reduzindo a fragmentação dos registros e fortalecendo os processos de tomada de decisão baseados em evidências. Ao centralizar as informações produzidas ao longo da implementação do PRA, o painel também favorece maior articulação entre o nível central, as regionais e as escolas. A seguir, apresentamos no Quadro 17 a síntese da ação proposta.

Quadro 17 – Sistema de Monitoramento das Ações do PRA

Elemento	Descrição
<i>O quê (What)?</i>	Implementação de sistema de monitoramento das ações do PRA
<i>Por quê (Why)?</i>	Fortalecer o acompanhamento da implementação da política e subsidiar ajustes nas ações pedagógicas
<i>Onde (Where)?</i>	Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais
<i>Quando (When)?</i>	Ao longo do ano letivo, articulado aos ciclos trimestrais do PRA
<i>Quem (Who)?</i>	NGPC (coordenação geral), NGPRs (acompanhamento e sistematização), gestores escolares (registro das ações)
<i>Como (How)?</i>	Definição de indicadores; utilização de instrumentos padronizados; registro sistemático das ações; elaboração de devolutivas e relatórios de acompanhamento
<i>Quanto custa (How much)?</i>	Baixo custo, com utilização do Painel de Dados da Educação de Minas Gerais e de ferramentas institucionais já existentes

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Propomos que o monitoramento seja organizado em três dimensões. A primeira refere-se ao monitoramento da execução das ações previstas pelas escolas no âmbito

do PRA. Os Agentes do PRA deverão acompanhar a realização das reuniões pedagógicas, a utilização dos dados das avaliações e a implementação dos planos de ação pedagógica elaborados pelas unidades escolares.

A segunda dimensão corresponde ao acompanhamento dos resultados pedagógicos das intervenções desenvolvidas. Esse processo envolve a análise de evidências relacionadas à aprendizagem dos estudantes, à evolução das habilidades priorizadas e aos avanços observados após a implementação das estratégias pedagógicas.

A terceira dimensão refere-se à sistematização e análise regional das informações coletadas. Os NGPRs deverão consolidar os dados produzidos durante o acompanhamento das escolas. Para isso, devem identificar padrões, dificuldades recorrentes e necessidades de apoio pedagógico. Essas informações deverão subsidiar devolutivas às escolas e contribuir para o replanejamento das ações no âmbito das SREs.

Para exemplificar a operacionalização da proposta, apresentamos, a seguir, no Quadro 18, um modelo de acompanhamento das ações do PRA.

Quadro 18 – Proposta de Monitoramento das Ações do PRA

(continua)

Dimensão monitorada	Indicador	Evidência observada	Periodicidade
Uso pedagógico dos dados	Realização de reuniões de análise de dados	Registros de reuniões pedagógicas	Trimestral
Planejamento pedagógico	Existência de plano de ação pedagógica	Plano de ação elaborado pela escola	Trimestral
Intervenções pedagógicas	Implementação das estratégias previstas	Registros de atividades e intervenções	Mensal

(conclusão)

Dimensão monitorada	Indicador	Evidência observada	Periodicidade
Acompanhamento pedagógico	Participação da escola nas ações do NGPR	Relatórios de visitas e reuniões	Trimestral
Aprendizagem dos estudantes	Evolução das habilidades priorizadas	Resultados das avaliações formativas	Trimestral

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A utilização de indicadores simples e padronizados busca garantir maior objetividade e viabilidade ao processo de monitoramento. Para ilustrar a aplicação da proposta, podemos considerar o seguinte exemplo: ao longo de um trimestre, o NGPR acompanha um conjunto de escolas prioritárias por meio de visitas técnicas, reuniões pedagógicas e análise dos registros produzidos pelas unidades escolares. Durante esse processo, são monitorados aspectos como a realização de reuniões de análise de dados, a elaboração de planos de ação pedagógica e a implementação das estratégias definidas pelas equipes escolares. Com base nas informações coletadas, o NGPR identifica que determinadas escolas apresentam dificuldades persistentes na utilização dos dados das avaliações para definição das intervenções. A partir dessa constatação, são organizadas ações de apoio específicas, como reuniões de orientação, devolutivas pedagógicas e acompanhamento mais frequente dessas unidades escolares.

A implementação dessa estratégia tende a fortalecer a capacidade das regionais de acompanhar de forma mais sistemática a implementação do PRA. Ao estruturar mecanismos permanentes de acompanhamento e análise das ações do PRA, a proposta contribui para consolidar uma cultura de monitoramento pedagógico orientada por evidências, o que visa fortalecer a capacidade do sistema educacional de identificar dificuldades, promover ajustes e ampliar a efetividade das ações de recomposição das aprendizagens.

4.1.5 Síntese das estratégias de fortalecimento dos NGPRs

As estratégias apresentadas nesta seção foram estruturadas de forma articulada e complementar, partindo do entendimento de que o fortalecimento da atuação dos NGPRs depende não de ações isoladas, mas da construção de um conjunto integrado de mecanismos de formação, acompanhamento, monitoramento e orientação. Nesse sentido, as propostas desenvolvidas ao longo desta ação buscaram enfrentar as fragilidades identificadas na análise da implementação do PRA.

A formação continuada dos NGPRs, os roteiros estruturados de acompanhamento, a agenda sistemática de acompanhamento das escolas e o sistema de monitoramento das ações do PRA constituem dimensões complementares de uma mesma ação de fortalecimento dos NGPRs. Enquanto a formação busca ampliar as capacidades técnicas dos atores responsáveis pela implementação da política, os instrumentos de acompanhamento e monitoramento contribuem para organizar e sistematizar sua atuação junto às escolas. Da mesma forma, a agenda de acompanhamento assegura maior continuidade às ações desenvolvidas, reduzindo a fragmentação observada no processo de implementação.

Nesse conjunto de estratégias, o Roteiro de Análise e intervenção pedagógica assume papel estruturante, ao funcionar como instrumento orientador capaz de integrar os processos de análise dos dados, planejamento pedagógico, acompanhamento das ações e monitoramento das intervenções realizadas pelas escolas. Sua utilização articulada às demais estratégias propostas contribui para conferir maior unidade e coerência às ações desenvolvidas pelos NGPRs e pelas equipes escolares.

A integração dessas estratégias evidencia que a efetividade do PRA depende não apenas da definição de diretrizes e instrumentos normativos, mas da capacidade de construir processos contínuos de mediação pedagógica entre o nível central da política e sua concretização no cotidiano escolar. Em termos de implementação de políticas públicas, isso significa reconhecer que a produção de efeitos sobre a aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade dos atores intermediários de interpretar, adaptar, acompanhar e induzir práticas pedagógicas alinhadas às finalidades da política.

Além disso, a articulação entre formação, acompanhamento e monitoramento fortalece a lógica de governança multinível proposta neste Plano de Ação, ao promover maior alinhamento entre o NGPC, os NGPRs e as escolas. Ao integrar diferentes mecanismos de apoio e acompanhamento pedagógico, a proposta contribui para reduzir assimetrias na implementação, ampliar o uso pedagógico dos dados e fortalecer a capacidade das escolas de desenvolver intervenções mais sistemáticas e orientadas por evidências.

Dessa forma, o fortalecimento da atuação dos NGPRs como mediadores pedagógicos não se configura apenas como uma ação específica no âmbito do PRA, mas como elemento estruturante para o aprimoramento da implementação da política. Ao consolidar processos mais contínuos, articulados e intencionais de mediação pedagógica, amplia-se a capacidade do sistema educacional de transformar diagnósticos em ações pedagógicas efetivas, favorecendo a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento do direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar o PRA, política pública educacional desenvolvida pela SEE-MG no contexto pós-pandemia de COVID-19. Ao longo da pesquisa, procuramos compreender como ocorre a implementação dessa política nas SREs, com foco na atuação dos NGPRs, na mediação pedagógica e no uso dos dados das avaliações educacionais. A partir das evidências reunidas, verificamos que o PRA se configura como um caso de gestão educacional, tanto pela amplitude de sua abrangência territorial quanto pela complexidade dos processos institucionais, pedagógicos e administrativos envolvidos em sua execução.

A pesquisa partiu do entendimento de que a pandemia produziu impactos significativos nos sistemas educacionais em escala mundial, intensificando desigualdades e aprofundando defasagens de aprendizagem. Nesse contexto, políticas de recomposição das aprendizagens passaram a ocupar lugar central nas agendas governamentais. Em Minas Gerais, o PRA foi instituído como estratégia de enfrentamento dessas defasagens. Entretanto, conforme demonstrado ao longo desta dissertação, a existência de diretrizes formais e de estratégias institucionalizadas não garante, por si só, a efetividade da política pública. A implementação do PRA revelou-se atravessada por desafios relacionados à governança, à formação dos agentes envolvidos, à mediação pedagógica e à utilização dos dados educacionais no cotidiano das escolas. Devido à dimensão do PRA, implementado nas 47 SREs do Estado, foi necessário definir um recorte de pesquisa que permitisse aprofundar a análise do fenômeno investigado. Assim, foram selecionadas as SREs Metropolitana A, Divinópolis, Leopoldina e Ubá, a partir de critérios relacionados ao desempenho dos estudantes nas avaliações do Simave e às características socioeconômicas das regionais. A pesquisa de campo ocorreu por meio da aplicação de questionários on-line às Diretoras Educacionais e aos integrantes dos NGPRs dessas regionais. Os dados produzidos permitiram compreender percepções, práticas e desafios enfrentados pelos atores responsáveis pela implementação da política.

Os resultados obtidos evidenciaram a centralidade dos NGPRs no processo de implementação do PRA. Esses núcleos desempenham papel estratégico na articulação entre as diretrizes formuladas pelo órgão central da SEE-MG e sua operacionalização nas escolas. São os NGPRs que realizam o acompanhamento das unidades escolares, promovem orientações pedagógicas, participam da organização

das ações formativas e mediam o uso dos dados das avaliações educacionais. Nesse sentido, os achados da pesquisa reforçam a compreensão, presente nos estudos sobre implementação de políticas públicas, de que os burocratas responsáveis pela execução das ações não atuam apenas como executores passivos das decisões formuladas nos níveis centrais da administração pública. Ao contrário, exercem papel ativo na interpretação, adaptação e materialização das políticas no cotidiano institucional.

Apesar dos desafios identificados, a pesquisa também evidenciou aspectos positivos relacionados ao desenho e à implementação do PRA. Os dados analisados demonstram que a política alcançou ampla capilaridade na rede estadual de ensino, estando presente nas diferentes regionais investigadas e mobilizando estruturas específicas de acompanhamento, tanto no órgão central quanto nas SREs. As análises indicam elevada frequência de ações de monitoramento, realização de reuniões com as escolas, compartilhamento de materiais pedagógicos e acompanhamento das estratégias de recomposição das aprendizagens. Também se destacam a utilização sistemática de evidências educacionais para subsidiar a política e a existência de equipes dedicadas à sua implementação. Esses elementos demonstram a capacidade da SEE-MG de estruturar uma resposta institucional às defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia e revelam que os desafios observados não decorrem da ausência de ação estatal, mas da necessidade de aprimorar os processos de mediação pedagógica, formação e uso dos dados educacionais no âmbito da política.

Todavia, embora os dados indiquem a existência de equipes relativamente experientes e dedicadas ao PRA, a pesquisa revelou fragilidades importantes na implementação da política. Um dos principais desafios identificados refere-se à mediação pedagógica realizada pelos NGPRs. Em diferentes momentos da análise, observamos que as ações desenvolvidas tendem a concentrar-se em atividades de orientação, monitoramento e acompanhamento burocrático, apresentando menor incidência de processos formativos sistemáticos e de aprofundamento pedagógico junto às escolas. Esse aspecto é particularmente relevante quando se considera que o enfrentamento das defasagens de aprendizagem exige não apenas monitoramento das ações, mas também apoio técnico-pedagógico qualificado às unidades escolares e aos professores.

Outro elemento evidenciado pela pesquisa refere-se ao uso pedagógico dos dados das avaliações educacionais. Embora o PRA esteja fortemente estruturado a partir de indicadores e diagnósticos produzidos por avaliações externas e instrumentos formativos, os resultados indicam que a apropriação desses dados pelas escolas e pelos profissionais envolvidos na política ainda ocorre de forma limitada e heterogênea. Em muitas situações, os dados são utilizados para fins de monitoramento e prestação de contas, sem que haja processos de tradução pedagógica capazes de subsidiar intervenções mais qualificadas. Assim, verificamos um descompasso entre a dimensão diagnóstica da política e sua operacionalização pedagógica nas escolas.

A análise também evidencia que as diferenças observadas na implementação do PRA entre as SREs pesquisadas não decorrem, necessariamente, da ausência de ações ou de diretrizes institucionais. Ao contrário, as regionais analisadas realizam reuniões, acompanham escolas e compartilham materiais pedagógicos com relativa regularidade. As principais diferenças parecem estar relacionadas à forma como essas ações são conduzidas no cotidiano, especialmente no que se refere à formação dos atores envolvidos, à qualidade da mediação pedagógica e à capacidade de transformar dados educacionais em estratégias concretas de intervenção pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa reforça a relevância das discussões teóricas sobre implementação de políticas públicas que destacam a importância das interações institucionais, das interpretações dos agentes implementadores e das capacidades estatais nos resultados das políticas educacionais.

As análises produzidas ao longo do estudo fundamentaram a elaboração do PAE apresentado no capítulo 4. As ações propostas foram estruturadas a partir de um eixo central: o fortalecimento da atuação dos NGPRs. Essa escolha decorre da compreensão de que esses núcleos ocupam posição estratégica na implementação do PRA e que o aprimoramento de sua atuação pode produzir impactos significativos na qualidade da mediação pedagógica realizada junto às escolas. Assim, no PAE propusemos ações voltadas à formação continuada orientada para a prática, à qualificação do uso pedagógico dos dados educacionais, ao acompanhamento sistemático das escolas e ao monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito da política.

Outro aspecto evidenciado ao longo desta pesquisa refere-se ao fato de o PRA ter sido concebido e implementado com forte participação de servidores da própria

rede estadual de ensino. Essa característica evidencia a importância dos burocratas envolvidos na implementação da política e reforça a necessidade de o Estado não apenas produzir evidências educacionais, mas também construir, em conjunto com a rede de ensino e seus profissionais, as intervenções necessárias para enfrentar os desafios identificados. Nesse aspecto, o PRA representa um importante passo na direção de uma política que busca aproximar evidências e prática pedagógica, contribuindo para que professores, gestores e demais profissionais da educação compreendam a importância do uso de dados educacionais, mas também assumam papel protagonista na construção de planos de ação factíveis e alinhados às realidades das escolas em que atuam.

As proposições apresentadas não pretendem solucionar integralmente os desafios identificados na implementação do PRA. Ao contrário, reconhecemos que políticas públicas educacionais são atravessadas por múltiplas dimensões institucionais, financeiras, pedagógicas e organizacionais que extrapolam os limites deste estudo. Além disso, a implementação das ações propostas também tende a enfrentar desafios importantes, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo institucional, à articulação entre os diferentes níveis da política, à consolidação de rotinas de formação e acompanhamento e à institucionalização do uso pedagógico dos dados nas escolas. Ainda assim, acreditamos que as ações apresentadas podem contribuir para fortalecer processos já existentes e induzir práticas mais sistemáticas de mediação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa contribui para os estudos sobre políticas públicas educacionais, especialmente no campo da implementação de políticas de recomposição das aprendizagens. Ao investigar a atuação dos burocratas intermediários envolvidos no PRA, o estudo amplia as discussões sobre governança educacional, mediação institucional e uso pedagógico dos dados educacionais. Ademais, ao analisar uma política pública ainda em curso na rede estadual mineira, a dissertação oferece elementos que podem subsidiar reflexões tanto para pesquisadores quanto para gestores interessados na implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais.

É importante reconhecer algumas limitações da pesquisa. O estudo concentrou-se em quatro SREs da rede estadual mineira, o que impede generalizações para as demais regionais do estado. Além disso, a produção dos dados ocorreu por meio de questionários on-line, estratégia que, embora adequada

aos objetivos da pesquisa, limita a possibilidade de aprofundamento de determinadas percepções e experiências dos sujeitos investigados. Também não foram incluídos, neste estudo, gestores escolares, professores e estudantes das unidades de ensino, o que abre possibilidades importantes para futuras investigações.

Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a análise da implementação do PRA nas escolas, investigando como gestores, especialistas e professores se apropriam das estratégias propostas pela política no cotidiano pedagógico. Também se mostram relevantes estudos voltados à análise dos impactos do PRA nos resultados de aprendizagem dos estudantes, bem como pesquisas comparativas entre diferentes SREs ou entre políticas de recomposição das aprendizagens desenvolvidas em outras redes de ensino. Novas investigações podem contribuir para compreender de forma mais aprofundada os processos de uso pedagógico dos dados educacionais e sua relação com a tomada de decisão nas escolas.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de recomposição das aprendizagens na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especialmente no que se refere ao fortalecimento das ações de mediação pedagógica, formação e acompanhamento das escolas. Esperamos, ainda, que as reflexões aqui desenvolvidas auxiliem gestores, pesquisadores e profissionais da educação na compreensão dos desafios envolvidos na implementação de políticas educacionais em contextos marcados por desigualdades e por elevadas demandas de coordenação institucional.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. P. W. *et al.* **The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery** (Vol. 1 of 2) (English). Washington: World Bank Group., 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BAUER, A. Avaliação educacional no contexto da pandemia da COVID-19: desafios para o diagnóstico das aprendizagens. *In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (org.). Avaliação educacional em tempos de pandemia*. São Paulo: FCC, 2022. p. 13–25.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 3 de março de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Conape, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2022/decreto-11079-23-maio-2022-792689-publicacaooriginal-165333-pe.html>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 16 jun. 2026.
- DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Orgs.). Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências*. 2 ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p.12-30. Disponível em: <https://fernandosantiago.com.br/metpesqedu.pdf#page=15>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- FERREIRA, D. S. **Plano de Recomposição das Aprendizagens: desafios e possibilidades na implementação do programa na Escola Estadual Martin Cyprien**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/19712>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FIGUEROA, T. A.; CASTRO, J. M.; CALDERÓN, A. I.; ALBURQUEQUE, C. A. Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 11-33, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23568>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 39-54. Disponível em: <https://geografia.blog.br/pdf/2019taippbenap.pdf#page=12>. Acesso em: 9 maio 2026.

HICKMANN, J. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452>. Acesso em: 4 maio 2025.

INEP. **Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Microdados do Saeb 2005. Brasília, DF: Inep, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2005.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2007**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/MICRODADOS_SAEB_2007_RECALCULADO.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2009 (recalculado)**. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/MICRODADOS_SAEB_2009_RECALCULADO.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2011**. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2011.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2013.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2015.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados do Saeb 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2017.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Planilhas de Resultados Saeb 2019 (Brasil, estados e municípios)**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/Resultados_Saeb_2019_Brasil_Estados_Municipios.xlsx. Acesso em: 10 fev. 2025.

INEP. **Nível Socioeconômico (Inse): municípios – 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/nivel_socioeconomico/INSE_2019_MUNICIPIOS.xlsx. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. **Microdados Saeb 2021 (Ensino fundamental e Ensino médio)**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2021_ensino_fundamental_e_medio.zip. Acesso em: 10 fev. 2025.

INEP. **Microdados do Saeb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2023.zip. Acesso em: 16 jun. 2026.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Apresentação. In: **Gov.br**, Brasília, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, New York, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <https://geografia.blog.br/pdf/2019taippbenap.pdf#page=12>. Acesso em: 9 maio 2026.

LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas públicas: desafios e potencialidades para redução de desigualdades**. Brasília: Enap, 2021. Disponível

em:

https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/6230/1/81_Gabriela%20Lotta_final_compressed.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da implementação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 65, v. 4, p. 463-492, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/562/516>. Acesso em: 9 maio 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MASTRODI, J.; IFANGER, F. C. A. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, Brasil, v. 24, n. 9, p. 03–16, 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5702>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEE nº 07/2017, de 27 de dezembro de 2017**. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: <https://www.diariooficialdf.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Edital-SEE-n-07-2017-FUMARC-20171228-132936.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

MINAS GERAIS. **Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Saúde; Secretaria de Desenvolvimento Econômico. 2020a. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_consciente_-_2.0_-_completo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp)**. Versão 2. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador – Reforço Escolar**. Fortalecimento das Aprendizagem 2022. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/aspectos-legais-e-responsabilidades/document/download/28493-anexo-3-documento-orientador-reforco-escolar>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Recomposição das Aprendizagens – PRA**: 2023. Belo Horizonte: SEE, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Organograma. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2.-Organograma-Educacao.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.825, de 8 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-825-2023/#gallery>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Agrupamentos temporários**: estratégia de intervenção pedagógica. Belo Horizonte: SEE, 2023d. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/2023-AGRUPAMENTO-TEMPORARIO_final_1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Seplag, SEE, 2023e. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/minuta-edital-vf-30.05.2023-seduc-mg-23-ok.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE nº 1/2025**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Seplag, SEE, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Edital-Seplag-SEE-1-2025.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal de Dados da Educação de Minas Gerais. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, [2025a]. Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal das Avaliações: Participação e Desempenho. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, [2025b]. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/dados-abertos>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resultados da Avaliação do Reforço Escolar 2024. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, [2025c]. Disponível

em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/dashboard/a99d45ba-3f7b-ef11-bdfd-000d3a88cd66>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação: Quem somos. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, [2026]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 9 maio 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/584246427/Livro-O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO-Minayo-2014>. Acesso em: 18 jan. 2026.

OLIVEIRA, M. D. A. **O Plano de Recomposição das Aprendizagens na Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/18404/1/mayradamianaaguiaardeoliveira.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2026.

OLIVEIRA, L. K. M.; PALÁCIOS, C.; BELLATO, C. C. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39 n.115, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3pfJcjqrkpFJ3tGJkgVQhcP/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

QEDU. Minas Gerais: Censo Escolar. *In: QEDu*, [S. l., 2024]. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>. Acesso em: 2 nov. 2025.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1–9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 4 abr. 2025.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 23-30, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/QxjL7dJsb57CgXsyyKzgdHP/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2026.

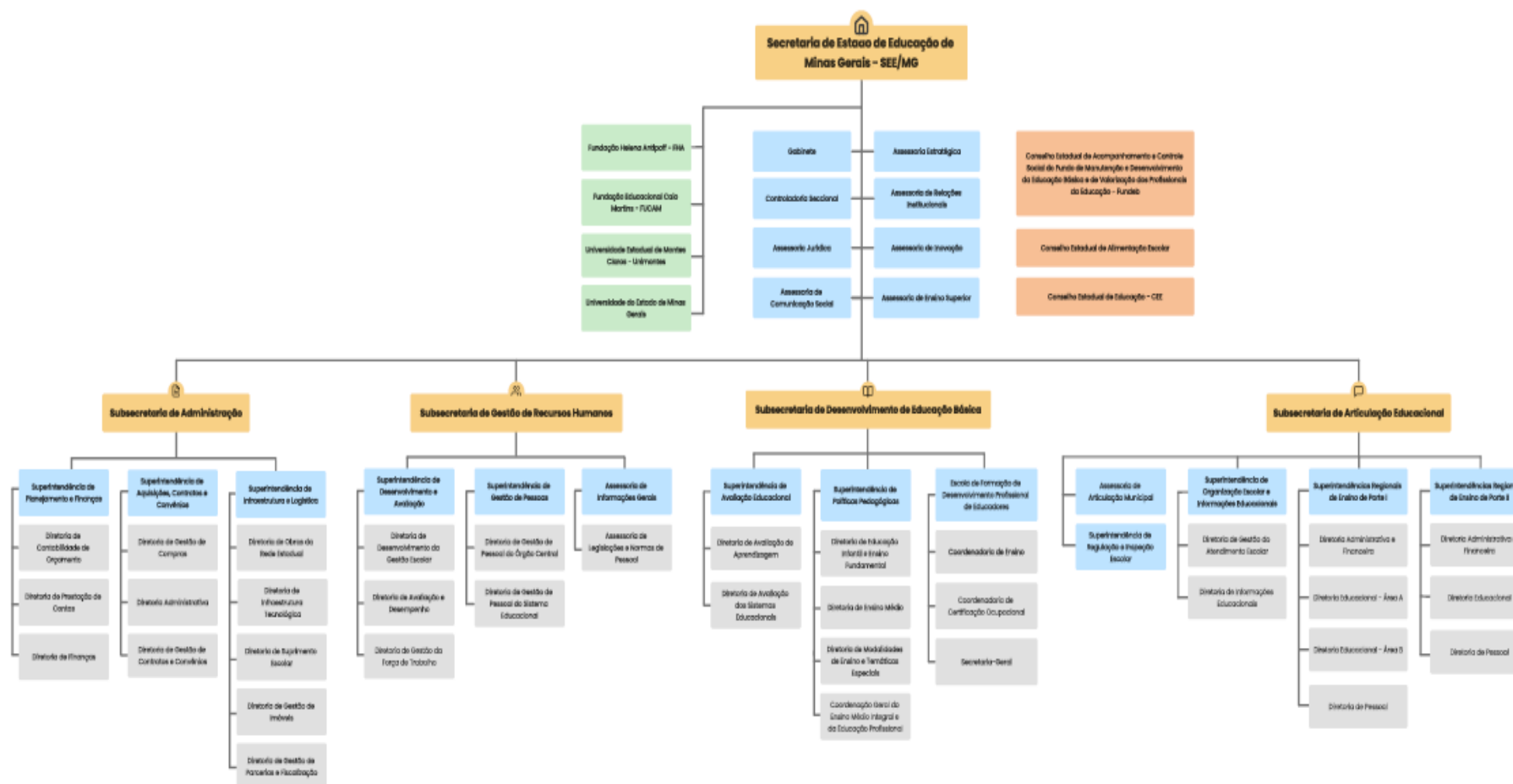
SANTOS, J. N. P.; GONÇALVES, F. M.; ROCHA, R. O. O uso de ferramentas da qualidade por lideranças de enfermagem em uma grande instituição hospitalar brasileira. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 14, 2024. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/1870>. Acesso em: 16 jun. 2026.

VOZES DA EDUCAÇÃO. Fundação Lemann. Instituto Natura. **Recomposição das Aprendizagens em Contexto de Crise**. [S. l.: S. n.]: 2021. Disponível em:

<https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-Estrategias-Recomposicao-Aprendizagens.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em:
http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

ANEXO A – ORGANOGRAMA SEE-MG



Fonte: Minas Gerais (2023b, recurso *online*).

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES EDUCACIONAIS DAS SRE E AGENTES DO PRA

Prezado(a) Técnico(a) da Superintendência Regional de Ensino,

Esta pesquisa busca conhecer melhor a implementação do Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) nas escolas da sua regional. Este não é um formulário de avaliação ou performance, as informações fornecidas por você são muito importantes para nós e vão servir para nos ajudar a continuar melhorando a educação do nosso estado.

O tempo estimado para resposta é de **cerca de 20 minutos**.

Suas respostas serão mantidas em sigilo e combinadas às de outros profissionais para compor índices e médias, de forma que não será possível identificar nenhum profissional em particular na análise final.

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente cada pergunta antes de respondê-la;
- Assinale apenas uma alternativa por questão;
- Não existem respostas certas ou erradas. Responda de acordo com a realidade da sua atuação na regional;
- As perguntas deste questionário são focadas no PRA e nas avaliações formativas do SIMAVE e do MEC, que acontecem ao longo do ano letivo.

BLOCO 1 - INFORMAÇÕES GERAIS

1. Qual Superintendência Regional de Ensino (SRE) está lotado?

[Lista suspensa] apenas com Leopoldina, Metropolitana A, Ubá e Divinópolis.

2. Qual Superintendência Regional de Ensino (SRE) está em exercício?

[Lista suspensa] apenas com Leopoldina, Metropolitana A, Ubá e Divinópolis.

3. Há quanto tempo você está em exercício na SRE, considerando todas as posições pelas quais já passou?

- a) Menos de 1 ano.
- b) 1 a 3 anos.
- c) 4 a 6 anos.

d) Mais de 6 anos.

4. Qual é o seu cargo atual na Regional em exercício?

- a) Técnico Educacional.
- b) Inspetor(a) escolar.
- c) Analista Educacional.
- d) Especialista da Educação Básica.
- e) Professor(a).
- f) Outro (especificar) [campo aberto]

5. Você é o Diretor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino?

- a) Sim.
- b) Não.

6. Você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional - NGPR do PRA? (Se a resposta for sim no item 5, não é necessário fazer essa pergunta.)

- a) Sim.
- b) Não.

7. Tendo em vista que você compõe o Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA, qual é o seu cargo? (Se a resposta for sim no item 7, não é necessário fazer essa pergunta)

- a) Analista Educacional (direcionar para o item 11).
- b) Técnico Educacional (direcionar para o item 11).
- c) Professor da Rede Estadual de Ensino nas diversas áreas do conhecimento da Base Nacional Comum.
- d) Especialista em Educação Básica.
- e) Outro _____.

8. Você possui alguma outra função dentro da Superintendência Regional de Ensino para além do Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA? (Se a resposta for sim no item 5, não é necessário fazer essa pergunta.)

- a) Sim.
- b) Não.

9. Você atuou na implementação do PRA nesta regional de ensino?

a) Sim.

b) Não.

10. Há quanto tempo você atua no Núcleo de Gestão Pedagógica - NGPR do PRA?

a) Menos de 1 ano.

b) 1 ano.

c) 2 anos.

d) 3 anos.

11. Você está envolvido(a) exclusivamente no PRA dentro da Superintendência Regional de Ensino?

a) Sim, atuo exclusivamente no PRA.

b) Não, atuo no PRA e exerço outras atividades dentro da Superintendência Regional de Ensino.

c) Não, não realizo atividades relacionadas ao PRA.

12. Com que frequência o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) realiza ações de monitoramento, de análise e de construção do Plano de Recomposição das Aprendizagens junto ao Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPR)?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

13. Com que frequência o NGPR orienta as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

14. Com que frequência o NGPR visita as escolas estaduais para orientação quanto à elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

BLOCO 2 - ORIENTAÇÃO

*Este bloco explora a efetividade das ações para a implantação do PRA, de acordo com a **Resolução SEE Nº 4.825, DE 7 DE MARÇO DE 2023**.*

15. O NGPC realiza ações de monitoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens suficientes para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

16. O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) suficiente para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

17. O NGPC realiza a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das Escolas Estaduais de Ensino suficiente para a implementação do PRA.

() Concordo muito.

- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

18. O NGPC realiza a identificação das habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas aos estudantes de forma efetiva e esclarecedora.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

19. O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino das Escolas Estaduais de forma suficiente para a implementação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

20. O NGPC elabora estratégias de intervenção a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino das SREs de forma suficiente para a implementação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.
- ☐ Concordo pouco.
- ☐ Não concordo.

21. O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas SREs, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano de forma suficiente para a implantação do PRA.

- ☐ Concordo muito.
- ☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

22. O NGPC monitora as ações elaboradas e estabelecidas pelas Escolas Estaduais, verificando seu avanço e orientando sobre novas estratégias a serem adotadas para melhor resultado no desenvolvimento do Plano de forma suficiente para a implantação do PRA.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

23. O NGPR tem conhecimento suficiente sobre as orientações gerais dadas pelo NGPC para adaptar às especificidades das escolas de sua circunscrição e às necessidades dos estudantes quanto às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas e/ou ensinadas.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

24. O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, você realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino.

☐ Concordo muito.

☐ Concordo.

☐ Concordo pouco.

☐ Não concordo.

25. O NGPR deverá analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas de sua circunscrição. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, você

realizou de forma efetiva a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas das escolas de sua circunscrição.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

26. O NGPR deverá orientar as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens das escolas da SRE. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional orientou efetivamente as escolas estaduais na elaboração do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

27. O NGPR deverá elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional elaborou estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas de forma efetiva e satisfatória.

() Concordo muito.

() Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

28. O NGPR deverá acompanhar sistematicamente as escolas estaduais na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, manifeste seu grau de concordância à afirmação: Até a presente data, o NGPR da sua regional acompanhou sistematicamente as escolas estaduais na elaboração do plano de ação e na execução das ações previstas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma eficiente e satisfatória.

() Concordo muito.

- ☐) Concordo.
- ☐) Concordo pouco.
- ☐) Não concordo.

Recomposição das Aprendizagens das escolas da sua responsabilidade

29. A SRE da qual participo tem uma governança estabelecida com a Secretaria para discutir o PRA (ex: reuniões recorrentes).

- ☐) Concordo muito.
- ☐) Concordo.
- ☐) Concordo pouco.
- ☐) Não concordo.

30. Participei de formações para compreender as metodologias das avaliações formativas.

- ☐) Concordo muito.
- ☐) Concordo.
- ☐) Concordo pouco.
- ☐) Nunca participei de uma formação sobre a metodologia de avaliações formativas.

31. Participei de formações sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.

- ☐) Concordo muito.
- ☐) Concordo.
- ☐) Concordo pouco.
- ☐) Não concordo.
- ☐) Nunca participei de uma formação sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações formativas.

32. As formações promovidas pela Escola de Formação auxiliaram efetivamente no desenvolvimento de estratégias de recomposição das aprendizagens nas escolas.

- ☐) Concordo muito .
- ☐) Concordo.
- ☐) Concordo pouco.
- ☐) Não concordo.

BLOCO 3 - APOIO ÀS ESCOLAS

Este bloco investiga as ações realizadas pelas regionais junto às escolas para implementar o PRA, incluindo organização de reuniões, formações e acompanhamento presencial e remoto.

Sobre as atividades relacionadas às iniciativas de avaliação e recomposição de aprendizagens, no último ano, em sua regional, você realizou as seguintes atividades?

Responda às seguintes perguntas considerando o ano de 2025.

Para os itens a seguir, assinale: () Sim; () Não

33. Neste ano, organizei e/ou participei de reuniões internas da SRE para planejar como implementar e/ou acompanhar o PRA com as escolas da minha SRE.

() Sim.

() Não.

34. Organizei reuniões com escolas para discutir estratégias de recomposição baseadas nos resultados da avaliação formativa.

() Sim.

() Não.

35. Participei de reuniões com escolas para apoiar a implementação de estratégias de recomposição.

() Sim.

() Não.

36. Promovi formações para gestores escolares sobre o uso dos dados das avaliações formativas aplicadas pela rede para estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

37. Compartilhei materiais pedagógicos recebidos pelo Órgão Central para orientar estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

38. Compartilhei materiais pedagógicos adicionais para orientar estratégias pedagógicas.

() Sim.

() Não.

39. Organizei reuniões específicas com professores para discussão dos resultados das avaliações.

() Sim.

() Não.

40. Com que frequência a regional realiza ações de acompanhamento das escolas quanto à implementação das estratégias de recomposição?

() Semanalmente.

() Quinzenalmente.

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Não há uma periodicidade regular.

() Não realiza.

41. Quem costuma ser seu ponto de contato nas escolas para discutir o PRA?

() Diretor(a).

() Especialista.

() Professor(a).

() Outro(a): _____.

BLOCO 4 - USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Responda às seguintes perguntas considerando o ano de 2024.

42. Após as avaliações formativas aplicadas pela rede ao longo do ano de 2024, foram elaborados planos de ação pedagógica específicos para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível elaborar.
- () Não sei dizer.

43. Em 2024, com que frequência os dados das avaliações formativas foram utilizados para ajustes nas práticas pedagógicas nas escolas da regional?

- () Sempre.
- () Frequentemente.
- () Raramente.
- () Nunca.

44. Em 2024, após as avaliações formativas, foram implementados agrupamentos temporários?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível implementar.
- () Não sei dizer.

45. Em 2024, após as avaliações formativas, foi implementada outra política de recomposição das aprendizagens?

- () Sim, em todas as escolas.
- () Sim, em algumas escolas.
- () Não foi possível implementar.
- () Não sei dizer.

Em relação à apropriação dos resultados das avaliações formativas do SIMAVE, você concorda com as seguintes afirmações?

46. Em 2024, a regional de ensino conseguiu apoiar as escolas no monitoramento das ações de recomposição.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

47. Em 2024, no geral, a gestão das escolas conseguiu interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver projetos de intervenção.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

48. Em 2024, a regional participou de reuniões com a escola para analisar os resultados das avaliações.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

49. Em 2024, no geral, os(as) professores(as) conseguiram interpretar os resultados das avaliações e usá-los para desenvolver práticas pedagógicas.

- () Concordo muito.
- () Concordo.
- () Concordo pouco.
- () Não concordo.

50. Em 2024, os(as) professores(as), em geral, concordaram com os resultados obtidos por seus estudantes nas avaliações externas.

- () Concordo muito.
- () Concordo.

() Concordo pouco.

() Não concordo.

BLOCO 5 - ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES E FAMÍLIAS

Responda este bloco considerando a sua experiência geral com a implementação do PRA (independentemente do ano).

51. Em sua avaliação, qual o nível de engajamento dos estudantes nas ações de recomposição promovidas pelas escolas?

() Muito alto.

() Alto.

() Moderado.

() Baixo.

() Muito baixo.

52. As famílias estão cientes e envolvidas nas ações de recomposição de aprendizagens?

() Sim, de forma ativa.

() Sim, de forma parcial.

() Não, pouco envolvimento.

() Não, nenhum envolvimento.

53. Qual principal dificuldade enfrentada pela regional no apoio às escolas na implementação do PRA? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal dificuldade.

() Limitação de recursos humanos.

() Falta de materiais pedagógicos.

() Falta de clareza nas diretrizes.

() Resistência das escolas.

() A Regional não enfrentou nenhuma dificuldade.

() Outra (especificar). [campo aberto]

54. Na sua opinião, qual ação deveria ser priorizada para melhorar a recomposição de aprendizagens nas escolas da sua regional? Por favor, ranqueie as opções, sendo a número 1 a principal ação a ser priorizada.

- ☐ () Mais formações práticas para os professores.
- ☐ () Maior apoio pedagógico às escolas.
- ☐ () Melhorias nos materiais pedagógicos.
- ☐ () Maior envolvimento das famílias.
- ☐ () Fortalecimento do acompanhamento presencial.
- ☐ () Nenhuma ação de melhoria é necessária.
- ☐ () Outras (especificar). *[campo aberto]*

BLOCO 6 - MUDANÇAS NA POLÍTICA

Este bloco investiga mudanças ocorridas no PRA entre 2024 e 2025.

Sobre o PRA:

55. Houve mudanças na implementação do PRA em 2025, em comparação a 2024?

- ☐ () Sim.
- ☐ () Não.
- ☐ () Não sei informar.

56. Caso tenha havido mudanças, como você avalia essas mudanças?

- ☐ () Muito negativas.
- ☐ () Negativas.
- ☐ () Neutras.
- ☐ () Positivas.
- ☐ () Muito positivas.

57. Diga em qual grau você concorda ou discorda da seguinte afirmação: As mudanças no PRA melhoraram o alinhamento e a comunicação da Secretaria com a regional.

- ☐ () Discordo totalmente.
- ☐ () Discordo parcialmente.
- ☐ () Concordo parcialmente.
- ☐ () Concordo totalmente.

58. Por favor, use esse espaço para comentar sobre as mudanças no PRA. *(questão aberta)*

Comentários Finais (Opcional)

Gostaria de registrar algum comentário, sugestão ou observação sobre a implementação do PRA na sua regional? *[Campo aberto]*

Anexos

Compartilhe pelo botão abaixo qualquer documento – como apresentações, planilhas, registros – que colaborem para evidenciar as respostas das perguntas feitas acima.

Os anexos nos ajudam a compreender um pouco melhor a implementação do PRA e podem servir como inspiração para outros colegas, como boa prática.



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Políticas de recomposição da aprendizagem na rede estadual de ensino de Minas Gerais: implementação e oportunidades de aprimoramento após a pandemia de COVID-19”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a possibilidade de analisar os desafios da implementação de uma política pública educacional implementada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em 2023, focada na identificação, análise e intervenção nas defasagens de aprendizagem dos estudantes após a pandemia, o chamado Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Essa política pública é implementada a partir da articulação de diferentes instâncias e órgãos da SEE-MG. Sendo assim, nesta pesquisa pretendemos, como objetivo geral: analisar o processo de implementação do PRA, a partir da atuação dos Núcleos de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), em quatro Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. Os objetivos específicos são três, a saber: i) Descrever o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e o trabalho dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) das quatro SRE pesquisadas na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário, conforme previsto na Resolução SEE Nº 4.825, de 7 de março de 2023, que estabelece a organização dessa política pública e os desafios enfrentados; ii) Analisar os principais desafios dos NGPR na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário e; iii) Propor ações de aprimoramento das ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), especialmente no que se refere ao trabalho dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) na execução do Reforço Escolar e do Agrupamento Temporário.

Caso você concorde em participar, vamos disponibilizar um questionário online para você. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: medo; quebra de sigilo e; quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem,

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



possuímos formas de minimizar cada um deles, conforme descrito a seguir.

Risco 1: Medo. Estratégia de minimização desse risco: garanto acesso ao questionário on-line em um ambiente virtual que te proporcione uma abordagem humanizada, optando-se pela obtenção de informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Garanto que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem. Garanto uma abordagem cautelosa, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promovendo a privacidade em ambiente tranquilo e seguro. Garanto que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou em sua vida. Garanto o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Garanto que somente após ter dado o seu consentimento o questionário será aplicado.

Risco 2: Quebra de sigilo. Estratégia de minimização desse risco: garanto o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Asseguro a confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Risco 3: Quebra de anonimato. Estratégia de minimização desse risco: garanto a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Esclareço e informo a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Garanto a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa. Garanto a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores. Garanto o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas,

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



assumo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Farei, após a conclusão da coleta de dados, o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A pesquisa pode beneficiar a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) ao indicar elementos passíveis de revisão no Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Essa revisão, além de aprimorar a execução de uma política pública educacional que atende estudantes com defasagens de aprendizagem nas escolas das 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, pode beneficiar diretamente os participantes da pesquisa ao propor formações e aperfeiçoamentos nos processos de trabalho com foco na melhoria das condições de diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e do trabalho desenvolvido por esses servidores.

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

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



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

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

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF)
CEP: 36036-900
Fone: (31) 987892541
E-mail: igor.alvarengaoliveira@gmail.com

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica do
pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE C – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Informação	Descrição
Escola	
SRE	
Diretor(a)	
Especialista/EEB responsável	
Ano/Série	
Componente curricular	
Professor(a) responsável	
Data da análise	
Avaliação utilizada	

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

2.1 Síntese dos resultados

Indicador	Resultado
Número de estudantes avaliados	
Percentual de participação	
Média de desempenho da turma	
Habilidades com maior desempenho	

Habilidades com menor desempenho	
----------------------------------	--

2.2 Identificação de padrões de desempenho

Questões orientadoras:

- Quais habilidades apresentaram maior índice de dificuldade?
- Há conteúdos recorrentes com baixo desempenho?
- Existem diferenças significativas entre turmas?
- Há grupos de estudantes com dificuldades semelhantes?
- Os resultados indicam dificuldades conceituais ou procedimentais?

Registro da análise:

3. PRIORIZAÇÃO DAS HABILIDADES

Habilidades prioritárias para intervenção

Habilidade	Evidência da dificuldade	Nível de prioridade
		Alta / Média / Baixa
		Alta / Média / Baixa
		Alta / Média / Baixa

Critérios utilizados para priorização

- ☐ Frequência de erros.
- ☐ Relevância curricular.
- ☐ Impacto na aprendizagem futura.
- ☐ Pré-requisito para outras habilidades.
- ☐ Necessidade identificada pelos professores.

Outros: _____.

4. DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Estratégias planejadas

Dificuldade identificada	Estratégia pedagógica	Público-alvo

Possibilidades de intervenção

- ☐ Agrupamentos temporários.
- ☐ Atividades diferenciadas.
- ☐ Reforço no contraturno.
- ☐ Reorganização didática.
- ☐ Sequências de recomposição.
- ☐ Uso de materiais específicos.
- ☐ Tutoria entre pares.
- ☐ Recuperação paralela.

Outras: _____.

5. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Objetivo	Ação	Responsável	Prazo

Recursos necessários

- ☐ Materiais pedagógicos.
- ☐ Recursos tecnológicos.
- ☐ Apoio do NGPR.
- ☐ Formação pedagógica.
- ☐ Tempo de planejamento coletivo.

Outros: _____.

6. ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO*Indicadores de acompanhamento*

Indicador	Evidência esperada
Participação dos estudantes	
Evolução das habilidades	
Execução das ações previstas	
Frequência nas atividades	

Registro de acompanhamento

Data	Avanços observados	Dificuldades persistentes	Ajustes necessários

7. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO*Questões para reflexão coletiva*

- As estratégias adotadas contribuíram para a recomposição das aprendizagens?
- Quais ações apresentaram melhores resultados?

- Quais dificuldades permaneceram?
- Há necessidade de novas intervenções?
- Quais aprendizagens podem orientar os próximos ciclos de trabalho?

Síntese avaliativa:

8. DEVOLUTIVA DO NGPR

Aspecto observado	Orientações
Uso dos dados	
Planejamento pedagógico	
Estratégias adotadas	
Monitoramento	

Responsáveis pela validação

Nome	Função	Assinatura