

**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**

**Layza Miranda Gonçalves**

**Implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens e a qualidade  
da Educação Básica em Minas Gerais**

Juiz de Fora

2025

**Layza Miranda Gonçalves**

**Implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens e a qualidade  
da Educação Básica em Minas Gerais**

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

Orientador: Profa. Dra. Rita de Cássia  
Oliveira

Juiz de Fora  
2025

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

Gonçalves, Layza Miranda.

Implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens e a qualidade da Educação Básica em Minas Gerais / Layza Miranda Gonçalves. -- 2025.

164 p.

Orientadora: Rita de Cassia Oliveira

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

1. plano de recomposição das aprendizagens. 2. ensino de qualidade. 3. covid-19. I. Oliveira, Rita de Cassia, orient. II. Título.

**Layza Miranda Gonçalves**

**Implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens e a qualidade da Educação Básica em Minas Gerais**

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

Aprovada em 09 de abril de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a) Dr(a) Rita de Cassia Oliveira** - Orientador  
UEMG

**Prof(a) Dr(a) Miriam Raquel Piazzzi Machado**  
CAP JOÃO XXIII | UFJF

**Prof(a) Dr(a) Thenner Freitas da Cunha**  
UEMG

Juiz de Fora, 04/04/2025.

---



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 14:32, 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 **Thenner Freitas da Cunha, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2334800** e o código CRC **5932B267**.

---

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Geraldo e Liquinha, por serem exemplo de dedicação. Aos meus irmãos, familiares e amigos que vibraram a cada conquista.

Ao meu esposo pela paciência e, em especial, ao meu filho Reinaldo, quem me inspira a explorar cada vez mais o fascinante mundo da aprendizagem.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por permitir-me entrar no PPGP, vivenciar, conduzir e concluir esta dissertação.

À Jaqueline, na época diretora da escola em que trabalhei, pois divulgou as inscrições e me incentivou a participar, de forma que mesmo eu, com um filho de 1 ano, me senti encorajada. Estendo aos meus colegas de trabalho e alunos que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e crescimento profissional.

Ao Leandro, meu esposo, que não hesitou em me apoiar. Mesmo sem nenhuma noção de como seria, me passou segurança para seguir no curso desde o início. Quando chegavam os momentos de ir para Juiz de Fora, e organizar toda a nossa logística com nosso filho, sem rede de apoio, ele entendeu que o melhor era ficar distante por 15 dias ou até um mês. Foram renúncias, saudades, ausências, dedicação que ele também viveu. Agradeço imensamente por fazer isso por nós.

Ao meu filho Reinaldo que, tão pequeno, colaborou sendo um bom menino. Espero que as férias na roça do Vovô e na casa da Tia Lu sejam doces memórias. Você, meu filho, que é minha inspiração a fazer cada vez mais. Que me dá estímulo para seguir buscando e sonhando por dias melhores.

A todos os meus familiares e amigos que compreenderam os momentos de ausência. Em particular a minha mãe e minha irmã, com a ajuda do meu pai, irmãos, cunhado e cunhadas, sobrinhas e sobrinhos, que acolheram o Reinaldo nos períodos de aula presencial. Foram meus olhos, meu colo, meu acalento, meu abraço para o meu bem mais precioso.

Aos suportes acadêmicos que me acompanharam: Marina e depois Ademir, auxiliando-me na construção desta dissertação.

À Professora Dra. Rita de Cassia Oliveira, que escolheu o meu trabalho e a mim para orientar e auxiliar com os seus conhecimentos e experiência.

Aos colegas de curso, por toda a ajuda, alegrias, trocas, em especial as colegas Cláudia e Mayra e ao querido José Manoel.

Ao programa Trilhas da Educação e a SEE/MG pela oportunidade.

O sentimento neste momento é de gratidão, por diante de tantas dificuldades e, muitas vezes, sem acreditar que daria conta, ter me mantido confiante.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (Freire, 1996, p.12)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF). Buscou conhecer como foi implementado o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) bem como o seu desenvolvimento nas escolas, em 2023. O PRA foi proposto para amenizar os problemas nas aprendizagens com origem no contexto da pandemia conhecida como covid-19, que deu origem à questão de pesquisa: como tem ocorrido a implementação do PRA no âmbito do Órgão Gestor Central da educação em MG? Para respondê-la seguimos o objetivo geral de investigar a implementação do PRA/MG, na SEE/MG. Os objetivos específicos foram tomados como dimensões metodológicas para a pesquisa: a) analisar e descrever o PRA como política educacional e o cenário de sua implementação; b) conhecer a implementação do PRA/MG na ótica dos gestores da política educacional e c) propor um Plano de Ação Educacional para contribuir com a superação de desafios identificados nesta pesquisa. Como instrumentos metodológicos, a análise documental, a entrevista semiestruturada e a Roda de Conversa foram fundamentais para alcance do objetivo. Participaram desta pesquisa: a) duas analistas educacionais que contribuíram na escrita do documento orientador do PRA; b) uma analista que coordenou a equipe do Núcleo Gestão Pedagógico Central (NGPC); c) outros professores e especialistas educacionais da equipe do NGPC. Destaca-se no referencial teórico, além dos estudos sobre educação na pandemia, políticas educacionais e a obra de Paulo Freire, os conceitos de Campos (2013) e de Charlot (2014). Entre os resultados desta pesquisa, destaca-se a relevância da participação ativa e propositiva nas escolas, das formações e atualizações periódicas dos professores sobre o uso de tecnologias digitais. A partir desses resultados, o Plano de Ação Educacional (PAE) propõe três ações como alternativas para melhorar o ensino e os resultados das aprendizagens. Espera-se poder contribuir com os estudos e práticas para esta melhoria da qualidade da educação pública.

**Palavras-chave:** plano de recomposição das aprendizagens; ensino de qualidade; covid-19.

## ABSTRACT

This study was developed within the Professional Master's Degree Program in Management and Evaluation of Public Education at the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF). It aimed to understand the implementation of the Learning Recovery Plan (PRA) in the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG) and its development in schools in 2023. The PRA was proposed to mitigate the negative impacts on education arising from the context of the covid-19 pandemic. From the analysis of this purpose of the PRA based on formal assessments of learning, the research question emerged: how has the implementation of the PRA/MG occurred within the Central Management Body of education in Minas Gerais? In this context, we pursued the general objective of investigating the implementation of the PRA/MG within SEE/MG, with specific objectives serving as methodological dimensions for the research: a) to analyze and describe the PRA as an educational policy and the context of its implementation; b) to understand the implementation of the PRA/MG from the perspective of educational policy managers; and c) to propose an Educational Action Plan to contribute to overcoming the challenges identified in this research. The research included documentary analysis, semi-structured interviews, and discussion circles. Participants in this study included: a) two educational analysts who contributed to the writing of the guiding document of the PRA; b) an analyst who coordinated the team of the Central Pedagogical Management Nucleus (NGPC); and c) other teachers and educational specialists from the NGPC team. A literature review was conducted on the pandemic and education, as well as on educational policies; support and theoretical references were sought in literature, notably from Paulo Freire's works, as well as in concepts by Campos (2013) and Charlot (2014). Among the results of this study, we highlight the importance of active and proactive participation in schools, periodic training for teachers, and ongoing updates on the use of digital technologies. Based on these results, the proposed Educational Action Plan (PAE) encompasses three actions as alternatives to improve teaching and learning outcomes. It is hoped that this will contribute to the studies and practices aimed at enhancing the quality of public education.

**Keywords:** learning recovery plan; quality education; covid-19.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Índice do PET 1 do 1º ano do Ensino Médio.....	48
Figura 2	Página 1 do PET1 do 1º ano do Ensino Médio .....	49
Figura 3	Evolução da taxa de frequência na escola por idade no Brasil, de 1997 a 2022 .....	56
Figura 4	Dados do IDEB de Minas Gerais com a linha histórica .....	58
Figura 5	IDEB Anos Iniciais.....	59
Figura 6	IDEB Anos Finais .....	59
Figura 7	IDEB Ensino Médio .....	60
Figura 8	Mapa de execuções .....	63
Figura 9	Plano de Ação para recomposição .....	65
Figura 10	Modelo de plano de recomposição .....	666
Figura 11	Taxa de participação nas avaliações externas.....	699
Figura 12	Percentual do aprendizado do Ensino Fundamental.....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais normativas educacionais da pandemia no Brasil, em 2022 .23
Quadro 2	Programas que auxiliam na melhoria da aprendizagem nas últimas décadas no estado de Minas Gerais .....344
Quadro 3	Dissertações obtidas como resultado.....744
Quadro 4	Artigos obtidos na busca .....75
Quadro 5	TCCs obtidos na busca .....766
Quadro 6	Trabalhos obtidos na busca .....77
Quadro 7	Conjunto amostral dos participantes .....96
Quadro 8	Estrutura para elaboração das entrevistas e Roda de Conversa .....98
Quadro 9	Participantes da entrevista .....999
Quadro 10	Participantes da Roda de Conversa..... 100
Quadro 11	Efeitos esperados pelo PRA do ponto de vista das entrevistadas .....107
Quadro 12	Síntese dos principais achados da pesquisa.....13224
Quadro 13	Formações ..... 135
Quadro 14	Uso das TDICs..... 1385

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Abandono escolar em Minas Gerais entre os anos de 2019 e 2022 ....	57
Tabela 2	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de 2018 a 2021 .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
GIDE	Gestão Integrada da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PETs	Planos de Estudo Tutorados
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
PNE	Plano Nacional da Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SAE	Sistema de Avaliações Educacionais
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPP	Superintendência de Políticas Pedagógicas
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
VEM	Virada da Educação Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE MINAS GERAIS</b> .....	<b>20</b>
2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA DEFASAGENS DA APRENDIZAGEM NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	20
2.2 PROGRAMAS AUXILIARES ÀS AÇÕES DE RECUPERAR, REFORÇAR E RECOMPOR AS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS .....	25
2.2.1 Programa de intervenção pedagógica .....	27
2.2.2 Virada da Educação Minas Gerais e Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar .....	28
2.2.3 Programas atuais implementados no governo vigente .....	31
2.3 A PANDEMIA E A INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS .....	37
2.3.1 Processos de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia de covid-19 .....	41
2.3.2 A elaboração dos cadernos de estudo “PETs” e o conteúdo abordado por eles .....	46
2.4 O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS .....	51
<b>3 O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b> .....	<b>73</b>
3.1 SOBRE COMO AS PESSOAS APRENDEM .....	79
3.2 O QUE MUDOU NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19? .....	86
3.3 EFEITOS DO ERE NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL – O QUE MUDOU APÓS A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL .....	90
3.4 METODOLOGIA .....	95
3.4.1 Aplicação do instrumento entrevista .....	98
3.4.2 Aplicação do instrumento Roda de Conversa .....	99
3.5 ANÁLISE DE DADOS .....	101
3.5.1 Formulação e implementação do plano no âmbito da SEE na ótica dos servidores da SPP e equipe PRA .....	102

<b>3.5.2 Criação e monitoramento do Plano de Ação e suas implicações para a educação.....</b>	<b>114</b>
<b>3.5.3 O uso das TDICs no ambiente escolar .....</b>	<b>121</b>
<b>4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO E AS EQUIPES DE APOIO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>128</b>
<b>4.1.2 Realizar momentos de imersão e promover formações e cursos para toda a rede de ensino estadual.....</b>	<b>132</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro para realização de entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente a duas servidoras da SEE que atuam na Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP).....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro para realização de entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente à servidora da SEE que atua na Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP).....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro para realização de Roda de Conversa com os professores e especialista que atuaram no NGPC .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no Estado de Minas Gerais. Esta política educacional foi formulada e implementada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), regulamentada dia 07 de março de 2023, por meio da Resolução nº 4.825, com o intuito de minimizar a defasagem das aprendizagens, que foram intensificadas no período da pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 e conhecida como covid-19 (Minas Gerais, 2023a).

Em função desta pandemia, houve a suspensão das aulas e o consequente distanciamento social como medida de proteção contra a contaminação e espalhamento do vírus. Foram criadas estratégias para a manutenção da oferta escolar, mesmo estando as escolas fechadas. Foram utilizadas atividades remotas através de meios digitais e, para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, foram propostas medidas, tais como: a elaboração dos Planos de Estudo Tutorados (PETs).

Neste período pandêmico, foram tomadas providências em caráter de emergência para possibilitar o acesso ao estudo e, assim, dar continuidade à vida escolar com, pelo menos, a construção do mínimo de conhecimento possível pelos estudantes naquele ano de 2020. Por motivos diversos, os estudantes tiveram dificuldades para avançar nos estudos e consolidar habilidades. Muitos fatores influenciam na aprendizagem e, tal como será explanado no Capítulo 2, o distanciamento social e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) aumentaram exponencialmente os fatores negativos, dificultando muito os processos de ensino e de aprendizagem.

Em função desses problemas, fez-se necessário desenvolver políticas públicas voltadas para a recuperação das lacunas nos processos de ensino e de aprendizagem que, com a pandemia de covid-19, se alargaram e ficaram mais evidentes, conforme exposto.

Uma forma de lidar com tal desafio foi a realização de aulas remotas – modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8 apud Martins *et al.*, 2023). Elas tiveram a finalidade de manter o estudante em contato com a aprendizagem. No entanto, mesmo que em um menor ritmo, com essa metodologia, a aprendizagem não

é – ou não se espera que seja – consolidada da mesma forma que no ensino presencial. Isso acontece porque não é possível permanecer com as mesmas interlocuções e com o mesmo dialogismo, devido aos diversos fatores que dificultam para o estudante e para o professor os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, houve outros desafios, como o acesso desigual aos recursos tecnológicos, por exemplo. Por outro lado, não é incomum encontrar questionamentos sobre a efetiva consolidação da aprendizagem também no ensino presencial.

Esta abordagem sobre a recomposição das aprendizagens concretizou uma terminologia que vem cada vez mais ocupando espaço na educação, conforme é abordado por Damasceno, Dias e Chaves (2022). Os autores expõem que a diferenciação desse termo em relação a outros amplamente utilizados – como a intervenção pedagógica e o reforço escolar – é o objeto: uma vez que se busca recompor aquilo que o estudante ainda não viu. Isso difere da recuperação, que oportuniza ao estudante uma outra forma de ver o conteúdo já estudado, mas que não foi consolidado.

A intervenção pedagógica e o reforço escolar são ações voltadas para recuperar. Dessa forma, a intervenção pedagógica tem como foco todos os componentes curriculares e acontece durante o tempo da aula, atendendo estudantes com dificuldade de aprendizagem ao longo do ano letivo (Minas Gerais, 2023b). O reforço escolar é uma ação voltada para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática e acontece fora do tempo da aula, no 6º horário ou contraturno, sendo o público-alvo estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade (Minas Gerais, 2023b). A recomposição, diferentemente, aplica-se à consolidação daqueles conteúdos que ainda não foram vistos pelo aluno devido a vários fatores, sendo a pandemia o principal deles.

O interesse sobre esta recomposição das aprendizagens está ancorado no vislumbre de compreender variáveis deste problema tão complexo e que não tem origem no período da pandemia, apesar de ter sido agravado e ganhado a atenção maior após a retomada das aulas presenciais. Esta visão sobre a importância do tema e do PRA/MG e o interesse nesta pesquisa têm origem na trajetória profissional na rede estadual de Educação de Minas Gerais, iniciada em 2017, quando esta pesquisadora passa a integrar o quadro dos servidores de MG como professora efetiva. Além disso, desde 2008 atua como professora contratada na rede estadual e, em outros momentos, na rede particular. Importante destacar que, durante a

pandemia de covid-19, e no retorno ao Ensino Presencial, estava atuando em sala de aula na rede estadual. Em 2023, buscando novos anseios, candidatou-se e foi selecionada para a equipe componente do Núcleo Gestor Central do PRA, que é o foco desta pesquisa. No ano seguinte, passou a integrar a equipe do Núcleo Gestor Regional do PRA em MG. Ao ver a proposta do edital de seleção de professores para atuar no Plano de Recomposição das Aprendizagens, houve grande interesse, já pensando nas melhorias oferecidas para a educação com esse programa.

Enquanto professora de Química em atividade, é possível observar que uma parcela dos alunos chegarem nos anos finais da Educação Básica com diversas dificuldades. A partir desta experiência e interesse anterior em investigar a falta de motivação manifestada pelos discentes para com os estudos mesmo antes da pandemia de covid-19, esse questionamento se intensificou após esse marco. Além disso, outros problemas de ordem emocional e social afetaram a população como um todo, inclusive, os estudantes. A atenção necessária e o apoio que, muitas vezes, esses estudantes precisam vai além do que é dispensado para o ensino do conteúdo de Química. Será que eles têm com quem conversar sobre os seus medos e anseios, por exemplo? Então, se antes da pandemia já chamava a atenção o quanto essas crianças e jovens precisavam de auxílio para chegarem ao resultado esperado no Ensino Médio, a partir daí, houve maior sensibilidade com tal necessidade.

Nesse sentido, oportunidade de atuar na equipe do PRA veio como uma luz de esperança na expectativa de poder fazer algo a mais pelos alunos. Ter a chance de participar desse processo e colaborar para que a diferença na educação seja feita, tem sido visto como um aprendizado e um desafio na busca de novos saberes. Ao conhecer o contexto escolar antes da pandemia e após a pandemia, bem como o que é proposto pelo PRA, há uma sensibilidade para as ações que devem ser desenvolvidas e para o quê a política pública vem, de fato, desenvolvendo.

O desenvolvimento do PRA está pautado em três etapas principais: planejamento, execução e monitoramento. A fase de planejamento busca identificar as habilidades que não foram consolidadas, com base nos resultados das avaliações externas. É importante ressaltar que essas avaliações constituem apenas um dos parâmetros utilizados nesse diagnóstico, sendo imprescindível considerar também outros fatores, tais como a percepção dos docentes no convívio com os discentes. A não consolidação das habilidades não é uma questão recente, já que, o Estado vem desenvolvendo ações nesse sentido há algum tempo, conforme abordaremos mais à

frente na dissertação. A execução é a etapa do programa onde serão desenvolvidos estratégias e projetos de intervenção pedagógica, com a finalidade de que as defasagens na aprendizagem sejam sanadas. Por fim, o monitoramento tem a função de acompanhar todo o processo com o intuito de melhorar os resultados do programa (Minas Gerais, 2023a).

Assim, a pergunta norteadora desta pesquisa é: Como tem ocorrido a implementação do PRA/MG no âmbito do Órgão Gestor Central da educação em MG?

Nesse escopo, o objetivo geral é investigar a implementação do PRA/MG, na SEE/MG. Adicionalmente, colocam-se três objetivos específicos, sendo primeiramente i) analisar e descrever o PRA como política educacional e o cenário de sua implementação; ii) conhecer a implementação do PRA/MG na ótica dos gestores da política educacional e, por fim, iii) propor um Plano de Ação Educacional para contribuir com a superação de desafios identificados nesta pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas ações metodológicas utilizando os instrumentos de pesquisa Entrevista e Roda de Conversa, com o intuito de obter dados sobre o processo de criação do PRA, as primeiras ideias relacionadas à sua implementação, bem como sobre a formação, organização e gestão da equipe do Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC). Além disso, buscou-se identificar os desafios encontrados durante a implementação da política, assim como as formas de uso e aplicação das habilidades com as tecnologias digitais. Adotou-se uma abordagem qualitativa, visando compreender em profundidade os detalhes do processo de implementação, levando em consideração as características e as vivências dos profissionais envolvidos na gestão dessa política. A pesquisa de campo foi realizada com três analistas educacionais que atuam no Órgão Central e com os servidores do Núcleo de Gestão Pedagógica Central, cujas experiências e perspectivas são fundamentais para entender as dinâmicas desse processo.

Esta dissertação está organizada em cinco Capítulos. O primeiro, configura-se como a Introdução deste estudo realizado, trazendo a pergunta norteadora desta pesquisa e os objetivos propostos. No Capítulo 2, foi realizada uma descrição e contextualização do ensino e das políticas que proporcionam melhores condições para a educação em nível nacional, seguido das políticas estaduais. Ao final do mesmo capítulo, abordou-se a pandemia de covid-19 e os impactos causados na educação, além da apresentação o PRA. No Capítulo 3, foram realizadas análises com base no referencial teórico em que é abordado o contexto das aprendizagens e

o uso das tecnologias digitais e, após a exposição da metodologia adotada neste estudo, é feita a análise dos dados obtidos. Na sequência, o Capítulo 4 apresentou o Plano de Ação educacional proposto, baseado nos resultados obtidos no decorrer deste estudo. Por fim, no quinto capítulo, estão registradas as considerações finais.

A pesquisa destacou a relevância da atuação das equipes do PRA nas escolas, especialmente no apoio pedagógico oferecido aos professores e especialistas. Essa ação, promovida pela SEE/MG, é crucial para mitigar a defasagem no ensino, um problema que foi exacerbado pela pandemia. Contudo, é importante ressaltar que tais questões já estavam presentes no contexto educacional antes desse período. Assim, torna-se evidente que a implementação do PRA é uma medida essencial para alcançar melhores resultados no sistema de ensino. Outro ponto de destaque nos resultados da pesquisa foi a organização e o planejamento das atividades, que se mostram fundamentais para o sucesso da ação. Quanto ao uso das tecnologias digitais, observa-se que sua aplicação no ambiente educacional tem se intensificado, especialmente porque os estudantes já estão profundamente imersos na cultura digital no seu cotidiano. O Plano de Ação Educacional surge como uma proposta estratégica para atender às demandas pedagógicas da educação, buscando melhorar o desempenho dos estudantes. Seu foco está no apoio às escolas e aos professores, levando em consideração as especificidades de cada instituição. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para os estudos sobre a recomposição das aprendizagens, um tema central no cenário educacional atual.

## **2 O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE MINAS GERAIS**

Este capítulo tem o objetivo de descrever o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e o cenário de implementação do plano. Está organizado em quatro seções, nas quais serão abordadas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação antes, durante e pós-pandemia.

Na primeira seção, há breve análise das políticas públicas pensadas na melhoria da qualidade de ensino, com foco na recuperação, no reforço e na recomposição em âmbito nacional. A segunda apresenta um recorte de políticas públicas pensadas com esse mesmo foco, porém, em âmbito estadual. Na sequência, uma seção voltada para o período pandêmico e as ações realizadas no cenário da educação, como a elaboração, a divulgação e a utilização dos Planos de Estudos Tutorados (PETs). Por fim, na última seção deste capítulo, será abordado, em detalhes, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e sua implementação pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais.

### **2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA DEFASAGENS DA APRENDIZAGEM NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

A educação é um direito social que está garantido na Constituição Federal de 1988 (CF/88) no seu Artigo 6º. A Seção I do Capítulo 3 da CF/88 trata especificamente da educação. De acordo com o Artigo 205:

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nesse sentido, o Artigo 214 da CF/88 cita o Plano Nacional da Educação (PNE), de duração decenal, e o objetivo de criar metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, apresentando em um dos seus incisos a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

Complementando esse arcabouço normativo, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a finalidade de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com o Artigo 22, Inciso XXIV da CF/88 (Brasil, 1988).

A LDB reforça que é dever do Estado ofertar um ensino de qualidade entre as garantias previstas no Artigo 4º, destaca-se o Inciso IX:

padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB também enfatiza a importância de elaboração de políticas e planos educacionais. O Artigo 10, Inciso III, da respectiva Lei expõe: “Os estados incumbir-se-ão de: elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação” (Brasil, 1996).

Essa Lei também aborda a recuperação dos estudantes. É estabelecido no Inciso V da LDB, em que trata da recuperação, sendo incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Na letra “e”, Inciso V, do Artigo 24 da LDB, trata-se da obrigatoriedade de estudos de recuperação, paralelos ao período letivo, no caso de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB discorre sobre a importância do papel dos docentes na aprendizagem dos estudantes. Abordado no Artigo 13, Inciso III e IV, cabe aos docentes zelarem pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação (Brasil, 1996).

Com o intuito de melhorar as condições da educação Brasileira, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), criado na forma da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, traz em seu Artigo 2, as diretrizes propostas pelo plano, sendo o Inciso IV a melhoria da qualidade da educação, conforme cumprimento do Artigo 214 da CF/88 (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a meta 7 do PNE se propõe a fomentar educação de qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, estando, entre as estratégias propostas, estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, respeitando as diversidades regionais. A estratégia 7.9 dispõe: “orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb,

diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem” (Brasil, 2014).

Contudo, de acordo com o último PNE, o Brasil deveria atingir até o ano de 2024, melhores resultados, sendo esperado para o Ideb em 2021, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nota 6,0 e para os Anos Finais, nota 5,5. Para o Ensino Médio, a meta era atingir 5,2 (Brasil, 2014). No entanto, estas metas não foram alcançadas. Inclusive, esses resultados foram impactados pela pandemia de covid-19, instaurada mundialmente em 2020.

Para compreender melhor este cenário, é fundamental destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que combina resultados de fluxo escolar obtidos através do Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo uma importante ferramenta para acompanhamento da qualidade da educação básica. A escala vai de 0 a 10. O valor 6 corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a países desenvolvidos. As mudanças no resultado do Ideb significam progresso ou necessidade de melhoria no sistema educacional e na qualidade da educação (Brasil, 2024). Portanto, é preciso conhecer e interpretar os resultados alcançados pela rede para saber a condição do nosso sistema educacional.

Dessa forma, ao focar o olhar para a pandemia de covid-19, observa-se que ela surgiu no ano de 2019 e rapidamente se espalhou por todos os continentes, afetando todos os países. Diante do elevado potencial de disseminação do vírus, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (Brasil, 2020a). No Brasil, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) pela Portaria 188 de 03 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020b). Posteriormente, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia do novo Coronavírus (Brasil, 2020c).

Em resposta a esse cenário, o Ministério da Educação, em 17 de março de 2020, colocou em vigor a Portaria 343, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (Brasil, 2020d). A partir desse momento, diversas normativas foram elaboradas com o objetivo de orientar a organização

educacional diante dos desafios impostos pela pandemia. Souza e Mocarzel (2023), por exemplo, organizaram um quadro com as principais normativas (Quadro 1).

Quadro 1 – Principais normativas educacionais da pandemia no Brasil, em 2022  
(continua)

<b>Normativa</b>	<b>Ementa</b>
Portaria nº 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. (revogada Portaria MEC nº 544/20).
Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. (revogada Portaria MEC nº 544/20).
Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
MP nº 934, de 01 de abril de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.
Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19.
Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020q)	Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19.
Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020r)	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Quadro 1 – Principais normativas educacionais da pandemia no Brasil, em 2022  
(conclusão)

Normativa	Ementa
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Souza e Mocarzel (2023).

O Quadro 1 apresenta um panorama das principais normativas educacionais adotadas no Brasil durante a pandemia de covid-19. As medidas foram elaboradas por diferentes esferas do governo, com o objetivo de enfrentar os impactos da crise sanitária na educação. Entre as ações destacam-se a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, a reorganização do calendário escolar, a flexibilização de exigências legais e a orientação para o retorno seguro às aulas presenciais. Essas normativas demonstram o esforço das autoridades em adaptar o sistema educacional às condições impostas pela emergência sanitária, preservando o direito à educação.

Nesse contexto, em 23 de maio de 2022, foi publicado o Decreto 11.079, que instituiu a política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Ele determinou, em suas disposições gerais, que a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens implementasse estratégias, programas e ações para recuperação das aprendizagens, o enfrentamento da evasão, e do abandono escolar na educação básica. No Artigo 2º, Inciso IV, o documento define a Recuperação das Aprendizagens como “conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens” (Brasil, 2022).

Esse decreto expressa a necessidade da adaptação curricular para priorização das competências e habilidades. O Artigo 5º, Inciso II, apresenta um dos objetivos: “desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço do desempenho e da promoção escolar” (Brasil, 2022). Cabe observar também, no Artigo 7º, uma organização em eixos para a implementação da Política Nacional para recuperação

das aprendizagens. Sendo o eixo 7, alínea “a”, “promover a elaboração de estudos e avaliações para melhor compreensão dos impactos da pandemia da covid-19 e dos seus efeitos para a educação básica” (Brasil, 2022). Para garantir uma retomada dos estudantes e proporcionar um avanço no aprendizado, além de realizar a adaptação curricular, e o uso de estratégias pensando na recomposição, é necessário realizar estudos para conhecer as perdas e os danos causados à educação, bem como os fatores relacionados a eles, tendo como exemplo o isolamento social provocando a ausência das relações interpessoais durante esse período pandêmico.

Com base nessas considerações, buscando compreender este período de pandemia de covid-19 no estado de Minas Gerais segue a próxima seção trazendo o cenário da educação nas últimas décadas juntamente com os esforços da rede em buscar melhorias nos resultados da educação e, com a chegada da pandemia de covid-19, os desdobramentos desse período no estado.

## 2.2 PROGRAMAS AUXILIARES ÀS AÇÕES DE RECUPERAR, REFORÇAR E RECOMPOR AS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS

O objetivo desta seção é analisar o cenário de políticas educacionais – desde os anos 2000 – voltadas para a recuperação, o reforço e a recomposição das aprendizagens, que buscam ofertar uma educação com excelência, diante das condições que possibilitam atender que a educação se aproxime cada vez mais de uma educação de qualidade na rede estadual de Minas Gerais.

Nas últimas décadas, o estado lançou mão de estratégias em virtude do compromisso de melhorar a educação na rede estadual de ensino. No entanto, antes de discorrer sobre esse assunto, será abordado brevemente o sistema mineiro criado para monitorar e gerar dados para a rede. Em seguida, separados em subseções, os programas e ações voltados para o fortalecimento das aprendizagens propostas pelos três últimos governos do Estado. Tais descrições serão relacionadas aos respectivos contextos políticos.

Neste aspecto, é importante ressaltar o papel do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) como um sistema de diagnóstico para implementação de políticas que buscam a melhoria da educação. Foi criado em 2000, com o objetivo de produzir índices pela coleta de dados sobre o aprendizado de estudantes das escolas públicas. Dessa forma, são produzidos diagnósticos mais precisos e

assertivos que servem de referencial e auxílio para monitoramento, implementação e reformulação de políticas educacionais, com foco na melhoria da qualidade da educação (Minas Gerais, 2024a).

O SIMAVE avalia o nível de apropriação dos conhecimentos e habilidades alcançados pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental por meio do Proalfa e daqueles alcançados por alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Proeb, contando, portanto, com a participação dos estudantes das redes municipal e estadual (Minas Gerais, 2024a). Além disso, oferece as avaliações diagnósticas e formativas, importantes para diagnóstico e acompanhamento do conhecimento adquirido pelo estudante. Elas contemplam todos os anos de escolaridades, modalidades de ensino e componentes curriculares (Minas Gerais, 2024a).

São muitos os ganhos para a educação por intermédio das avaliações, mas é necessário lembrar que elas não representam de forma exata a situação da rede estadual de ensino. Há outras discussões sobre o uso de provas como meio de avaliação para medir a qualidade do ensino, que não serão abordados nesta pesquisa por não ser objeto de estudo. No entanto, as avaliações são indicadores educacionais, portanto, o SIMAVE é uma peça importante no que diz respeito à proposição de políticas pensadas na melhoria da educação. Conforme destacado por Simões (2012), a avaliação educacional contribuiu de forma significativa, tendo em vista os resultados produzidos por meio de uma análise criteriosa, que fornece informações relevantes para subsidiar as políticas públicas educacionais, recurso de grande importância para a realização de mudanças que atendam ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população de recebê-la (Minas Gerais, 2024a). A ideia é obter, através desse indicador, informações que de fato condizem com a rede, mas, para isso, é preciso ainda desenvolver muita conscientização e proporcionar maiores informações sobre esse contexto que, na realidade, na vivência concreta da prática docente não é bem difundido.

Na sequência, serão abordados os programas propostos na educação do estado de Minas Gerais desde o ano de 2006, que são: Programa de Intervenção Pedagógica, Virada da Educação, Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, Itinerários Avaliativos, Programa Jovem de Futuro, Gide, Reforço Escolar, Busca Ativa e o Agrupamento Temporário.

### 2.2.1 Programa de intervenção pedagógica

Contextualizando o cenário político no período de 2003 a 2014, observa-se que ele é atravessado por um estilo de administração pública em comum, baseado na gestão empresarial. Nesse período, o Governo do Estado foi conduzido pelo Partido Social Democracia Brasileira (PSDB). Sendo governado por Aécio Neves, no seu primeiro mandato, de 2003 a 2006 e no segundo mandato, de 2007 a meados de 2010, quando o seu vice, Antônio Anastasia assumiu a gestão. O então governador Antônio Anastasia foi reeleito, seguindo o último mandato do PSDB no governo de Minas Gerais nos anos de 2011 a 2014. O ponto forte desse governo foi o programa Choque de Gestão, que consistiu em implementar diretrizes e princípios próprios do setor privado na gestão pública. Para lidar com os problemas educacionais, foi dado foco na gestão. Na busca por melhores resultados na educação e com a intenção de abarcar adversidades pedagógicas, lançou mão de programas de avaliação em larga escala e pautou-se em metas e *rankings* internacionais e nacionais (Santos, 2023).

Essas avaliações são um meio de averiguar e medir o conhecimento, porém, não é o único. Servem como um parâmetro educacional e as metas propostas são incentivos motivacionais. No entanto, desde a implementação do SIMAVE, faltou divulgação dos propósitos a qual estas avaliações se prestam, além de um melhor entendimento dos indicadores, o que gerou desinteresse e a baixa participação e empenho na realização delas. Há professores da rede que não veem estas avaliações com bons olhos. Isso está relacionado à falta de entendimento que o ambiente escolar (profissionais, estudantes e responsáveis) possui sobre o sistema, não demandando a devida atenção por exemplo, no momento da realização das provas pelos estudantes. Esses, não realizam as avaliações com empenho, imprimindo dados que não condizem com o nível de conhecimento que possuem.

Apesar dessas limitações, os resultados das avaliações externas, obtidos através do SIMAVE, funcionam como parâmetros para criação de programas. O Estado de Minas já buscava realizar políticas educacionais com foco na melhoria dos indicadores educacionais. Com o objetivo de elevar os índices de alfabetização nos anos iniciais, foi criado o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP) que perdurou durante os anos de 2006 a 2014. Simões (2012) discorre que de acordo com os dados do SIMAVE, em 2006, apenas 48,6% dos estudantes se encontram no nível recomendado de leitura. O PIP foi planejado com a

finalidade de intervir e influenciar a realidade educacional com possibilidades concretas e comprometidas com os resultados finalísticos, tendo como alvo a transformação da escola, das pessoas, seu envolvimento, motivação e responsabilização (Simões, 2012).

Nesse sentido, esse programa foi criado em 2006, com o intuito de melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano), da rede estadual de ensino, por meio de um trabalho de acompanhamento e de suporte oferecido às escolas, para desenvolvimento das atividades pedagógicas (Bragato; Braga; Bittencourt, 2020). O desenvolvimento do PIP baseou-se em três pilares: avaliação externa, intervenção pedagógica e capacitação dos professores. Inclusive, os professores que atuaram no PIP foram capacitados para exercerem atividades de pedagogo. Eles atuavam nas escolas fazendo orientações, formações com os professores, acompanhamento e avaliações das ações implementadas em cada escola. Os trabalhos desenvolvidos pelo PIP priorizaram a rede estadual, mas os municípios foram convidados a participar das capacitações oferecidas, ficando a cargo de cada um desenvolver as demais etapas do programa. O PIP se destacou por levar suporte metodológico e didático do processo de alfabetização aos professores, com vista a melhorar a prática em sala de aula, e por envolver todos os atores do sistema educacional, da SEE ao professor, no compromisso com o aprendizado do aluno (Simões, 2012).

Como resultado desse esforço coletivo, Bragato, Braga e Bittencourt (2020) destacaram a contribuição do PIP para o avanço da alfabetização no estado, alavancando o percentual de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental no nível recomendado de leitura: de 48,6%, no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) 2006, para 93,1%, no Proalfa em 2013. Diante desses dados, percebe-se o bom resultado alcançado através das ações executadas, mas é importante ter em vista outros caminhos que também contribuem para a melhoria da educação.

### **2.2.2 Virada da Educação Minas Gerais e Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar**

A gestão do Governo de Minas de 2015 a 2018 esteve sob o Governo de Fernando Pimentel, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Uma característica apresentada pelo mandato do PT era a defesa do princípio participativo na construção

de políticas públicas. Essa gestão tinha como preocupação a participação dos profissionais da educação nos processos de desenvolvimento de políticas educacionais. Uma política pública desenvolvida por esse governo foi a democracia participativa. Buscava envolver a comunidade escolar aos movimentos sociais e aos conselhos de educação na formulação, execução e avaliação das ações educacionais (Araujo, 2022). No entanto, o Governo de Fernando Pimentel (PT) foi marcado por um período de crise financeira. O Estado não conseguia manter em dia os seus compromissos com a educação (Santos, 2023).

Apesar das dificuldades financeiras enfrentadas, durante o ano de 2015, a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu uma série de ações, vislumbrando um horizonte com educação de melhor qualidade, pautada no respeito e no reconhecimento entre os sujeitos, ofertada em escolas mais democráticas (Minas Gerais, 2018a). Entre essas ações, destaca-se a Virada da Educação (VEM). Lançada em 2015 com continuidade nos anos seguintes até 2018, a VEM teve a intenção de potencializar os saberes e criar uma escola mais atrativa para os estudantes entre 15 e 17 anos, e assim, combater o abandono escolar (Minas Gerais, 2018c).

Nesse contexto, a primeira versão da Virada da Educação aconteceu em três momentos: o primeiro foi a análise dos resultados do SIMAVE pelos educadores de cada escola com o intuito de realizar apontamentos dos desafios e potencialidades. Esses resultados foram apresentados para a comunidade escolar, que teve a oportunidade de fazer os seus próprios apontamentos, sendo, a partir de então, escolhidos um professor e um estudante para representar o grupo, no próximo momento. Para o segundo momento, a proposta foi a realização de rodas de conversa que aconteceram por territórios, previamente divididos em 17, para todo o Estado. Cada território desenvolveu oficinas com os estudantes com o propósito de organizar suas ideias para uma educação melhor. Ao mesmo tempo, rodas de conversa também estavam sendo realizadas com os educadores. A participação das escolas não foi obrigatória, sendo efetivada uma inscrição daqueles que tinham interesse. Os resultados destas conversas foram sistematizados pelo UNICEF e pela Oficina de Imagem e encaminhados à Secretaria de Educação (Minas Gerais, 2018a). Por não ser foco do trabalho, não serão abarcados esses resultados. O terceiro momento aconteceu no dia 19 de setembro. Foi um movimento de reflexão com as sínteses das rodas de conversa do momento anterior, mas também de celebração com muitas apresentações e mostras de trabalhos nas escolas, além de que a proposta do

movimento era um convite para os jovens que não estavam na escola se matricularem para o ano seguinte (Minas Gerais, 2018a).

Como consequência dessas ações, os resultados alcançados com esse movimento tiveram divulgação na mídia local, mostrando o êxito nas matrículas daqueles estudantes que haviam abandonado o Ensino Médio: “dos 160 mil alunos que estavam em situação de evasão, 114 mil retornaram por meio do programa Virada da Educação Minas Gerais” (Patrick, 2016). Pela vivência no ambiente escolar, percebe-se que nestes movimentos para diálogos entre a comunidade escolar, a participação é maior daqueles mais engajados, não acontecendo o envolvimento de todos. E ainda, aqueles que participam nem sempre conseguem disseminar os conhecimentos e informações por não haver abertura, tanto de espaço, quanto de interesse do grupo. Isso ocorre, por falta de tempo e ausência de um cronograma ou planejamento. Não são desqualificados aqueles que não participam, afinal, há uma sobrecarga de atividades, mas, nota-se que esses diálogos poderiam surtir mais efeitos se fossem para todos. Para isso, seria necessário uma maior articulação e planejamento de maneira a envolver todo o grupo, desenvolvendo atividades para todos, com uma proposta bem estruturada, dentro do cronograma das escolas por exemplo, com assistência e acompanhamento das atividades, garantindo uma real disseminação destes diálogos.

Paralelamente, ao longo dos anos de 2015 a 2018, a SEE também realizou o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Esse, teve o intuito de promover defesa e garantia dos Direitos Humanos, reconhecimento e a valorização das diversidades e diferenças. O objetivo proposto pelo programa foi proporcionar aos estudantes a capacidade de resolver conflitos. Para alcançar este objetivo, as ações realizadas nas escolas da rede estadual foram direcionadas para atividades com foco em conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, sobre conteúdos relacionados à cidadania, promovendo discussões e reflexões, entre a comunidade escolar (Minas Gerais, 2018a).

Dando continuidade a essa iniciativa, em 29 de janeiro de 2018 foi publicada a Resolução 3.685 que institui na Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar (Minas Gerais, 2018b). O programa, portanto, teve continuidade na rede ao longo do ano de 2019. Com a nova gestão no governo, ele sofreu algumas alterações, e mantém-se ativo até os dias atuais (Minas Gerais, 2019a). A Resolução de 2018 foi revogada em 24 de novembro

de 2021 pela Resolução 4.662 (Minas Gerais, 2021). Nesse mesmo ano, foi divulgado um novo documento orientador do programa. Os objetivos do anterior foram basicamente mantidos, apresentando agora eixos de atuação: Educação em Direitos Humanos; Prevenção e encaminhamento das violências; Resolução dialogada de conflitos (Minas Gerais, 2021).

### **2.2.3 Programas atuais implementados no governo vigente**

Após a gestão do PT, assumiu o governo Romeu Zema, do Partido Novo. Conforme descrito por Santos (2023), as características apresentadas neste governo são competitividade, gestão gerencial, parcerias entre o setor público privado, descentralização, currículo básico, formação utilitarista, afastamento de processos democráticos e regulação através de avaliações em larga escala. No governo do partido Novo, os gestores possuem a obrigação de traçar e atingir metas quantitativas, sendo a justificativa de melhorias na educação, utilizando técnicas de gestão, avaliação e parcerias público-privadas para executar e fiscalizar (Santos, 2023).

Nesse contexto, no ano de 2019, durante a gestão de Zema, foi ofertado o programa denominado Itinerários Avaliativos, com a meta declarada de subsidiar as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)<sup>1</sup> (Minas Gerais, 2019b). O programa foi estruturado em um passo a passo com 16 etapas, orientando gestores e toda a equipe de cada escola a refletirem sobre os resultados das avaliações e as questões específicas da sua realidade ao elaborarem seus respectivos PPPs.

Além dessa iniciativa, dando sequência aos programas ofertados pela SEE, foi implementado em 2019 o programa Jovem de Futuro, em parceria com o Instituto Unibanco. Mantendo-se em atividade nas escolas da rede desde então, busca ofertar às escolas uma gestão orientada para o avanço contínuo da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Com esse programa, é proporcionado, às escolas atendidas, o Sistema de Gestão para o Avanço da Educação (SIGAE), uma plataforma tecnológica de monitoramento com análise de dados. O Instituto disponibiliza também

---

<sup>1</sup> Conforme disposto no Ofício 01/2017, o PPP é um plano global da escola em que apresenta diretrizes organizacionais operacionais e pedagógicas e que também funciona como importante instrumento para intervenção e mudança.

uma assessoria técnica voltada para profissionais da SEE que, por sua vez, assessoram os profissionais da SRE que visitam as escolas e orientam a equipe gestora da escola e professores, contribuindo para o bom desempenho na gestão e na análise dos resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações externas. Além disso, o programa inclui formações aos professores das escolas (Instituto Unibanco, 2024).

Paralelamente, no ano de 2019, seguindo a mesma lógica de parcerias, a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) implementaram a metodologia Gestão Integrada da Educação (GIDE), sendo um programa ativo na rede em 2024. A Fundação foi criada por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) inicialmente com a finalidade de instituir técnicas e métodos gerenciais. No entanto, passa a desenvolver ferramentas exclusivas e focadas na linguagem escolar. Atualmente, atua exclusivamente na educação, em redes públicas e privadas, e oferta parcerias com empresas que buscam desenvolver ações nesse sentido (Fundação da GIDE, 2024).

Com esse objetivo, a GIDE visa melhorar os resultados da educação no Ensino Fundamental Anos Finais por meio de um planejamento estratégico, monitoramento de resultados das avaliações externas e ações corretivas. É aplicado na rede estadual de Minas a estudantes que se encontram na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais (Minas Gerais, 2024b).

Ainda em 2019, visando oportunizar aos estudantes ações que intensifiquem a aprendizagem, a Secretaria de Estado de Educação lançou o programa Reforço Escolar que se mantém em continuidade na rede. Tem como objetivo promover condições de aprendizagem para os estudantes que ainda não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade. É uma ação articulada ao planejamento pedagógico, por meio de aulas extras, ofertadas no contra turno ou no sexto horário, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Minas Gerais, 2023c).

De forma complementar, além do Reforço Escolar, o governo atual intensifica ações que buscam o fortalecimento do sistema de ensino mineiro para o ano de 2024. A continuidade do Plano de Recomposição das Aprendizagens e demais ações como a Busca Ativa, Agrupamento Temporário, são exemplos de medidas para garantir aos estudantes de Minas Gerais uma educação de qualidade, apresentando como foco o acesso ao ensino, à permanência e ao aprendizado (Minas Gerais, 2024b).

Especificamente, a Busca Ativa volta-se para o monitoramento da frequência do estudante através da conferência diária da chamada em sala de aula, realizada pelos professores. Caso ele fique faltoso, a escola entra em contato com os familiares ou responsáveis para que seja retomada a frequência do estudante na escola (Minas Gerais, 2023d).

Também de forma complementar, o Agrupamento Temporário é uma estratégia iniciada no segundo semestre de 2023 que consiste em agrupar estudantes, temporariamente, que apresentam defasagem de aprendizagem, de maneira a proporcioná-los um atendimento mais direcionado, com foco no desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas que ainda não foram consolidadas, em um curto espaço de tempo. Esse agrupamento pode ser realizado em sala, pelo próprio professor da turma, ou esses estudantes são encaminhados para um outro espaço da escola acompanhados por um outro professor específico para atender ao programa (Minas Gerais, 2023e).

A fim de sistematizar as informações apresentadas, a seguir, é apresentado um quadro-resumo com os programas descritos nesta seção, seus objetivos e principais ações (Quadro 2).

Quadro 2 – Programas que auxiliam na melhoria da aprendizagem nas últimas décadas no estado de Minas Gerais

(continua)

Ano	Duração	Governo	Programa	Tipo	Objetivo	Principais ações
2006	8 anos	Aécio Neves (PSDB)	PIP	Recuperar	Alfabetização	Suporte metodológico e didático do processo de alfabetização aos professores.
2015	4 anos	Fernando Pimentel (PT)	VEM	Reforçar	Escola mais atrativa, combate ao abandono escolar	Análise dos resultados; rodas de conversa; reflexão com as sínteses das rodas de conversa e convite para realização de matrículas.
2015	4 anos	Fernando Pimentel (PT)	PCDAE	Reforçar	Proporcionar aos estudantes a capacidade de resolver conflitos	Discussões e reflexões nas escolas sobre conteúdos relacionados à cidadania
2019	1 ano	Romeu Zema (Novo)	Itinerários Avaliativos	Reforçar	Subsidiar as escolas na elaboração do PPP	Seguir um passo a passo e desenvolver um Plano de Ação.
2019	6 anos	Romeu Zema (Novo)	Programa Jovem de Futuro	Reforçar	Gestão orientada para um avanço contínuo das aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio.	Analisar resultados.
2019	6 anos	Romeu Zema (Novo)	GIDE	Reforçar	Melhorar os resultados no ensino fundamental anos finais.	Planejar estrategicamente e monitorar resultados das avaliações externas e ações corretivas.
2019	6 anos	Romeu Zema (Novo)	Reforço Escolar	Recuperar e Recompôr	Promover condições de aprendizagem para estudantes que apresentam defasagem no ensino	Aulas extras no sexto horário ou contra turno nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 2 – Programas que auxiliam na melhoria da aprendizagem nas últimas décadas no estado de Minas Gerais

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Duração</b>	<b>Governo</b>	<b>Programa</b>	<b>Tipo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Principais ações</b>
2020	5 anos	Romeu Zema (Novo)	Busca Ativa	Reforçar	Monitoramento da frequência e contato com responsáveis para incentivo ao retorno do estudante para a escola.	Monitoramento de frequência e alerta aos responsáveis.
2019	6 anos	Romeu Zema (Novo)	PCD	Reforçar	Continuidade do programa de convivência democrática	Conteúdos relacionados à cidadania e convivência democrática.
2023	2 anos	Romeu Zema (Novo)	PRA	Recompor	Recomposição da aprendizagem	Planejamento, execução de estratégias e monitoramento.
2023	2 anos	Romeu Zema (Novo)	Agrupamento Temporário	Recuperar e recompor	Desenvolvimento de capacidades e habilidades em curto espaço de tempo	Agrupar estudantes para ofertá-los atendimento direcionado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro apresentado sintetiza os principais programas educacionais implementados em Minas Gerais nas últimas décadas, revelando uma trajetória de ações voltadas à recuperação, reforço e recomposição da aprendizagem. Observa-se que, desde 2006, diferentes governos têm investido em iniciativas como alfabetização, combate ao abandono escolar, melhoria da gestão pedagógica e apoio à convivência democrática. A partir de 2019, há uma intensificação na quantidade e variedade de programas, muitos deles focados no monitoramento de resultados, planejamento estratégico e recomposição das aprendizagens, sobretudo após os impactos da pandemia. Esses dados evidenciam o esforço contínuo do estado em enfrentar os desafios educacionais com diferentes estratégias, ainda que isso levante reflexões sobre a efetividade e a integração entre tantas ações simultâneas.

Com base nessas iniciativas, o estado de Minas Gerais buscou, nesses últimos anos, atender às exigências na melhoria da educação combatendo o analfabetismo e a violência nas escolas, proporcionando ações com foco na análise de resultados das avaliações sistêmicas. Com isso, o estado avança em busca de melhores resultados. A cada programa, aumenta a divulgação e conscientização dos profissionais da educação sobre a importância e necessidade de mudar o jeito de ofertar a educação. Diante dessa análise realizada aqui neste estudo, é possível perceber o quanto tem-se feito pela educação, e entre erros e acertos é possível refletir que ainda há muito o que se fazer. É de grande importância dar continuidade, aprimorar e rever as ações buscando sempre melhores resultados. Para isso, é preciso planejar as ações, executar, monitorar, rever para adequar aquilo que é necessário melhorar – esse é o grande desafio que está posto.

Nesse contexto, observa-se a continuidade do Programa de Convivência Democrática, ressaltando alterações – principalmente em caráter de organização das ações, uma vez que os objetivos se mantiveram. Esse é um tema muito importante e necessário no ambiente escolar. Das iniciativas elencadas, é válido destacar as diversas ações que se iniciaram em 2019 e continuam em andamento, produzindo efeitos na qualidade do ensino. No entanto, vale destacar, e nos permitir questionar e refletir sobre a existência de tantas ações a serem realizadas nas escolas. De que maneira essas diversas demandas podem influenciar no desempenho dos estudantes e na execução das ações? Será que o alvo está na quantidade de ações ou se concentrar em ações pontuais e desenvolver um trabalho com excelência?

Por fim, na seção seguinte, será tratado o cenário da pandemia de covid-19 no estado de Minas Gerais no âmbito educacional. Serão reportados os impactos causados à aprendizagem e as medidas tomadas pelo estado para proporcionar a continuidade do ensino na rede estadual.

### 2.3 A PANDEMIA E A INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

No ano de 2019, o vírus Sars-CoV-2, de fácil propagação, se espalhou por todo o mundo causando a morte de milhares de pessoas. A doença ficou conhecida como covid-19, bem como a Pandemia iniciada no primeiro mês de 2020. Como medida protetiva, as organizações de saúde recomendaram o distanciamento social<sup>2</sup>. As pessoas foram obrigadas a permanecer em suas casas, e escolas do mundo inteiro precisaram fechar as portas para preservar a saúde de todos. Esta seção tem como objetivo descrever como ocorreu a pandemia de covid-19 no estado de Minas Gerais e os impactos sofridos na educação.

Nesse sentido, em Minas Gerais, a pandemia de covid-19 teve o seu primeiro Decreto em 13 de março de 2020. O Decreto Estadual de nº 113 declarou emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Minas Gerais, 2020a).

Logo em seguida, em 15 de março de 2020, foi determinada a suspensão das atividades presenciais da educação básica no estado de Minas Gerais, sendo inicialmente interrompidas as atividades pelo período de 18 a 22 de março. No entanto, nova deliberação determinou: “Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino” (Minas Gerais, 2020b), publicada em 22 de março de 2020.

Diante dessa suspensão, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, diante do cenário da pandemia e a

---

<sup>2</sup> O distanciamento social foi proposto como medida para combater a propagação do vírus. As novas tecnologias de informação e comunicação possibilitaram certa medida de interação e convívio social.

suspensão de aulas presenciais, fixou normas quanto a reorganização dos calendários escolares para as instituições vinculadas ao sistema de ensino do Estado de Minas Gerais, públicas ou privadas. Foi determinado que todas as instituições reorganizassem seus calendários escolares naquela situação emergencial, podendo propor formas de realização de atividades não presenciais (Minas Gerais 2020c).

Diante do contexto da pandemia e da interrupção das aulas nas escolas, fez-se necessário adotar medidas para que os estudantes não ficassem tão prejudicados com tais providências tomadas naquele período de distanciamento social. O governo mineiro preparou algumas estratégias visando a continuidade dos estudos. Ainda assim, a Secretaria Estadual de Educação tinha ciência de que mesmo com as alternativas propostas, não conseguiria alcançar a todos, devido às limitações existentes quanto aos recursos tecnológicos dos estudantes da rede estadual, como ausência de aparelhos de celulares ou computadores e *internet* por exemplo (Vieira, 2021). No entanto, era o meio que possibilitava a continuidade das atividades naquele ano. As instituições de ensino privado, por razão das condições sociais mais favoráveis já não vivenciaram tal situação de limitações de recursos tecnológicos, que a rede estadual vivenciou.

Em contraste, na rede privada de ensino, “os estudantes são vistos como clientes” (Alves, 2020, p. 352), do ponto de vista que é um serviço contratado pelas famílias e prestado pelas instituições de ensino privado. As famílias pagam pela educação que elas escolheram, e exigem, enquanto contratantes, que esse serviço seja entregue. Durante a pandemia de covid-19 e toda a situação de distanciamento, as instituições de Ensino Básico privado sentiram-se pressionadas a buscarem estratégias para continuar entregando às famílias o serviço que lhes foi proposto, e o meio digital proporcionou isso. No entanto, os profissionais ficaram ainda mais sobrecarregados com tal situação.

Por outro lado, na rede pública de ensino, os atores educacionais não veem a educação pública como um negócio fechado em contrato, onde é preciso manter o nome como no caso de instituições particulares. A escola pública é para todos, e por mais que seja um direito do cidadão à educação, nem sempre esse direito é garantido no viés democrático e justo de forma equitativa. A própria população brasileira deprecia a educação pública em relação à privada. Acreditam que ao pagar uma escola irão "proporcionar aos filhos uma educação com melhor qualidade que as

escolas públicas" (Alves, 2020, p. 352). Mas, geralmente, o poder aquisitivo não é o fator que assegura o ensino.

Nesse contexto, de acordo com Nascimento (2021), para garantir qualidade de ensino, é preciso estimular o estudante a desenvolver as suas habilidades e proporcionar condições para isso. O processo de ensino envolve várias etapas, sendo necessária a atuação do professor na elaboração de atividades.

Desse modo, o que distingue uma instituição pública e privada, muitas vezes, se resume a condições materiais, como uma infraestrutura melhor ou pior, por exemplo. Contudo, isso não é garantia de qualidade (Alves, 2020). As instituições são formadas por aqueles que ali estão e, em geral, os alunos das instituições privadas são pessoas que dispõem de uma melhor condição financeira e, por isso, possuem acessos e oportunidades melhores que aqueles que estão inseridos nas instituições públicas. Acontece que os estudantes das instituições públicas nem sempre conseguem as mesmas oportunidades, materiais, infraestrutura, e assim, não possuem o mesmo desenvolvimento que outro estudante com todas essas oportunidades.

Para ilustrar essa desigualdade, Arruda (2020) apresenta um recorte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos níveis sociais de acesso à *internet*, do último trimestre de 2018. Esses dados mostram que 98% dos estudantes da rede privada acessam a *internet*. Comparado aos estudantes da rede pública, o acesso é de aproximadamente 82% dos estudantes (Arruda, 2020). Não se trata de uma diferença tão discrepante em termos estatísticos, mas que possui relevância considerando-se que em um universo hipotético de 100 estudantes, 18 deles foram excluídos da sua garantia do direito ao ensino.

Apesar de não atender a todos os estudantes, devido às dificuldades de acesso à *internet*, diante da necessidade de distanciamento e, de alguma forma, dar seguimento ao ano letivo, em 17 de abril de 2020 a Secretaria Estadual de Educação, publicou a Resolução nº 4.310/2020. Essa dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais, para o cumprimento da carga horária mínima exigida. Ela determina o cumprimento de carga horária mínima, compreendendo a realização de atividades escolares, objetivando o alcance do ensino e aprendizagem previstos em sua proposta pedagógica. Destaca-se, ainda, na resolução, a reorganização do calendário escolar, sendo obrigatório o cumprimento das 800 horas

exigidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas deixando de ser obrigatório o cumprimento dos 200 dias letivos (Vieira, 2021). Conforme estabelecido,

Art. 1º - Regulamentar, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Art. 2º - As Escolas Estaduais, observando o disposto nesta Resolução, deverão reorganizar seus Calendários Escolares, compreendendo a realização de atividades escolares não presenciais, para minimizar as perdas aos estudantes em razão da suspensão das atividades escolares presenciais, conforme Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020 (Minas Gerais, 2020d).

Em complemento, para auxílio do REANP, foi desenvolvido um Plano de Estudo Tutorado (PET) com a finalidade de atender às condições de ensino e justificar o cumprimento da carga horária obrigatória para todos os estudantes, seguindo o disposto no Artigo 3º da Resolução 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020d). Os PETs serviram como auxílio aos estudantes e responsáveis durante o distanciamento social, sendo importante ferramenta na execução das atividades durante o REANP. Mais à frente, foi construída uma seção para tratar especificamente dos PETs.

Posteriormente, o retorno das atividades presenciais nas escolas do estado de Minas Gerais ficou regulamentado pela Resolução 4.423 publicada em 30 de setembro de 2020. Isso tornou-se possível devido à deliberação do Comitê Extraordinário nº 89, de 23 de setembro de 2020, que trata do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino. Em seu Artigo 1º, autorizou a reabertura das escolas para atividades presenciais desde que o município estivesse localizado em região qualificada como onda verde (Minas Gerais, 2020e).

O atendimento presencial, ainda assim, deve ser feito de forma gradual, sendo este período conhecido como Ensino Híbrido. O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e virtual, com o retorno gradual e progressivo dos estudantes às atividades presenciais (Minas Gerais 2020f).

Vale destacar que a Resolução instituiu o Ensino Híbrido, mas garante a continuidade do REANP como a única forma de ensino, principalmente, para garantir condições para aquelas regiões em que ainda não é possível retomar as atividades presenciais (Minas Gerais, 2020f).

Ainda em conformidade com as medidas adotadas, permaneceu o estabelecido na Resolução 4.468, de 21 de dezembro de 2020, quanto ao ciclo contínuo de aprendizagem para todos os níveis e modalidades sendo garantido ao estudante, pelo menos na legislação, todas as estratégias de recuperação e a avaliação deve possuir caráter processual, formativo, contínuo, cumulativo e utilizar de vários instrumentos, recursos e procedimentos (Minas Gerais, 2020g). Quem vivenciou a Pandemia de covid-19 e esse período de retorno, percebeu muitas dificuldades na realização efetiva de estratégias de recuperação, muitas vezes, sendo apenas ofertadas, no entanto, não foram uma garantia de recuperação da aprendizagem e muito menos de recomposição.

Por fim, buscando uma melhor compreensão desse momento vivido por todos os estudantes, diante das condições de ensino durante o distanciamento social, foi desenvolvida uma seção para tratar sobre o ensino e processos de aprendizagem durante a pandemia de covid-19. Na próxima subseção, coloca-se em pauta o ensino que foi ofertado durante o período remoto e suas implicações e a atuação dos professores.

### **2.3.1 Processos de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia de covid-19**

A pandemia abriu precedentes para um questionamento sobre o quanto, de fato, há a preocupação e atenção aos direitos da garantia do ensino e da aprendizagem. Esta seção, aborda sobre os processos de aprendizagem vividos pelos estudantes durante o distanciamento social necessário na pandemia de covid-19.

Nesse contexto, as condições de ensino, durante o período remoto, permitiram que os estudantes se mantivessem matriculados, e não necessariamente garantiu-se o direito à aprendizagem. “Durante a pandemia do coronavírus em 2020, a educação no Brasil tornou-se um privilégio, deixando milhares de estudantes sem garantia do seu direito à educação” (Macedo, 2021, p. 268). Complementando este dado, vale

destacar a falta de iniciativa do poder público para ao menos mitigar as dificuldades enfrentadas neste período. Conforme colocado por Martins *et al.* (2023, p. 37), “o projeto aprovado pelo Congresso Nacional, que previa ajuda financeira para alunos e professores de escola pública visando assegurar acesso à *internet*, foi vetado pelo presidente Bolsonaro”. Isso, reforça ainda mais, o descaso dos governantes com o direito à educação, ensino e aprendizagem, durante o período pandêmico.

Dessa forma, na perspectiva de Macedo (2021), Leão, Oliveira e Mandú (2020), pode-se associar essas condições, como meros processos para cumprir-se e maquiar os requisitos da legislação. “O acesso *on-line* aos conteúdos educacionais, apesar de indispensáveis, não basta para garantir uma educação de qualidade” (Macedo, 2021, p. 276). Leão, Oliveira e Mandú (2020) discorrem quanto às problemáticas em relação ao ensino por intermédio das tecnologias digitais, em que os estudantes não interagem com o professor. O que ocorreu no período remoto foi a unilateralidade, não acontecendo interação entre as partes, apenas exposição do conteúdo sem muitas discussões ou questionamentos, “o aprendizado perde o seu viés democrático e ativo, onde apenas o professor expõe o conteúdo” (Leão; Oliveira; Mandú, 2020).

Conforme Nascimento (2021) colocou em evidência em seu estudo sobre as decisões didático-metodológicas durante o ensino remoto, cabe uma reflexão sobre as concepções de escola, ensino e de aprendizagem no nosso sistema educacional. Garantir o direito à escola e que o estudante se mantenha matriculado e frequente, necessariamente não é garantir o seu direito à aprendizagem. Para que ele tenha esse direito garantido, é preciso que o sistema educacional adote estratégias e metodologias que permitam a este estudante consolidar as habilidades necessárias daquele ciclo em que ele se encontra. Ainda, em relação a esse período, Leão, Oliveira e Mandú (2020) alertam para a necessidade de que o “ensino seja reinventado de forma que se mostre tão eficiente quanto o ensino presencial” (Leão, Oliveira e Mandú, 2020). Será mesmo que se pode considerar o ensino presencial eficiente ou sempre eficiente? Fato é que o ensino precisa atingir patamares que ainda não foram alcançados e há persistência em trilhar passo a passo nesse intuito.

Além disso, o que se observa, durante o período remoto, é que ocorreu um descuido na garantia aos direitos educacionais. Nota-se isso na fala de Nascimento (2021, p. 4): “Fazer ‘o que for possível’ com a estrutura que (não) se tem e para aqueles que puderem”. Nascimento ainda destaca em seu texto a inexistência nos documentos de normativas sobre o período remoto e aulas não presenciais, de

qualquer responsabilização sobre as garantias e condições necessárias ao ensino e à aprendizagem. Percebe-se que foi um período para se cumprir, independente se as atividades estavam de fato sendo realizadas ou não. Isso é notado quando a autora destaca que a participação dos estudantes era medida pela entrega ou não das atividades, não levando em consideração a real aprendizagem do estudante, ou se ao menos teve ajuda de um familiar para realizá-las (Nascimento, 2021).

Paralelamente, as dificuldades enfrentadas durante a pandemia não foram apenas dos estudantes. É importante destacar que os professores também vivenciaram momentos de dificuldades e insatisfação. Eles se viram diante da necessidade de realizar a sua função, mesmo sem ter familiaridade com as ferramentas e com o modelo de ensino adotado, tornando seu ofício mais desgastante. Para possibilitar aos estudantes acesso e continuidade dos estudos daquele ano de 2020, foi preciso adotar meios utilizando as tecnologias digitais, o qual não era um campo de domínio dos professores da rede estadual. E ainda, conforme estudo realizado por Martins *et al.* (2023), os professores alegam que não receberam formações suficientes para utilizarem das ferramentas com segurança e tranquilidade. Muitos buscaram por si, ou na troca com os pares, conhecimento que lhes permitissem realizar as atividades necessárias. Vale também destacar que, neste período, os professores tiveram gastos extras para a aquisição de equipamentos que, a partir de então, se fizeram necessários (Martins *et al.*, 2023). Como é o caso de quem precisou, por exemplo, pois dividia o computador com o filho estudante. No formato remoto, foi necessário a aquisição de mais um equipamento. Ou no caso de ter um telefone com mais memória para atender aos diversos grupos de *WhatsApp*.

Ademais, os professores ficaram sobrecarregados com a demanda de trabalho exaustiva, ultrapassando em muito as suas horas de trabalho diário para atender e se adequar às novas necessidades da sua função. Além desta exaustão generalizada, ainda existiam as preocupações com o desemprego, com as condições de saúde e, o alto número de mortos, por exemplo. Esses são fatores, durante esse período, de muito impacto, gerando uma sobrecarga emocional, sendo os professores também afetados com isso. “Todas essas dificuldades de acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento do ERE exigiram muito dos professores” (Martins *et al.*, 2023, p. 85).

Retomando a análise de Nascimento (2021), nota-se que o sistema educacional se encontrava adoentado, antes mesmo do início da pandemia. Um dos grandes

problemas que inicialmente surgiu com o ensino remoto, foi a falta de habilidades dos professores em desenvolverem atividades utilizando recursos tecnológicos. Mas o que de fato impossibilitou que o direito à aprendizagem fosse concretizado foram as defasagens no sistema de ensino. A construção do ensino, aula e aprendizagem são questões de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem que deveriam ser levadas em consideração nas atividades pedagógicas não presenciais (Nascimento, 2021).

O negligenciamento ao processo de ensino e aprendizagem é mais uma vez notado, quando ao observar que o ensino remoto permitiu aos estudantes trilharem o processo de ensino-aprendizagem de maneira desigual. Alguns acompanhavam aulas com os professores todos os dias, outros de vez em quando, e outros seguiram no processo apenas por intermédio dos materiais impressos. Ainda assim, todos tiveram o seu ano letivo de igual maneira e, principalmente, não sendo necessário repor aquilo que não foi realizado ou consolidado (Nascimento, 2021).

Nota-se, então, o quanto está evidenciada a desigualdade. É importante ressaltar que o problema não está no fato de que os estudantes realizaram as atividades de diferentes maneiras, e sim, na não reposição, ou na não averiguação dos conhecimentos e habilidades que não foram desenvolvidas. Independente da sua condição, esse estudante tinha o direito de receber instruções para desenvolver a construção do conhecimento, inclusive, após o retorno do ensino presencial.

Contudo, nota-se que nem todos, em suas diferentes maneiras, tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade proposta para a construção do conhecimento. Apenas entregaram os cadernos de estudo e avançaram para o ano de escolaridade seguinte. O estudo remoto buscou minimizar uma crise no sistema educacional, mas evidenciou-se um sistema já debilitado, ficando ainda mais fragilizado sem “o acompanhamento de um profissional da educação na execução das atividades e tentativa de apreensão de conhecimento” (Leão; Oliveira; Mandú, 2020, p. 7).

Dessa maneira, a interação entre professor e estudantes é primordial para o desenvolvimento desse processo. Conforme destacado por Nascimento: “a atividade de ensino do professor não se separa da atividade de aprendizagem do estudante” (Nascimento, 2021, p. 12). É um grande desafio pensar em proporcionar a construção do conhecimento no contexto da pandemia e nas condições de distanciamento social. Importante destacar que o processo de ensino envolve várias etapas, sendo

necessária a atuação do professor na elaboração de atividades a serem propostas de forma a conduzir o estudante nesse processo.

Durante o distanciamento social, conforme já abordado, foi necessário utilizar estratégias de ensino para oferecer aos estudantes a oportunidade de continuar o estudo. Uma destas estratégias foi a criação dos cadernos PETs. A seguir, a próxima seção trata sobre os PETs.

### **2.3.2 A elaboração dos cadernos de estudo “PETs” e o conteúdo abordado por eles**

Com a condição das atividades escolares de forma remota, foi necessário buscar estratégias para possibilitar aos professores e estudantes materiais com a funcionalidade que era exigida pela situação. Nesta seção, será abordado como se deu a elaboração dos materiais didáticos denominados Planos de Estudo Tutorado (PETs).

Em resposta a essa demanda, os PETs foram desenvolvidos para suprir uma necessidade de material que até então não existia. Não havia nenhum material didático com direcionamento para alunos e familiares, abordando competências e habilidades, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). As especificidades daquele momento exigiam o distanciamento e, portanto, era necessário que as atividades propostas aos estudantes fossem seguidas de orientações, permitindo a eles um pleno desenvolvimento. O PET é um material que traz informações instrutivas.

Em consonância com essa proposta, a Resolução 4.310/2020, que dispõe sobre as normas para oferta de regime especial de atividades não presenciais, discorre em seu Artigo 3º sobre o estabelecimento, a instauração e a finalidade do Plano de Estudo Tutorado (PET): o referido artigo, expõe que as escolas deverão ofertar um Plano de Estudo Tutorado aos estudantes, no qual deve ser construído com base no Plano de Curso da unidade de ensino e de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020d).

Dessa forma, o PET foi um material desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação para auxiliar professores e estudantes, organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da rede estadual, sendo disponibilizado para todos os estudantes da rede. O Artigo 16º da Resolução 4.310/2020 atribui ao professor os papéis de orientador e facilitador da aprendizagem, visto que cada estudante deve possuir autonomia e desenvolver o seu conhecimento proposto no processo devido às condições de distanciamento (Minas Gerais, 2020d).

Além disso, Vieira (2021) ressalta que o PET foi estabelecido pela SEE como obrigatório para todos os estudantes, sendo a partir dele computadas as horas obrigatórias conforme descrito no Artigo 1 da Resolução nº 4.310/2020.

Paralelamente ao uso dos PETs, que foram desenvolvidos para auxiliar estudantes e professores naquele momento de crise, algumas outras ferramentas de trabalho também foram criadas: a plataforma “Estude em Casa” é um *site* em que se reúnem outras ferramentas para auxílio e guia dos estudantes. Nessa plataforma, o estudante tem acesso aos PETs, ao “Se Liga na Educação”, teleaulas disponibilizadas na Rede Minas e ao “Conexão Escola”, aplicativo no qual o estudante pode interagir como uma sala virtual (Leão; Oliveira; Mandú, 2020).

No que se refere à sua distribuição, no ano de 2020, os PETs foram disponibilizados, inicialmente, por intermédio do aplicativo “Conexão Escola”, e depois por outros meios digitais e impressos (Vieira, 2021). Foram disponibilizados no *site* da SEE para estudantes de Modalidades Especiais de Ensino e Atendimento Específicos, Ensino Médio Profissional, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular Noturno, Ensino Médio Regular Diurno. Sendo um total de sete volumes. Além do PET avaliativo e do PET 300 anos (Minas Gerais, 2020h).

Em cada volume, o PET aborda todas as componentes curriculares do ano de escolaridade em questão. Para cada componente, propõem-se atividades para serem desenvolvidas por semana. No total, ele contém atividades equivalentes a quatro semanas. Também vem relacionando o número de aulas por semana, e por mês, para cada componente curricular, de acordo com o ano de escolaridade (Minas Gerais, 2020h).

Com isso, esse material permite ao estudante o contato com o objeto do conhecimento a ser desenvolvido, questões e atividades de forma autoinstrucional. O professor tem a função de tutorar o estudante no desenvolvimento do PET (Leão; Oliveira; Mandú, 2020).

Ainda conforme as diretrizes legais, a Resolução 4.310, de 17 de abril de 2020, determinou a disponibilização do PET para todos os estudantes matriculados na educação básica e educação profissional, por meio de recursos digitais – pelo *site* ou pelo aplicativo Conexão Escola – e, em casos excepcionais, em material impresso a ser entregue ao estudante. Além do conteúdo, atividades, e proposição de vídeos, o PET também contém orientações, tanto para o estudante quanto para os pais ou responsáveis, norteadando o caminho que o estudante deve traçar e dicas para desenvolver as habilidades propostas (Leão; Oliveira; Mandú, 2020).

Para ilustrar essa organização, As Figuras 1 e 2 mostram o índice e a organização do primeiro PET disponibilizado para a rede. É possível observar a

organização do PET dividido por quatro semanas para cada conteúdo curricular e as orientações e dicas para o aluno na primeira página.

Figura 1 – Índice do PET 1 do 1º ano do Ensino Médio

ÍNDICE	
Língua Portuguesa.....	1
Semana 1: .....	2
• Funções de linguagem	
Semana 2:.....	5
• Funções de linguagem	
Semana 3:.....	7
• Funções de linguagem	
• Elementos da comunicação	
Semana 4:.....	9
• Funções de linguagem	
Matemática.....	12
Semana 1:.....	13
• Notação Científica	
Semana 2:.....	16
• Notação Científica	
Semana 3: .....	18
• Notação Científica	
Semana 4: .....	22
• Notação Científica	
Biologia .....	26

Figura 2 – Página 1 do PET1 do 1º ano do Ensino Médio

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS		
 <h2>PLANO DE ESTUDO TUTORADO</h2> <p>COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA            ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ANO            NOME DA ESCOLA:            NOME DO ALUNO:            TURMA: _____ TURNO: _____</p>		
ORIENTAÇÕES AOS PAIS E RESPONSÁVEIS	DICA PARA O ALUNO	QUER SABER MAIS?
<p>Prezados pais e responsáveis,</p> <p>Diante da situação atual mundial causada pela COVID-19, coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas em todo Brasil. Entretanto, como incentivo à continuidade das práticas de estudo, preparamos para nossos estudantes um plano de estudo dividido em semanas/meses e aulas que deverá ser realizado em casa. Os conceitos principais de cada aula serão apresentados e em seguida o estudante será desafiado a resolver algumas atividades. Para respondê-las, ele poderá fazer pesquisas em fontes variadas disponíveis em sua residência.</p> <p>É de suma importância que você auxilie seu(s) filho(s) na organização do tempo e no cumprimento das atividades. Contamos com a sua valiosa colaboração!!!</p>	<p>Caro estudante,</p> <p>Para ajudá-lo(a) nesse período conturbado, em que as aulas foram suspensas a fim de evitar a propagação da COVID-19, coronavírus, preparamos algumas atividades para que você possa dar continuidade ao seu aprendizado. Assim, seguem algumas dicas para te ajudar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Siga uma rotina;</li> <li>Defina um local de estudos;</li> <li>Tenha equilíbrio;</li> <li>Conecte com seus colegas;</li> <li>Peça ajuda a sua família;</li> <li>Use a tecnologia a seu favor.</li> </ol> <p>Contamos com seu esforço e dedicação para continuar aprendendo cada dia mais!</p>	<p>Dicas para aprender a gostar de ler!</p> <p>Nestes dias que você está em casa, a leitura pode ser uma importante aliada para ajudar a passar o tempo. Experimente!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reserve um tempo diário para leitura;</li> <li>✓ Comece por livros finos;</li> <li>✓ Comece por um livro ou tema que você goste muito;</li> <li>✓ Determine a quantidade de páginas para ler por dia;</li> <li>✓ Escolha um lugar tranquilo e aconchegante.</li> </ul>
1		

Fonte: Minas Gerais (2020h).

É possível observar no PET a intencionalidade de demonstrar ao estudante o caminho a seguir para dar continuidade às atividades escolares, com orientações e direcionamentos, como se o estudante estivesse em sala, desenvolvendo uma atividade tutorada. Dessa maneira, as atividades seriam aplicadas e as habilidades desenvolvidas. No entanto, o estudante necessita também de incentivo, de entonação diferenciada, entre outras formas de expressão e interação para compreender e realizar uma atividade. E ainda, no caso de crianças não alfabetizadas principalmente, necessitariam do acompanhamento para desenvolver as atividades, o que nem sempre era possível, por diversos motivos, como pais não alfabetizados, sem recursos, muitos filhos para orientar, na maioria das vezes apenas um celular para atender a todos na residência, e ainda, aqueles com necessidade de sair de casa para trabalho mesmo durante a pandemia de covid-19.

Nesse contexto, é importante ressaltar que não foi apenas uma situação em que o estudante escolhia ou não fazer o PET. Muitos não tiveram uma condição favorável, como alguém que o orientasse no desenvolvimento dessas atividades propostas e, por isso, não fizeram os PETs. Independentemente se era impresso ou não, para esse estudante o que o impossibilitava de fazer as atividades propostas no PET, muitas vezes, eram outros fatores como o auxílio de um responsável, o que não dependia somente dele e da sua vontade, e sim, da disponibilidade de quem o ajudasse.

Ainda assim, os PETs foram uma estratégia de grande importância para tornar o REANP possível. Foi um material desenvolvido e pensado para o estudante da rede, contudo, na dimensão do Estado, é difícil ter uma uniformidade desse público, afinal, não seria possível desenvolver de maneira rápida estas apostilas, atendendo às especificidades de cada localidade, regional ou escola.

Além disso, entende-se que esse material foi um aliado do professor naquele momento. Ele que passou a ministrar as suas aulas de forma não presencial, utilizando diversos recursos digitais, que não fazia parte do seu contexto de trabalho. Dessa forma, essa se tornou mais uma demanda a qual, o professor nem sequer tinha familiaridade, tornando seu ofício um pouco mais difícil, e que ele teve que absorver. Ter essas apostilas, os PETs, auxiliou de alguma forma o planejamento do professor.

Para o aluno, considerando uma situação de estudo em casa propícia para a aprendizagem, o PET, de forma virtual ou impressa, foi uma estratégia para dar continuidade aos estudos, uma vez que eles trouxeram orientações e dicas para a

realização das tarefas. Mas, o que se sabe é, que essa circunstância, não era a realidade das casas dos estudantes do ensino público. E, portanto, de maneira geral, muitos deles não atingiram uma aprendizagem significativa com o pleno desenvolvimento das habilidades propostas.

Apesar das soluções propostas, não foi possível abordar todas as habilidades previstas no currículo. É possível visualizar as habilidades não trabalhadas nos PETs, no catálogo de habilidades criado pelo PRA, abordado na próxima seção. Após a pandemia, surgiu a necessidade de desenvolver atividades para recompor as aprendizagens, pensando nas habilidades que não foram contempladas nos PETs. A próxima seção trata sobre o PRA proposto pelo estado de Minas Gerais.

## 2.4 O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MINAS GERAIS

Diante da necessidade de recompor as aprendizagens, o estado de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº. 4825/2023. Esta Resolução 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 (Minas Gerais, 2023f). Esta seção tem o objetivo de descrever a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens em Minas Gerais.

Segundo o Artigo 3 da Resolução SEE nº 4.825, de 07 de março de 2023, os objetivos do Plano de Recomposição das Aprendizagens são:

- I - Reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos estudantes acumuladas ao longo da escolarização;
- II - Realizar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023f).

Para alcançar esses objetivos, as estratégias a serem trabalhadas serão desenvolvidas pela escola com o auxílio do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) e esse, por sua vez, do Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), local onde se desenvolveu esta pesquisa. É previsto que cada escola, com suas particularidades, desenvolva seu plano com suas ações. Os objetivos específicos apresentados no documento orientador do PRA estão assim listados: oferecer

formação para docentes e equipe pedagógica sobre o plano; acompanhar e apoiar através dos núcleos de gestão central e regional; disponibilizar para a rede material pedagógico ajustado de acordo com suas especificidades; difundir metodologias; articular trabalho coordenado com outras frentes já desenvolvidas; monitorar ações estratégicas e o Plano através dos resultados das avaliações formativas; avaliar a contribuição do Plano para o desenvolvimento das aprendizagens (Minas Gerais, 2023b).

Contudo, com a situação do distanciamento social, e a realização das atividades remotas, os alunos ficaram prejudicados quanto à consolidação das competências e habilidades. Conforme já tratado em seções anteriores, não foi possível a participação de todos os estudantes, nem o desenvolvimento de todas as habilidades como é previsto no currículo. De acordo com a nota técnica “Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças” (2023), que apresenta dados expressivos de crianças não alfabetizadas no período, em todo o país:

entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021 (Todos pela Educação, 2023).

Ademais, Damasceno, Dias e Chaves (2022) também abordam as implicações e os prejuízos causados pela pandemia e a não consolidação de habilidades previstas no currículo. Os autores destacam os riscos de reprovação, abandono e/ou evasão escolar.

Ainda que tenham sido propostas atividades remotas, é preciso lembrar que estas tinham o foco de manter o contato do estudante com a prática do estudo, mas não se deve comparar os diferentes ambientes de aprendizagens e o desenvolvimento proporcionado por cada um deles. Conforme apresentado por Damasceno, Dias e Chaves (2022), um grupo de estudantes brasileiros, durante o período remoto, não conseguiu dar continuidade aos estudos por não ter acesso aos meios digitais, e/ou por não ter equipamentos, celular ou computador disponível, ou até mesmo auxílio. Seguem dados de uma pesquisa que mostra alunos em todo o Brasil matriculados no ano de 2020 que não tiveram nenhum acesso as atividades escolares:

segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) Educação, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes da faixa etária de 6 a 15 anos, em 2020, estavam matriculados, mas não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar (Damasceno; Dias; Chaves, 2022).

De acordo com Damasceno, Dias e Chaves (2022), todas as medidas adotadas para minimizar os impactos da pandemia covid-19, na área da educação, levantaram o desejo de se repensar as políticas públicas e desenvolver novos programas que contemplem a priorização do currículo, as competências e habilidades, para a real aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

Pensando nestas condições em que estes alunos seguiram na etapa, mas não consolidaram as habilidades, deve ser realizada uma intervenção para que a aprendizagem seja consolidada e que este estudante tenha condições e conhecimento suficiente para seguir nas etapas vindouras. Ainda segundo Damasceno, Dias e Chaves (2022), diante das dificuldades e das lacunas apresentadas na aprendizagem, existe a necessidade de propor medidas para recompor a aprendizagem, e, assim, o termo Recomposição de Aprendizagem vem ganhando cada vez mais espaço no contexto escolar em vários estados brasileiros.

É nesse contexto que, no estado de Minas Gerais, o Plano é composto por dois núcleos conforme é descrito no documento orientador: Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), constituído por uma equipe no Órgão Central, e Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), constituído por uma equipe nas 47 regionais de ensino do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023b). Cada um desses núcleos possui suas próprias atribuições, sendo elas complementares. Ambos devem atuar no desenvolvimento de estratégias e monitoramento das ações, em apoio às escolas, pensando na melhoria dos resultados das avaliações, no desenvolvimento e recomposição das aprendizagens.

As equipes NGPR e NGPC foram formadas por professores efetivos da rede, das quatro áreas do conhecimento, e especialistas, selecionados por intermédio de um processo seletivo interno. No entanto, a organização dessas equipes e divisão de tarefas a serem desenvolvidas por cada integrante, principalmente na implementação, não fica bem orientado no documento, causando desequilíbrios e confusões na equipe, desencadeando um problema de gestão.

Embora o documento orientador do PRA descreva as atribuições de cada Núcleo, a organização interna da equipe, onde todos os integrantes ocupavam a mesma posição hierárquica, não foi bem estruturada, deixando arestas no que diz respeito às decisões tomadas e quem as fazia entre o grupo. Como exemplo: as escolhas das criações de materiais, informativos, documentos e as respostas para as demandas que eram direcionadas para a equipe, mas que poderia prevalecer a ideia ou vontade de um ou de outro, que se manifestava mais ativo na liderança. Isso gerou muitos desentendimentos dentro da equipe, com relação às divisões de tarefas e responsabilidades quanto à essas atividades iniciais, como construção de documentos e orientações, necessárias na fase da implementação, no início das atividades do PRA.

As atribuições do NGPC consideradas no documento orientador são: responsável por analisar os resultados das avaliações formativas das Superintendências Regionais de Ensino, aplicada pelo Sistema de Avaliações Educacionais (SAE) a cada dois anos, para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, aos alunos do quinto ano, nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio e, também, pelo Sistema Mineiro de Avaliações (SIMAVE), aplicado anualmente a todos os alunos da rede de Minas Gerais, abrangendo todas as áreas de ensino (Minas Gerais, 2023b). Também são objetivos descritos para o NGPC: identificar as habilidades que precisam ser retomadas/ensinadas; apropriar-se dos materiais fornecidos pela Escola de Formação<sup>3</sup>, a fim de dar suporte às escolas; elaborar orientações, realizadas por meio de plantões (reuniões via *Meet* com a equipe NGPR) para proposição de estratégias; monitorar as ações, verificando os resultados e avanço do programa.

Já o NGPR possui como atribuições: analisar os resultados das avaliações formativas; ter conhecimento das orientações do núcleo central e adaptá-las às especificidades da sua regional; orientar as escolas na elaboração do plano de recomposição; elaborar estratégias para apoiar as escolas; acompanhar as escolas no Plano de ações e execução (Minas Gerais, 2023b).

---

<sup>3</sup> Escola de formação é uma equipe da Secretaria de Educação responsável por elaborar cursos, materiais pedagógicos e por realizar gravações de videoaulas do *site* Estude em Casa. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 17 set. 2023.

Com vistas à capacitação dessas equipes, a primeira formação do Programa de Recomposição das Aprendizagens aconteceu nos dias 13 e 14 de abril de 2023, para os profissionais que atuaram no PRA NGPC naquele ano, e foi ministrada pela Escola de Formação, com o objetivo de preparar esses profissionais e alinhar as ações desempenhadas por eles. Nesse primeiro momento, participaram 19 profissionais dos 26 previstos no edital para compor o NGPC (Minas Gerais, 2023b), revelando uma equipe incompleta.

O primeiro encontro com as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais aconteceu em 26 e 27 de abril de 2023. Estiveram presentes nesta formação: analistas e diretoria pedagógica das SREs. Posteriormente, cada regional deveria repassar para suas equipes do Núcleo de Gestão Pedagógico Regional (NGPR) do PRA, as informações e os conteúdos trabalhados na formação, de forma a replicar, na regional, a formação recebida. Entretanto, muitas regionais não conseguiram de imediato formar equipes, ou as equipes formadas não receberam a formação por dificuldades nos repasses.

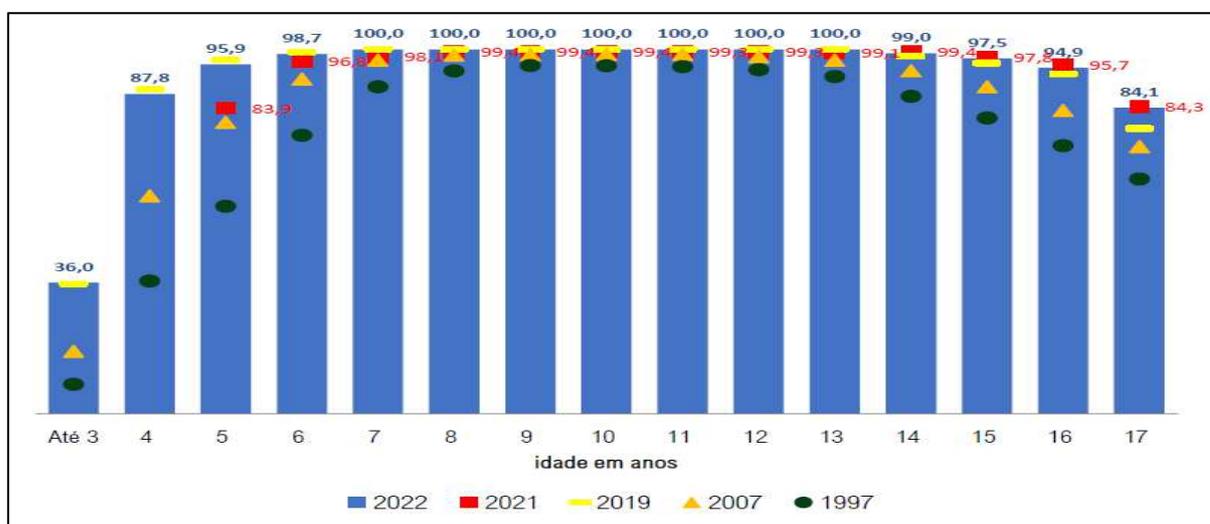
De acordo com o documento orientador, o programa está estruturado em três eixos (Minas Gerais, 2023b). São três problemas em que os seus impactos na aprendizagem ficaram mais evidentes pós-pandemia de covid-19, sendo eles: evasão escolar, lacunas de aprendizagem e aspectos socioemocionais. Sendo assim, o PRA coloca em reflexão a necessidade de condições mínimas para se garantir o aprendizado: “É fundamental um cuidado articulado entre várias políticas públicas para o acolhimento e proteção que permitam as condições mínimas para o aprendizado escolar de cada um desses estudantes” (Minas Gerais, 2023b, p. 8). E ainda, para que o estudante consiga ter um bom desempenho na aprendizagem, é importante desenvolver também as habilidades socioemocionais, a

preocupação com o bem-estar e o aprimoramento das habilidades socioemocionais apresentam-se como pilares que sustentam e viabilizam as ações de desenvolvimento cognitivo dos estudantes na perspectiva de formação integral, foco de atuação, enquanto rede pautada no currículo referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023b).

A evasão escolar, um dos eixos abordados pelo PRA, ocorre quando o estudante não finaliza o ano e, não retorna, para efetuar a matrícula no ano seguinte. É de grande importância considerar os dados de frequência dos estudantes. Isso

caracteriza o combate à evasão escolar. Segue abaixo a Figura 3 mostrando a frequência dos estudantes por idade. A partir dessa figura, é possível observar que, no decorrer dos últimos anos, houve um aumento significativo na frequência dos estudantes. Entretanto, ao observar os anos pandêmicos, 2021 e 2022, nota-se uma redução, principalmente, na faixa etária correspondente ao final do ciclo do ensino básico (Minas Gerais, 2023b).

Figura 3 – Evolução da taxa de frequência na escola por idade no Brasil, de 1997 a 2022



Fonte: Minas Gerais (2023b).

De acordo com a Figura 3, é possível notar ainda que, nas idades em que o estudante se encontra no Ensino Médio, há um decréscimo da taxa de frequência com relação ao Ensino Fundamental. Cabe observar que isso se passa mesmo antes da pandemia. Com relação ao ano de 2019 especificamente, entre os 14 e os 17 anos de idade – período em que o estudante conclui o Ensino Médio – há uma redução progressiva na frequência. Isso também é observado nos anos de 2021 e 2022.

A seguir, a Tabela 1 com dados do abandono escolar na rede estadual de Minas Gerais, compreendendo os anos iniciais, anos finais e Ensino Médio. É importante trazer a diferenciação dos termos abandono escolar e evasão escolar, porém, ambos estão relacionados diretamente com a infrequência, fator de grande relevância para o baixo desempenho do estudante. O abandono escolar é quando o estudante deixa de frequentar a escola retornando no ano seguinte. Evasão escolar ocorre quando o

estudante infrequente não retorna para a escola, deixando de dar continuidade aos estudos (Minas Gerais, 2023m).

Tabela 1 – Abandono escolar em Minas Gerais entre os anos de 2019 e 2022

Anos	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2019	627	0,2	11.084	1,6	33.996	5,3
2020	4.476	1,4	32.086	4,5	51.291	8,2
2021	1.512	0,5	10.893	1,6	23.410	4,0
2022	783	0,3	13.533	2,0	46.513	7,8

Fonte: QEDu (2023).

De acordo com a Tabela 1, houve um aumento no índice de abandono no ano de 2022 em relação ao ano anterior em duas etapas de ensino, nos Anos Finais e no Ensino Médio. Observa-se uma maior taxa no Ensino Médio, ficando muito próximo do abandono observado no ano da pandemia de covid-19.

Outro eixo estruturante do Plano se refere às lacunas de aprendizagem. As avaliações externas são fonte de informação e apontam indicadores educacionais relevantes. A Figura 4 mostra os resultados do IDEB divulgados no documento orientador do PRA.

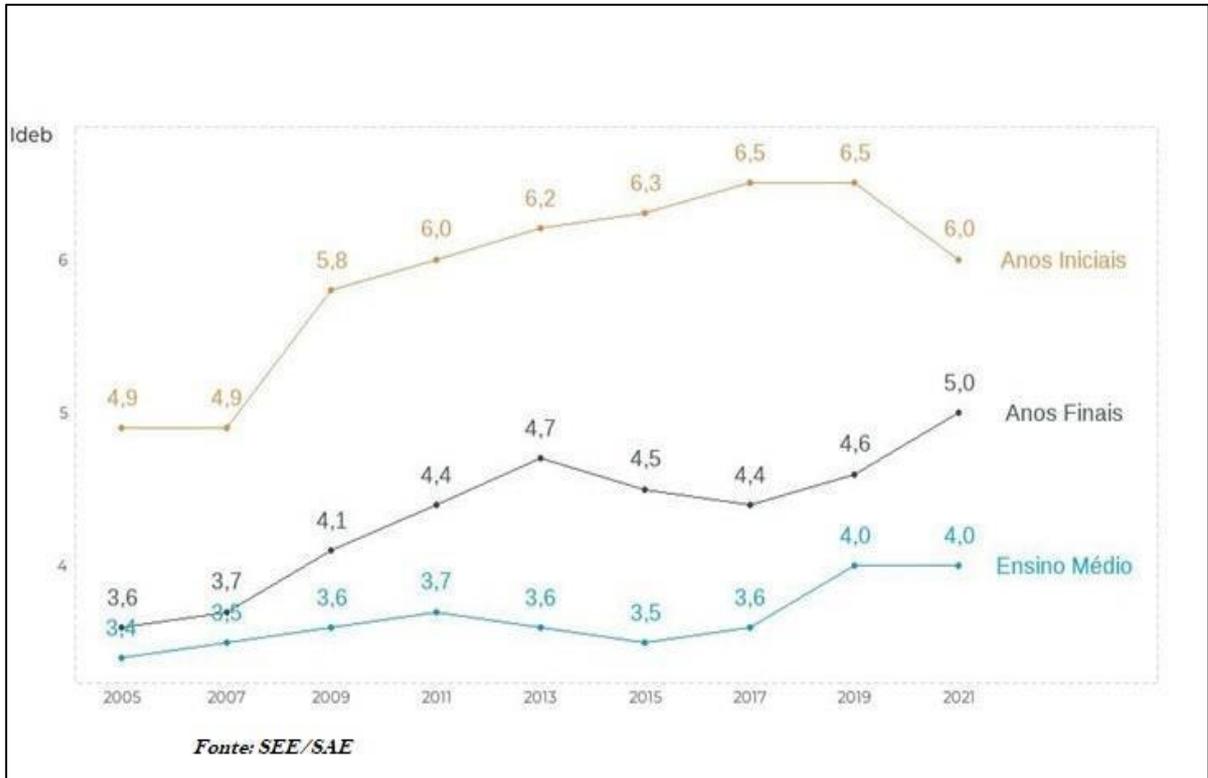
O documento orientador do programa divulga resultados do IDEB apontando a queda da nota nos anos iniciais, o aumento nos anos finais e a estabilidade de notas no Ensino Médio. Nas Figuras 5, 6 e 7 constam os dados do IDEB alcançados pela rede e o valor projetado em uma linha histórica, para os Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

Conforme já foi visto, em 2021 houve uma queda no IDEB dos anos iniciais, distanciando da meta em 0.8 pontos. Em 2023, houve um pequeno aumento de 0.2, reduzindo esse distanciamento uma vez que o valor da meta se manteve em 6.8; nos últimos 3 anos, os valores alcançados foram de 6.5, caindo em 2021 para 6.0 e subindo em 2023 para 6.2.

Para os anos finais, apesar de verificar o aumento do IDEB em 2021, ainda é necessário subir 0.6 pontos para atingir a meta proposta naquele ano. E os resultados da pandemia de covid-19 nos fizeram refletir, para esse nível de ensino, em 2023. Nos

resultados de 2023 é observada uma queda. Os valores alcançados pela rede nos últimos três anos foram: em 2019, 4.6; em 2021, 5.0 e em 2023, 4.6.

Figura 4 – Dados do IDEB de Minas Gerais com a linha histórica



Fonte: Minas Gerais (2023b).

A Figura 4 apresenta a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em Minas Gerais entre os anos de 2005 e 2021, nos diferentes segmentos da Educação Básica: Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observa-se um crescimento consistente nos Anos Iniciais até 2017, com leve queda em 2021. Nos Anos Finais, o índice teve variações ao longo do período, com recuperação significativa em 2021, atingindo 5,0. Já o Ensino Médio apresentou os menores índices durante todo o período analisado, com leve melhora a partir de 2019, estabilizando-se em 4,0 em 2021. Esses dados evidenciam a persistente desigualdade nos resultados educacionais entre as etapas de ensino.

A seguir, a Figura 5 ilustra o IDEB nos Anos Iniciais.

Figura 5 – IDEB Anos Iniciais



Fonte: QEdu (2023).

A Figura 5 apresenta a evolução do Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais entre 2007 e 2023, comparando os resultados alcançados com as metas projetadas. Observa-se um crescimento constante até 2019, ano em que o estado atingiu a meta estabelecida (6,6). No entanto, em 2021, houve uma leve queda no desempenho, ficando abaixo da meta de 6,8, valor que voltou a ser alcançado em 2023. Apesar da oscilação, os dados indicam um desempenho geral positivo ao longo do período analisado.

A seguir, a Figura 6 demonstra o Ideb nos Anos Finais.

Figura 6 – IDEB Anos Finais



Fonte: QEdu (2023).

A Figura 6 apresenta os resultados do Ideb dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Minas Gerais entre 2007 e 2023, comparando os dados reais com as metas projetadas.

Observa-se uma evolução gradual no desempenho até 2015, seguida por um período de estabilidade com pequenas variações. A partir de 2017, os resultados ficaram consistentemente abaixo das metas estipuladas, evidenciando desafios na consolidação das aprendizagens nesta etapa de ensino. Em 2023, apesar de uma leve recuperação, o estado ainda não atingiu a meta projetada de 5,6.

A seguir, a Figura 7 apresenta o Ideb no Ensino Médio.

Figura 7 – IDEB Ensino Médio



Fonte: QEdU (2023).

O Ensino Médio manteve o IDEB de 2019 em 2021 e em 2023. Nos últimos três anos, os valores se mantêm estabilizados em 4. A meta proposta, desde 2021 é de 5,3, sendo o valor alcançado, muito abaixo da meta esperada. É necessário um aumento de 1,3 pontos para que o Ideb do Ensino Médio chegue na meta estipulada para o ano de 2023 que, inclusive, não foi alterada em relação a 2021.

Ao analisar os dados de proficiência do SIMAVE de 2018 a 2021, é possível observar também, uma queda das proficiências tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Abaixo, segue a Tabela 2 com os dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na rede Estadual de Minas Gerais.

Tabela 2 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de 2018 a 2021

Anos	Língua Portuguesa				Matemática			
	2º EF	5º EF	9º EF	3º EM	2º EF	5º EF	9º EF	3º EM
2018	562	222	252	272	551	231	256	269
2019	573	222	246	265	568	230	254	269
2021	541	215	248	261	541	220	250	259
2022	561	218	241	255	559	220	244	258
2023	556	219	240	255	560	224	246	257

Fonte: Dados do SIMAVE (Minas Gerais, 2024a).

Observa-se que os resultados, após a pandemia, apresentaram um decréscimo de maneira geral para todas as séries, nos valores da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, indicando um déficit na aprendizagem dos estudantes mineiros, sendo os valores atuais abaixo do que era em 2019, ano anterior a pandemia de covid-19.

Nesse contexto, o terceiro eixo do PRA aborda os aspectos socioemocionais. Os indivíduos guardam sequelas emocionais desse período pandêmico, perdas de familiares, ausência do convívio social, entre várias outras. Garantir aos estudantes acolhimento e proteção, para um aprendizado de qualidade, é um foco do programa. Conforme exposto no Documento Orientador do PRA (Minas Gerais, 2023b), o retorno das aulas presenciais evidenciou que os maiores prejudicados entre os estudantes, no período remoto, foram aqueles que apresentam maiores vulnerabilidades sociais.

Além disso, o documento orientador deixa claro a diferenciação dos programas de intervenção pedagógica, reforço escolar e recomposição de aprendizagem. Cada uma dessas ações possui legislação própria.

Uma das estratégias para melhorar a aprendizagem é a Intervenção Pedagógica. Regulamentada na Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, destina-se a todos os estudantes, de qualquer etapa, que apresentem dificuldades no aprendizado daqueles conteúdos vistos ao longo do ano. Ela deve ser realizada diariamente, durante as aulas, abarcando todos os componentes curriculares.

Paralelamente, o Reforço Escolar, outra ação da SEE para melhorar os resultados do ensino, está regulamentado por memorando da SEE/MG e pelo seu Documento Orientador. Ela possui uma especificidade, o foco na aprendizagem dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Articulada ao planejamento da escola e à organização pedagógica, deve contribuir para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos, se apropriem de habilidades, desenvolvam competências e prossigam na trajetória escolar com sucesso. O Reforço Escolar, no ano de 2023, atende o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e o Ensino Médio.

Com base nessas diretrizes e com a equipe NGPC do PRA treinada e preparada, iniciou-se a organização das ações a serem executadas nas regionais de ensino e nas escolas pela equipe NGPR. Conforme já mencionado, nem todas as regionais conseguiram montar equipe e outras não tinham as equipes completas. Mesmo nessas condições, considerou-se necessário dar início as ações e, ao mesmo tempo, divulgar o plano e engajar mais profissionais.

Para apoiar essa organização, foi construído pelo NGPC um guia com orientações sobre a organização das atividades a serem desenvolvidas. O objetivo desse guia era:

nortear as ações do NGPR por meio da orientação do planejamento. Orientar a análise e a avaliação dos resultados, da rede e da escola, obtidos na avaliação diagnóstica. Subsidiar as ações do NGPR por meio da indicação de materiais e documentos que contribuam com a elaboração de estratégias eficazes para a recomposição das aprendizagens. Orientar o monitoramento das ações e a análise dos resultados obtidos por meio destas visando aos objetivos do Plano de Recomposição. Alinhar e equilibrar as atividades desenvolvidas nas escolas. Potencializar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central – NGPC (Minas Gerais, 2023h).

Nesse documento, foi reforçada a necessidade do acolhimento, da sensibilização e do engajamento dos profissionais, tanto daqueles que compõem o NGPR quanto os que estão nas escolas. A orientação do NGPC é que a equipe NGPR, em visitas às escolas, crie um vínculo de confiança demonstrando que a finalidade desse trabalho é garantir o direito à aprendizagem e melhorar a qualidade da educação. O objetivo é que as escolas, com a ajuda do NGPR, tracem um Plano de Ação, contemplando as estratégias para consolidação das habilidades a serem recompostas (Minas Gerais, 2023h).

No entanto, as escolas nem sempre recebem o PRA com grande disposição, conforme as experiências vividas no NGPC, existe o receio de ser mais trabalho e demandas para a escola, professores e especialistas. Mas, faz parte da atuação da equipe demonstrar a importância desse auxílio oferecido à escola, buscando sempre um melhor desempenho das atividades a serem desenvolvidas. A intenção do PRA é ajudar as escolas na realização do Plano de Ação e demais atividades propostas. E com o tempo, inclusive escolas que antes tinham muita resistência passaram a entender a importância do auxílio da equipe do PRA.

Para orientar as Superintendências Regionais de Ensino e o NGPR nos caminhos a serem percorridos pelas escolas, na construção e realização do Plano de Ação, foi desenvolvido pelo NGPC, um Mapa de Execuções (Minas Gerais, 2023h). A Figura 8, contempla o Mapa de execuções do PRA.

Figura 8 – Mapa de execuções



Fonte: Minas Gerais (2023h).

Em complemento, o Plano de Ação proposto pelo PRA tinha a finalidade de abordar diversas atividades e estratégias, desenvolvendo habilidades não contempladas nos PETs e demais ações que a escola assim achar necessário. O NGPC, na intenção de auxiliar as escolas na identificação das habilidades a serem trabalhadas, criou o Catálogo de Habilidades (Minas Gerais, 2023i) e ainda, para subsidiar as atividades, relacionou estas habilidades com as atividades do Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagens (MAPA), da Escola de Formação, por intermédio do Bússola (Minas Gerais, 2023j). As ações a serem desenvolvidas pela escola no Plano de Ação, deveriam abarcar os três eixos norteadores do PRA, o socioemocional, a evasão, e as lacunas da aprendizagem.

O Plano de Ação foi construído pela própria escola e seus profissionais, a partir de um modelo proposto pelo NGPC, com o auxílio do NGPR, para cada turma, podendo uma mesma ação ser desenvolvida com várias turmas. Em cada ação proposta seria identificado o eixo relacionado, podendo ser mais de um, de acordo com a ação, a(s) habilidade(s) a ser(em) desenvolvida(s), o nome para a ação, relacionar o responsável pela ação, descrever o desenvolvimento da ação, propor prazos para realização e avaliar o desenvolvimento indicando o *status* da ação no decorrer, de acordo com o prazo proposto no plano. A Figura 9 apresenta os pontos-chaves do Plano de Ação a serem desenvolvidos pelas escolas.

Figura 9 – Plano de Ação para recomposição



Fonte: Minas Gerais (2023h).

A Figura 9 apresenta um esquema visual do Plano de Ação proposto pelo PRA, organizado por etapas essenciais para sua execução eficaz. O diagrama destaca os três eixos centrais (socioemocional, evasão e lacunas de aprendizagem) e orienta a identificação das habilidades prioritárias, a definição das ações, os responsáveis (especialistas e professores), o desenvolvimento com detalhamento de tarefas e cronograma, além da avaliação, monitoramento contínuo e ajustes necessários. Esse fluxo visa garantir intervenções pedagógicas mais precisas e alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

Dessa forma, foi desenvolvida uma planilha modelo, de maneira a orientar as escolas na elaboração do Plano. A Figura 10 apresenta o modelo do Plano de Ação a ser construído pelas escolas.

Figura 10 – Modelo de plano de recomposição

PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS - PRA NGPC									
MODELO DE PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS									
Data Da Visita: XX / XX /XXXX									
Superintendência Regional De Ensino: Gerais (fictícia)									
Nome Completo Responsável Pela Visita: Elizabeth Alexandra Mary (fictícia)									
Contato Telefônico ( com DDD): (00) 000000000									
Escola: Escola Estadual Palácio de Buckingham (fictícia)									
Plano de Ação elaborado para a Turma/Turno:									
Turma: 6º EF II					Turno: Tarde				
Dados do responsável por acompanhar PRA na escola									
Nome Completo: Albert Frederick Arthur George									
Cargo: EEB									
E-Mail Institucional: albert.george@educacao.mg.gov.br									
Contato Telefônico (com DDD): (000) 000000000									
Como o Plano será apresentado para os professores?									
Reunião de módulo									
Quem é o responsável por acompanhar/monitorar o Plano na escola?									
DIRETOR									
Eixo estruturante	Habilidades a serem recompostas	Habilidades que complementam	Nome da ação	Desenvolvimento	Responsável	Data de início	Data de término	Status	
	(EF69GE15MG)								

Fonte: Elaborado pelo Núcleo Gestão Pedagógico Central (Minas Gerais, 2023h).

A Figura 10 apresenta o Modelo de Plano de Recomposição das Aprendizagens, utilizado pelo PRA como instrumento de registro e organização das ações pedagógicas a serem implementadas na escola. O documento contempla informações sobre a visita técnica, a turma atendida, os responsáveis pela elaboração e acompanhamento do plano, bem como os detalhes das ações propostas, como eixo estruturante, habilidades a serem recompostas, atividades complementares, cronograma, responsáveis e status de execução. Esse modelo visa garantir o acompanhamento sistemático e a clareza na condução do processo de recomposição das aprendizagens.

Para divulgação dos trabalhos, atividades e ações desenvolvidas pelas escolas, o NGPC orientou a criação do Portfólio Pedagógico. Uma pasta no *drive* do *e-mail* institucional pedagógico da escola, possibilitando o compartilhamento de fotos e registros das ações desenvolvidas na escola com o NGPC. Esse material serviu para alimentar o *Google Slides* que foi disponibilizado no *Drive* compartilhado do NGPC com as SREs, denominado Satélite. Esse foi um documento criado para cada regional de ensino compartilhar as boas práticas realizadas nas suas escolas (Minas Gerais, 2023k).

Além disso, o Monitoramento realizado pelo NGPC foi através do Plano de Ação, pelo Formulário FAM e o Satélite. O Formulário FAM é um formulário mensal preenchido pela regional de ensino para informar as visitas realizadas naquele mês. Esse formulário era preenchido baseado no formulário semanal realizado pela equipe NGPR registrando as visitas nas escolas.

Entretanto, as escolas apresentaram dificuldades na elaboração do Plano de Ação e na criação do Portfólio Pedagógico. Ou por falta de conhecimentos e habilidades com as ferramentas e uso do *Drive*, ou por falta de disponibilidade de tempo e sobrecarga de trabalho no caso das especialistas. Já eram esperadas essas dificuldades por parte da escola, por isso, o NGPC criou o modelo conforme Figura 10, e o repassou ao NGPR, para que orientassem as escolas na elaboração do Plano. Foi um modelo para sugestão, criado em forma de planilha do *Excel*, disponibilizado para a escola fazer seu preenchimento, e ainda assim muitas escolas queriam fazer de modo diferente, utilizando outro programa, como o editor de texto *Word*, por exemplo.

Posteriormente, em meados de outubro de 2023, foi lançado um novo Plano de Ação. Uma planilha compartilhada através do *drive* spp.planodeação@educacao.mg.gov.br com todas as escolas da rede estadual. As que foram visitadas e acompanhadas pelo NGPR foram orientadas a preencher as ações nesse novo Plano. Ele foi construído baseado na ideia anterior, e apresentava basicamente os mesmos campos. Foi criado como uma forma de padronização e controle (Minas Gerais, 2023k), além da ideia de sistema, com a possibilidade de produzir relatórios por meio daqueles dados e informações ali disponibilizados.

Como as escolas receberam o *link* do Plano de Ação, era possível acompanhar pelo *Drive* o preenchimento e as ações propostas pela escola. A partir dessa mudança, surgiram desafios e resistências quanto à inserção das informações do plano. Muitas escolas realizaram o preenchimento do plano por exigência e, na grande maioria das vezes, com erros. O monitoramento tornou-se uma conferência burocrática da escrita, da estética e correção de planilha.

Adicionalmente, o não preenchimento, e o preenchimento incorreto podem estar relacionados com a objeção dos profissionais ao desempenho de tarefas relacionadas às tecnologias digitais, como as dificuldades na utilização das ferramentas do *Drive* e de planilhas. Mostrando assim que “a necessidade de inserção na sociedade tecnológica contemporânea é um tema que deve ser abordado nos

processos educativos” (Silva; Silva, 2023, p. 6). Há profissionais da educação que não possuem grandes habilidades com as tecnologias digitais, e ainda, que tenha um pouco de conhecimento, não há costume, conforme visto na pesquisa realizada por Martins *et al.* (2023), sendo esse um entrave para a inserção dessa prática no contexto educacional.

Conseqüentemente, o preenchimento e a conferência desses planos geraram vários desgastes dos profissionais tanto das escolas, quanto das equipes NGPR e NGPC, demandando tempo e impossibilitando o monitoramento das ações: se elas realmente estavam ou não acontecendo nas escolas, e se seriam necessárias intervenções, pensando na recomposição das aprendizagens e no desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Em relação a estas dificuldades, dúvidas e erros no preenchimento do Plano de Ação, a equipe NGPC providenciou realizar plantões, reuniões via *Meet*, com as equipes NGPR, para repasse de informações e orientações, e ainda, muitas orientações foram feitas através dos grupos de *WhatsApp* entre os núcleos. O NGPC realizou encontros virtuais com regionais separadamente para tratar da situação de cada regional, considerando suas particularidades, no entanto, apesar de todos os esforços, permaneciam erros nos planos de ação não atingindo uma condição satisfatória.

Importante destacar que o PRA foi ofertado a todas as escolas estaduais de Minas Gerais, sendo ativo e monitorado sistematicamente em 379 escolas pelo NGPR, das 47 regionais de ensino. Os profissionais contratados nas 47 Regionais de Ensino chegaram a 816, sendo o previsto 1360. No NGPC, dos 26 previstos chegaram 23 profissionais (Minas Gerais, 2023I).

No intuito de orientar, informar e fortalecer o acompanhamento do PRA nas escolas, o NGPC realizou mais de 500 reuniões semanais, via *Google Meet*, com o NGPR, abrangendo todas as regionais de ensino, em turnos manhã e tarde, no intuito de orientar, informar, formar e repassar ações, buscando sempre o melhor acompanhamento do PRA, por meio do NGPR, na rede de ensino (Minas Gerais, 2023I). Apesar da realização de reuniões semanais com orientações e divulgações, muitas vezes, o entendimento não era o mesmo para todos. Ainda havia questionamentos e polêmicas em relação a algumas questões, como o modelo do Plano de Ação, sendo necessário realizar plantões buscando sanar essas dúvidas, em que os próprios profissionais NGPR causavam confusões e distorções.

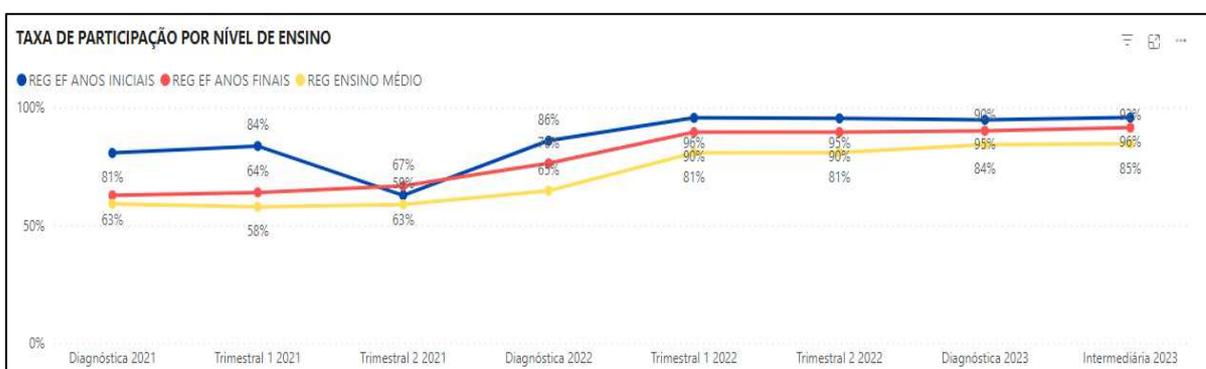
Transmitindo ideia que, para alguns profissionais saírem da sua zona de conforto, não é uma atitude fácil, ou será que as orientações não estavam realmente tão claras?

Com o intuito de reforçar a importância das ações do PRA, a equipe NGPC também elaborou um estudo dos dados das avaliações externas da rede de ensino. Nesse estudo, reforçou a importância das ações executadas pelo PRA e da necessidade de continuar com a recomposição das aprendizagens, pois

é importante destacar que o PRA, a partir do ano de 2023, passou a fazer parte destas ações e contribuiu para o aumento percentual da participação dos estudantes entre a avaliação diagnóstica e avaliação intermediária no ano de 2023 em todos os segmentos de ensino (Minas Gerais, 2023).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, o PRA teve uma atuação ativa nas escolas no ano de 2023, levando uma maior participação e engajamento, influenciando no desenvolvimento de ações, de acordo com os três eixos propostos pelo PRA, conforme tratado anteriormente. As visitas realizadas e o acompanhamento das equipes NGPR é como se fossem um lembrete às escolas a estarem sempre atuantes. O comportamento das escolas, quanto a organização das ações pedagógicas, de certa forma, mesmo que de maneira tímida, vai mudando. E com isso, é possível perceber que a participação e o engajamento apresentam mudanças. O que é possível visualizar na Figura 11. Segue a Figura 11 mostrando o aumento da taxa de participação nas avaliações externas no ano de 2023.

Figura 11 – Taxa de participação nas avaliações externas

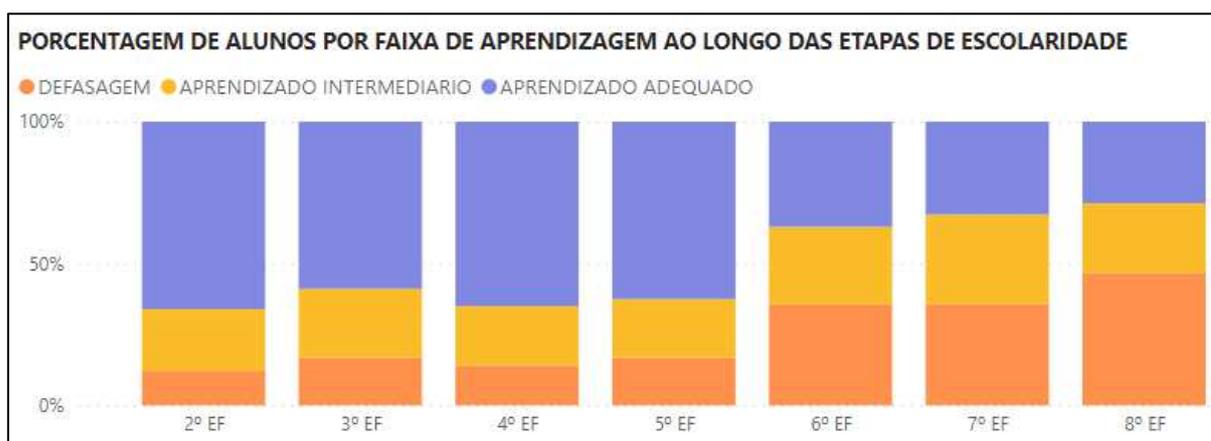


Fonte: Minas Gerais (2023).

Conforme a Figura 11, observa-se que, em 2023, a participação dos estudantes nas avaliações foi igual ou maior que em 2022. Ao analisar a faixa do Ensino Médio, percebe-se um aumento significativo ao longo dos anos, inclusive em 2023, sendo que nessa etapa do ensino, comparada a outras etapas, conforme visualizado na figura, ao longo dos anos, a taxa de participação se apresenta abaixo do esperado.

A Figura 12 permite identificar que à medida que avança o ano escolar, decresce a porcentagem de alunos que apresentam um aprendizado adequado.

Figura 12 – Percentual do aprendizado Ensino Fundamental



Fonte: Minas Gerais (2023I).

Esses dados sugerem que os estudantes que tiveram o seu ciclo de aprendizagem interrompido pelo período pandêmico, sofreram uma consequência prejudicial no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Dando continuidade à análise dos impactos desse período, o NGPC, nos seus estudos realizados, observou que há uma grande lacuna para os estudantes que se encontram no Ensino Fundamental “Anos Finais”. Estes estudantes vivenciaram o período pandêmico exatamente na etapa de ensino em que estavam no processo de alfabetização ou iniciando o mesmo. Deu-se uma ênfase para os dados desta etapa de ensino.

Especificamente, os estudantes que se encontram no 6º, 7º e 8º ano, em 2023, são frutos do ensino pandêmico pois, em 2020, estavam cursando o 3º, 4º, e 5º ano, justamente nesta etapa de ensino, muito importante da alfabetização. O NGPC reforça “a importância de oferecer estratégias de recomposição adaptadas para atender às necessidades específicas de alfabetização, com foco na consolidação de habilidades fundamentais” (Minas Gerais, 2023I, s.p.). Ainda que a atuação do PRA possua pouca

representatividade, pois o número de profissionais é pequeno para atender as mais de 3000 escolas da rede, surte efeitos que devem ser considerados importantes no campo da educação, em que as mudanças são lentas.

Nesse sentido, o Plano de Recomposição das Aprendizagens busca sanar uma deficiência que surgiu na educação devido ao período pandêmico. No entanto, os resultados das ações realizadas serão notados com o decorrer dos anos, conforme colocado, pelo NGPC, sobre as mudanças na aprendizagem. Não é possível ver resultados tão evidentes nos dados das avaliações de 2023, uma vez que as ações, de maneira geral, se desenvolveram no segundo semestre de 2023 e, portanto, as habilidades recompostas nesse período serão diagnosticadas a partir dos resultados de 2024 (Minas Gerais, 2023I). Portanto, a presença do PRA nas escolas pode contribuir para uma cultura dos dados, aos pontos que precisam mudar e aprimorar. Por isso, essas ações devem ser contínuas e constantes no ambiente escolar, sendo desenvolvidas no dia a dia das escolas.

Além disso, o plano desenvolvido durante o ano de 2023, com a proposta de criar nas escolas estratégias de ensino, buscando recompor as aprendizagens, pode sim ter acontecido de fato, em algumas escolas, e instigado mudanças na forma de pensar dos profissionais e, conseqüentemente, no ensino. Por outro lado, em conversas com colegas que atuam na rede, foi possível perceber um cenário de exaustão, de sobrecarga de atividades e projetos. Ainda, tais profissionais não conseguem visitar essas ações, avaliar resultados alcançados e propor reformulações ou aprimoramentos. Nota-se, então, que as ações são realizadas apenas para constar e outras vezes só ficam na planilha. Como não houve conferência e monitoramento *in loco* das ações, não há condições de afirmar que todas elas estavam acontecendo.

Nessa perspectiva, a orientação em criar um portfólio pedagógico era justamente para que a escola ali depositasse os registros das ações. Muitas escolas se mantiveram resistentes na criação do portfólio alegando dificuldades tecnológicas ou escassez de tempo. A sugestão de redividir as tarefas entre os professores, para diluir as demandas entre o grupo, muitas vezes, não ganhava adesão, pelo fato de poucos terem habilidades com a ferramenta, as TDICs.

Neste segundo capítulo, foi explorado o contexto político e a implementação do Plano de Recomposição da Aprendizagem de Minas Gerais. Na primeira seção, houve a discussão sobre o histórico das políticas para defasagens da aprendizagem no

Brasil nas últimas décadas, focadas nas iniciativas voltadas para a educação em nível nacional. Na sequência, foram analisados os programas que auxiliam nas ações de recuperar, reforçar e recompor as aprendizagens implementados em Minas Gerais. Em seguida, o período pandêmico foi abordado de forma específica, bem como o impacto na aprendizagem dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais e sobre os cadernos PETs. Por último, na seção final, foi abordado o PRA, sua implementação e os desafios enfrentados no ano de 2023.

### 3 O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) surgiu após a pandemia de covid-19, como uma resposta à necessidade de diferenciar as ações realizadas na educação, depois desse momento histórico. As marcas de defasagens deixadas por esse período colocaram em evidência a importância de se adotar estratégias para sanar os efeitos negativos no ensino. As ações e todos os esforços, realizados durante a pandemia, buscaram minimizar uma maior perda na aprendizagem dos estudantes, mas, todos, em maior ou menor grau, foram impactados durante esse período. A recomposição busca ofertar aos estudantes competências e habilidades que eles não tiveram oportunidade de desenvolver durante o período remoto (Damasceno; Dias; Chaves, 2022) o que difere da recuperação, uma vez que esta busca dar ao estudante outras oportunidades de consolidação da aprendizagem.

Com o intuito de identificar a utilização do termo recomposição das aprendizagens, foi realizada uma busca nas plataformas de pesquisa *Scielo* e *Google Acadêmico* no dia 16 de janeiro de 2025, utilizando os seguintes termos: “recomposição das aprendizagens”, “recomposição da aprendizagem” “recomposição de aprendizagem”. Nesta busca, foi utilizado como filtro para resultados no ano de 2024. Na plataforma *Scielo*, mesmo sem o filtro do ano, não retornou nenhum resultado para a pesquisa. Utilizando apenas a palavra recomposição também não apresentou resultado relativo a ensino ou à educação. Na plataforma *Google Acadêmico*, os resultados obtidos, para o ano de 2024, foram selecionados por intermédio do título, ou pela relação em que a palavra recomposição aparecia na busca, relacionada com educação, ensino, ou algo do gênero.

Nessa primeira seleção, foram obtidos um total de 188 arquivos. Destes, foi feita uma seleção de textos em que a palavra recomposição surgia no título, nas palavras-chave ou no decorrer do resumo. Esse critério utilizado foi importante para selecionar textos que na sua essência buscaram tratar do assunto da recomposição e não apenas citou esta palavra no decorrer da sua pesquisa. Obteve-se um total de 28 textos entre eles seis dissertações, nove artigos, dois trabalhos de conclusão de curso (TCC), e 11 trabalhos publicados em encontros.

Sobre as dissertações, quatro delas abordam um estudo de estratégias que buscam a recomposição das aprendizagens e duas versam de forma mais conceitual sobre o assunto. O Quadro 3 apresenta as dissertações.

Quadro 3 – Dissertações obtidas como resultado

Título	Contexto
<i>Caderno aprender sempre</i> : uma análise das finalidades Educativas do material didático obrigatório da SME de Goiânia para os anos iniciais – 2022 a 2023	Esta dissertação aborda sobre o <i>Caderno aprender sempre</i> , um material didático utilizado pela secretaria municipal de educação de Goiânia. O objetivo do estudo realizado na dissertação é conhecer e analisar o material e suas finalidades educativas na proposta de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens (Tavares, 2024).
O desenvolvimento da escrita através da retextualização do artigo de opinião para o <i>meme</i> no 9º ano do ensino fundamental	Dissertação elaborada com o objetivo de desenvolver uma proposta de retextualização do gênero artigo de opinião para o <i>meme</i> como estratégia didática no desenvolvimento da proficiência da escrita de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. No decorrer do trabalho é constatado o papel crucial na recomposição da aprendizagem (Silva, P., 2024).
Um olhar semiótico sobre os materiais estruturados de ensino do estado de Mato Grosso	Esta dissertação aborda sobre os materiais utilizados pelo estado de Mato Grosso, ofertados pelo governo com o objetivo de recompor a aprendizagem (Sousa, 2024).
<i>O podcast</i> na implementação da metodologia de resolução de problemas no Ensino Médio	Esta dissertação discorre sobre a análise da utilização do <i>podcast</i> , como recurso de implementação da metodologia de resolução de problemas e, para tanto, fundamenta-se na seguinte indagação: que potencial há na associação dos vieses metodológicos e instrumentais supracitados para a recomposição do processo de ensino-aprendizagem de objetos de conhecimento da matemática no Ensino Médio? (Pontin, 2024).
O processo (auto)formativo em narrativas docentes: da metamorfose no ensino à recomposição da aprendizagem docente	A pesquisa busca investigar a formação de professores no contexto de uma metamorfose escolar percebida durante o cenário pandêmico por meio das narrativas de professores, refletindo acerca de sua recomposição de aprendizagem. Para a autora recomposição de aprendizagem docente, o processo e a (re)construção do professor ao ter experiências que os afetam de tal modo que enxergam a partir delas a necessidade de repensar sua prática (Costa, 2024).
Recomposição da aprendizagem escolar de estudantes da educação básica com transtorno do espectro autista: diferentes concepções em disputa	A dissertação tem como objetivo analisar as concepções e as implementações dos processos de recomposição de aprendizagens no pós-pandemia destinados aos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Traz um capítulo falando sobre recomposição, definições análise documental (Fernandes, 2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os artigos encontrados na pesquisa versam em sua maioria sobre o conceito de recomposição das aprendizagens. No entanto, três deles abordam estratégias de ensino que buscam auxiliar na recomposição. O Quadro 4 apresenta os títulos e o contexto de cada um deles.

Quadro 4 – Artigos obtidos na busca

(continua)

<b>Título</b>	<b>Contexto</b>
Relato de experiência de uma residente: a literatura infantil para formação de leitores na escola pública em Quixadá/CE	O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas pela autora no programa de Residência Pedagógica. São apresentadas as regências e atividades desenvolvidas que destacam a importância de aulas mais atrativas, contribuindo para a recomposição da aprendizagem (Chaves; Haiashida, 2024).
Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia	O artigo aborda os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no pós-pandemia. Os resultados apontam as dificuldades na alfabetização – razão pela qual são necessárias ações para a recomposição de aprendizagem (Melo; Tassoni, 2024).
O novo Ensino Médio e as prescrições curriculares de Matemática para o estado de São Paulo em 2024	O artigo busca instigar a reflexão e a discussão sobre os direcionamentos dados em relação aos objetos do conhecimento a serem trabalhados na rede estadual de São Paulo, principalmente, para a 3ª série do Ensino Médio. Ele trata também da recomposição da Aprendizagem como um ponto importante não apenas devido à pandemia de covid-19, mas também pela defasagem existente no ensino de matemática ao longo dos anos (Teixeira, 2024).
O laboratório de ensino de matemática: uma experiência com os alunos dos anos iniciais	Apresentar os resultados da contribuição de uma experiência de ensino e aprendizagem realizada em um Laboratório de Ensino de Matemática, sendo que as atividades desenvolvidas foram propostas diante da necessidade de realizar a recomposição das aprendizagens (Jucá; Portal e Costa, 2024).
A afetividade e o processo de recomposição da aprendizagem de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental no contexto de pós-pandemia da covid-19	O artigo discorre sobre a importância em trabalhar a afetividade para garantir uma recomposição das aprendizagens bem sucedida. Este artigo aborda o entendimento de recomposição da aprendizagem como medidas para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem (Silva, E., 2024).
Conteúdos procedimentais: o “saber fazer” a luz da recomposição da aprendizagem de Mato Grosso do Sul	O presente artigo faz um recorte de parte de uma dissertação, em que propõe analisar o Plano de Recomposição da Aprendizagem do estado do Mato Grosso do Sul, diante da disciplina Recomposição da Aprendizagem proposto no estado (Moltocar e Figueiredo, 2024a).

Quadro 4 – Artigos obtidos na busca

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Contexto</b>
Políticas educacionais para o retorno das aulas presenciais: reflexão sobre os programas de recomposição de aprendizagens do estado de Alagoas	O presente trabalho tem o objetivo de analisar o PRA, uma política educacional do Estado de Alagoas, implementado em 2022, após o retorno das atividades presenciais, o programa busca atender a todos os estudantes com estratégias e projetos para desenvolver a educação pública, propondo melhores condições e habilidades essenciais de aprendizagens, visando à distorção idade-série e aceleração das aprendizagens (Cordeiro e Oliveira, 2024).
Políticas educacionais para recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul	Discute questões relacionadas às políticas educacionais de recomposição das aprendizagens no processo de alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul e aborda sobre programa implementados no estado (Ribeiro e Slávez, 2024).
Pibidianos como atores ativos no processo de recomposição de aprendizagem: um estudo de caso	O artigo descreve a atuação deste grupo de pibidianos no processo de recomposição escolar e emocional, em especial de uma aluna, objeto deste estudo de caso (Assino <i>et al</i> , 2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na busca, foram encontrados dois TCCs. Eles versam sobre aplicação de estratégias de ensino. O Quadro 5 apresenta os títulos e o contexto de cada um deles.

Quadro 5 – TCCs obtidos na busca

<b>Título</b>	<b>Contexto</b>
Análise da utilização de jogos matemáticos construídos com materiais recicláveis no Ensino Fundamental II	O presente trabalho se dedicou a proposição da construção de jogos matemáticos com o objetivo de investigar o impacto do uso da ludicidade no ensino da matemática visando, sobretudo, a recomposição de aprendizagens, com foco principal nas operações aritméticas básicas (Albuquerque, 2024).
Recomposição da aprendizagem através de jogos matemáticos para o Ensino Fundamental: uma revisão sistemática da literatura	Tem como principal objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura com o intuito de investigar pesquisas já realizadas que abordam os jogos como estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de matemática, no ensino fundamental anos finais (Santos, J., 2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na grande maioria foram encontrados trabalhos apresentados em encontros. Alguns deles são recortes de outros trabalhos. Três deles abordam de forma mais conceitual o assunto, e os demais apresentam estratégias de ensino que buscam auxiliar na recomposição. O Quadro 6 apresenta os títulos e o contexto de cada um deles.

Quadro 6 – Trabalhos obtidos na busca

(continua)

Título	Contexto
A retomada do pré-vestibular solidário do CDSA-UFCG	O presente trabalho trata sobre a retomada das atividades do Pré-vestibular com o objetivo de contribuir na recomposição da aprendizagem. No entanto, o trabalho não discorre no foco da recomposição e sim em relatar a retomada do Pré-vestibular e oportunizar o ensino (Santos et al, 2024).
Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino de equações do 1º grau no Ensino Médio	O resumo expõe a experiência de atividade prática como professora de Matemática na disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA) do 1º ano do Ensino Médio (Yule, 2024).
Possíveis redirecionamentos no desenvolvimento de atividades de modelagem matemática	Pretende elencar possíveis redirecionamentos no desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática realizadas por um professor de Matemática na disciplina de Recomposição de Aprendizagem em Matemática em uma escola pública da cidade de Campo Grande/Mato Grosso do Sul (Junior, Padilha e Rosa, 2024).
A importância dos aplicativos digitais no ensino e aprendizagem da Matemática	Ensinar expressão algébrica, com foco na resolução de problemas envolvendo o cálculo e suas propriedades. A aula teve duração de duas horas e foi direcionada a uma turma de Recomposição da Aprendizagem (RA) de Matemática (Yule, Gonçalves e Burigato, 2024).
A recomposição da aprendizagem na perspectiva de Mato Grosso do Sul	Recorte da dissertação de Mestrado, onde realizamos uma análise documental relativa ao Plano Recomposição da Aprendizagem, instituída como meio de intervenção pedagógica pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (Moltocaró e Figueiredo, 2024b).
Recomposição da aprendizagem: uma pesquisa fundamentada na análise de conteúdo na concepção de Bardin	Recorte da dissertação em que versa sobre a recomposição da aprendizagem no MS cujo propósito é entender e compreender algumas reflexões, tais como: o que é recomposição da aprendizagem, como a recomposição da aprendizagem se difere de outros projetos de recuperação, juntamente com sua organização, objetivos e diretrizes, partir de uma das técnicas da análise de conteúdo (Moltocaró e Figueiredo, 2024c).

Quadro 6 – Trabalhos obtidos na busca

(conclusão)

Título	Contexto
Recomposição da aprendizagem: desafios no ensino de Língua Portuguesa pós-período pandêmico	Busca analisar os impactos causados pela pandemia na educação pública de uma escola periférica situada no alto sertão alagoano, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e refletir acerca dos desafios do ensino de Língua Portuguesa, considerando a abordagem de “recomposição da aprendizagem” nesse processo (Santos, M., 2024).
Recomposição da aprendizagem de Matemática a partir de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Fundamental (SAEF) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	Investigar e mapear as dificuldades no intuito de traçar metas e desenvolver métodos que minimizem tais desafios, assim como, também, auxiliar os alunos a obterem melhor rendimento nessa ciência (Silva E Del-Farra, 2024).
Desafios e oportunidades em um cenário pós-pandemia: práticas de recomposição em leitura e escrita	O presente projeto surgiu da necessidade de desenvolver em alguns alunos do Ensino Fundamental anos finais as habilidades de leitura. Alunos esses que no retorno às aulas presenciais apresentaram um atraso no processo de ensino e aprendizagem, sendo que alguns não possuíam domínio, ao menos, da decodificação. Portanto, diante de tal cenário, fez-se imperioso um projeto de intervenção que foi executado tendo como base as contribuições de Antunes (2003) e outros teóricos da educação (Correia <i>et al</i> , 2024).
Recomposição das aprendizagens: dimensões e trajetória na Rede Educa Mais no Maranhão	Esta pesquisa aborda uma política educacional para a recomposição das aprendizagens, desenvolvida nas escolas integrais propedêuticas, denominadas Centros Educa Mais, da rede estadual do Maranhão (Nascimento <i>et al</i> , 2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O termo recomposição das aprendizagens é um conceito ainda pouco estudado. Embora tenha ganhado destaque devido ao contexto recente da pandemia, ele reflete uma questão histórica da educação, que já existia anteriormente, mas que, com a crise sanitária, se tornou mais evidente. Nesse sentido, é possível perceber que há ainda muitos aspectos a serem investigados sobre o tema, o que abre espaço para diversas pesquisas que explorem a recomposição e sua relevância no contexto educacional atual.

Este capítulo tem o objetivo de analisar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens. Está organizado em cinco seções e, na primeira,

abordou o referencial teórico sobre aprendizagens e recomposição das aprendizagens, como as pessoas aprendem. Na segunda, como foi ensinar e aprender durante a pandemia. Na terceira, tratou dos efeitos no ensino depois da pandemia no retorno ao ensino presencial. Na quarta seção, detalhou a metodologia e os instrumentos adotados na pesquisa de campo. Por último, na quinta seção, apresentou dados que auxiliam a compreender como se deu a implementação e os avanços na qualidade da educação na rede estadual.

### 3.1 SOBRE COMO AS PESSOAS APRENDEM

Nesta seção, buscou-se fazer um estudo sobre como as pessoas aprendem e as influências dos problemas sociais na defasagem das aprendizagens, considerando o ensino como parte deste processo. Buscou-se, também, relacionar o contexto do ensino antes, durante e pós-pandemia de covid-19.

Os resultados das aprendizagens não se resumem às práticas de ensino. Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, discorre que para haver um verdadeiro entendimento e de fato, a aprendizagem, é preciso se libertar da condição de ser dominado e agir, fazer parte do processo em que a aprendizagem é desenvolvida (Freire, 1987). Antes mesmo da pandemia de covid-19, alguns teóricos e profissionais da educação já apontavam as barreiras e lacunas que precisavam ser sanadas para promover uma educação autônoma e libertadora. O ERE despertou o interesse para fazer uma educação diferente. A partir de então, foi preciso atentar às atitudes e perceber que para aplicar uma prática de ensino conforme proposta por Paulo Freire, é preciso mudar as estratégias. Diante disso questiona-se: será que fazemos uma educação dialógica no ensino presencial?

Para compreender essa questão, é necessário refletir sobre a prática de ensino tradicional, denominada por Paulo Freire educação bancária, não exerce de fato a construção do conhecimento. O estudante realiza, neste tipo de ensino, a memorização. Essa é assim denominada porque o professor é visto como superior, detentor do saber, em que deposita todo esse saber no estudante, e acredita que o aprendizado acontece pela memorização de um discurso narrativo. Ele faz a esse tipo de educação uma analogia ao banco, local onde se faz depósitos, sendo o professor aquele que deposita e o estudante o banco, aquele que recebe o depósito (Freire, 1987). Nesse contexto, segundo Freire, não há construção do conhecimento, apenas

arquivamento. Para obter conhecimento, é preciso ter consciência, entendimento, transformação e reflexão. Paulo Freire aborda a educação dialógica, em que ambos, professor e estudante, fazem críticas e observações, construindo um diálogo e assim desenvolvendo a aprendizagem em que o educador proporciona condição para um verdadeiro aprendizado (Freire, 1987).

Desse modo, Freire defende que é no diálogo que se efetua a reflexão e conseqüentemente o agir, permitindo construir e transformar, desconstruir e reconstruir ideias e concepções, não sendo apenas um ato de depositar. É preciso entender que a discussão proposta por Freire é aquela que busca agregar, onde os participantes tendem a se complementarem e não a se impor (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, na educação dialógica, a relação entre o educador e o educando se encontram em um mesmo patamar, não existindo dominação entre as partes. Ambos crescem juntos, aprendem e ensinam, portanto, a educação é construída. Aqui, nesse tipo de ensino, há uma superação dos termos educador e educando. Ambos ora podem ser educadores ora educando. Freire destaca que o pensar crítico é despertado pelo diálogo. É esse pensar que permite a construção do conhecimento. Ainda acrescenta que a verdadeira educação está na comunicação que é proporcionada pelo diálogo (Freire, 1987).

Mesmo diante da ausência desse pensar crítico que é instigado pela interação entre os estudantes e o professor, impossibilitados pelas condições aqui já descritas durante o período remoto, corroboramos com Arruda que “estar em contato com as ações pedagógicas é menos danoso”, mesmo que esse aprendizado não seja tão efetivo (Arruda, 2020). Por isso, o ensino remoto foi muito importante no período pandêmico. Para aqueles que tiveram acesso por meios digitais ou impressos, mesmo que saibamos que nem sempre conseguiam realizar as atividades, ainda assim, manter o contato e vivenciar, é melhor do que se desligar totalmente das atividades escolares.

Além disso, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aborda os saberes necessários para a prática pedagógica e destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 12). As atividades do ensino remoto proporcionaram tanto aos professores quanto aos estudantes, vivenciar essa construção do conhecimento. Nesse cenário é possível observar estudantes que de posse dos PETs desenvolveram

as atividades seguindo as orientações. Destaca-se esse avanço na educação, onde percebe-se que é possível criar estratégias para que o estudante tenha autonomia.

Corroborando com essa ideia, Paulo Freire afirma que, “aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente” (Freire, 1996, p. 13). Mais uma vez, Paulo Freire nos leva a entender que para um efetivo aprendizado o estudante é o ponto central. Cabe ao professor um despertar no educando, no intuito de estimular a capacidade crítica que esse possui. Contudo, este aspecto tornou-se desafiador tanto na pandemia, devido às distâncias, quanto no período pós-pandêmico no qual as dificuldades de ensino e de aprendizagem acumuladas precisaram ser superadas.

As ações para superação dos desafios passaram a exigir esforço maior considerando-se as individualidades, subjetividades e outras variáveis contextuais. Embora não trate especificamente do contexto pós-pandêmico, Campos (2013, p. 30) mostrou que “a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento por efeito da prática ou experiência”, análise basilar que se aplica profundamente aos enfrentamentos para a criação de política pública que viesse a responder os desafios deixados pelo período pandêmico.

Esta autora mostrou também que apenas adquirir habilidade em leitura, escrita e conhecimentos em ciências etc., é um entendimento raso do conceito da aprendizagem, pois é muito mais que isso, é buscar sentido para as relações e valores sociais. E não pode se limitar à memorização. Nesse sentido, Campos (2013) corrobora a ideia freiriana acerca da proposição de uma educação dialógica. E trazer estes ensinamentos para análise sobre o período pandêmico e pós pandêmico é extremamente contributivo visto que levanta dimensões sociais também prejudicadas com a pandemia e a ser, também, recuperadas.

Portanto, o aprendizado resulta da busca por um sentido e entendimento que proporciona um equilíbrio. A quebra desse equilíbrio causa um sentimento de desajustamento, fazendo-o agir até encontrar resposta para a questão, constituindo o que se chama aprendizagem (Campos, 2013). Entende-se que a aprendizagem está imbricada a uma situação-problema, uma dúvida, uma curiosidade. A intenção de buscar respostas leva o estudante à aprendizagem. Os caminhos que ele precisa percorrer, as relações e habilidades por ele desenvolvidas nesse processo é o que o leva a adquirir um conhecimento e, por isso, a aprendizagem não é um processo de

memorização, e sim de construção. Portanto, é um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal, gradativo e cumulativo conforme exposto por Campos (2013).

Entretanto, as dificuldades na aprendizagem podem ter diversas causas e devem ser avaliadas por uma equipe de profissionais com habilidades multidisciplinares, pois podem envolver aspectos cognitivos, psicomotores e neurológicos (Nunes; Silveira, 2015). Essas dificuldades refletem limitações do indivíduo no processo de aprendizagem, mas, quando identificadas corretamente, podem ser superadas com as condições adequadas. Portanto, essas dificuldades não devem ser vistas como um obstáculo definitivo para o sucesso do aluno no seu percurso educacional.

O conceito de fracasso, por sua vez, varia. Ele vai sofrer interferências de acordo com os entendimentos provindos da sociedade em determinado período histórico (Nunes; Silveira, 2015). Pensar em uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagens escolares não significa que o fracasso é da criança. No contexto de fracasso e sucesso, a escola ocupa um papel central na vida do educando. Sendo assim, cabe a ela identificar as defasagens e promover a superação por meios de variadas metodologias.

Para reforçar essa perspectiva, Charlot propõe que é mais adequado falarmos de criança em situação de fracasso (Charlot, 2011). O fracasso é uma situação momentânea, e não significa que o estudante que fracassa em um conteúdo vai sempre ser fracassado. Mas, desmotiva, proporcionando situações desfavoráveis, deixando o estudante cada vez mais sem acreditar no seu potencial.

Segundo Nunes e Silveira (2015), há algumas visões sobre o fracasso escolar ao longo dos anos. Houve uma época em que o fracasso escolar era visto como a falta de aptidão ou falta de prontidão necessária à aprendizagem, em que a criança era o responsabilizado por esse fracasso. Também temos uma perspectiva de olhar para o fracasso no caso de crianças que possuem carência ou privação cultural, sendo o fracasso devido ao seu baixo contexto cultural, o que também está relacionado com a questão socioeconômica, visto que as famílias mais carentes, desfavorecidas socioeconomicamente, em que os familiares geralmente não possuem muita formação, também apresentam uma vivência cultural mais desfavorecida. O grupo familiar e social em que a criança se encontra é um fator importante de motivação, podendo levá-la à situação de fracasso escolar, se nesse meio não há a influência de

“domínio de atitudes e competências necessárias a uma boa aprendizagem”, conforme colocado por Nunes e Silveira (2015, p. 106).

Nesse aspecto, Charlot associa o fracasso ao aluno não ter estudado o suficiente. Isso remete ao sentido que o aluno dá ao estudo. O meio social também vai influenciar no sentido atribuído ao estudo pelo aluno (Charlot, 2014).

Portanto, o fracasso escolar não pode ser visto apenas no estudante que não atingiu a média proposta pela escola. É preciso que a escola identifique as condições de aprendizagem desse estudante e tome medidas na metodologia do ensino e no processo de avaliação, conforme for a situação, buscando sempre motivar esse estudante.

Os estudos apontam para essa temática abordando um contexto multidimensional em que diversos fatores estão relacionados para a situação de fracasso escolar, e precisamos superar a atenção canalizada nas carências e déficits dos estudantes (Nunes; Silveira, 2015).

Nesse cenário, vários profissionais se envolvem no contexto de avaliação da aprendizagem. São professores, psicólogos e outros. Para compreender os fatores que propiciam o fracasso escolar e superá-los, Nunes e Silveira (2015) sugerem realizar uma reflexão aprofundada e crítica, na formação desses vários profissionais relacionados, visto que temos uma educação em constante modificação ao longo da sua história.

A escola é desmotivadora e a criança, muitas vezes, não quer frequentar por não se sentir atraída por aquele espaço. Segundo Nunes e Silveira (2015), a motivação é um dos processos relacionados à aprendizagem e tem sido muito estudado. Partindo do princípio de que o estudante busca o conhecimento e se mobiliza cognitivamente diante do interesse ou da necessidade de saber, de querer e de buscar alcançar as suas metas (Nunes; Silveira, 2015).

Silveira e Nunes (2015, p. 111) definem: “a motivação, é aquilo que move uma pessoa, aquilo que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Ela pode ser extrínseca e intrínseca. Extrínseca está relacionado a algo externo. No caso do estudante, são fatores externos à escola que o fazem buscar o conhecimento, como recompensas externas e sociais, materiais e/ou simbólicas (Nunes; Silveira, 2015). A intrínseca é a que está relacionada com o desejo do aprender, com a satisfação pessoal de saber (Nunes; Silveira, 2015). A motivação extrínseca deve ser usada de maneira cautelosa, pois ela leva a um interesse passageiro, condicionado, em que o estudante se envolve

no processo de aprendizagem apenas para alcançar determinado objetivo (Nunes; Silveira, 2015).

A intrínseca é a mais desejável por estimular o estudante a aprender. Assim, ele investe na aprendizagem de modo mais eficaz pois o seu interesse é próprio. Ela está relacionada com possibilidades propícias e favoráveis, tanto emocionais, quanto pedagógicas direcionadas para o aprender (Nunes; Silveira, 2015). Para as autoras Nunes e Silveira (2015), ambas motivações devem existir no contexto da aprendizagem, são necessárias para que esse processo aconteça e ainda não pode ser de muita intensidade por gerar a ansiedade e nem de baixa intensidade pela falta de desejo em aprender. Em contraponto, para Charlot (2014), em lugar da motivação, o foco é a mobilização dos estudantes. Ela é que conduziria o estudante. O autor associa a motivação a uma troca que desperta o real interesse no aprender.

Nesse sentido, é preciso considerar os fatores e contextos, os interesses e desejos dos estudantes quando avaliamos a motivação relacionada à aprendizagem. O papel do professor é fundamental para construir essa dinâmica própria para a motivação. A avaliação é outro fator que condiciona a motivação. Uma avaliação negativa pode desestimular o estudante. É importante construir um modo de avaliar em que sejam mostrados os pontos de crescimento mesmo sendo necessário atingir outros pontos, de modo que o estudante não associe esses últimos a uma suposta incapacidade de aprender (Nunes; Silveira, 2015). O aprender precisa do engajamento que só vai acontecer de forma efetiva se existir um sentido, uma finalidade. Quando o estudante entende a finalidade de determinada atividade, ele sente prazer em realizá-la, faz-se algo com sentido (Charlot, 2014).

Charlot relaciona a dificuldade de aprendizagem das classes populares por estas não apresentarem uma valorização da linguagem. "A relação com o mundo das classes populares é outra" (Charlot, 2014, p. 98). Portanto, deve-se valorizar as vivências e os aprendizados dos jovens de classes populares. Não são apenas as atividades tradicionais que possuem valor. A imposição do ensinar, do que se ensina, pode ser um gargalo e um dificultador, enquanto, pode-se abrir o leque de possibilidades e, inclusive, contemplar aquelas atividades que são tradicionais no ensino (Charlot, 2014). Para que o estudante aprenda, é preciso que ele encontre um sentido relacionado com o aprendizado. Charlot considera importante para o bom desenvolvimento da aprendizagem, ensinar aos estudantes o que significa ir à escola.

Além disso, ter um olhar para o potencial que o aluno fracassado possui, não para o fracasso que ele apresenta (Charlot, 2014).

Os erros podem ser vistos, de acordo com os resultados das avaliações, evidenciando um não aprendizado daquilo que foi ensinado ao estudante. Ou seja, se o estudante erra, é porque não aprendeu. Em contrapartida, o acertar em uma avaliação por exemplo, evidencia um resultado efetivo da aprendizagem. No entanto, um estudante que apresenta bons resultados nas avaliações escolares, pode apresentar dificuldades nas relações sociais. Essa forma de considerar o erro como algo ruim, é relativo, podendo o estudante não ir bem nas avaliações, mas desenvolver outras habilidades (Peel; Beites; Oliveira, 2020). Por outro lado, nem sempre significa que errar é sugestivo da não aprendizagem, e sim que pode neste ponto, o estudante estar testando e refletindo diante das hipóteses por ele levantadas, onde o erro pode fazer parte do processo de construção de um aprendizado. E ainda, o erro possui um papel importante de mobilização do estudante que, em busca do entendimento sobre aquilo que errou, constrói a aprendizagem. A reflexão proporciona a desconstrução do erro e assim uma mudança de ideias e novas concepções são formadas favorecendo o aprender (Peel; Beites; Oliveira, 2020).

Dessa forma, não há um conceito único sobre aprendizagem. Existem formas de definir o que é a aprendizagem por diferentes perspectivas levando a várias teorias que conversam, mas apresentam formas diversas de definição. Tradicionalmente é entendido que aprendizagem é quando o indivíduo adquire conhecimento e habilidades sobre algo. No entanto, atualmente, aborda muito além disso, incluindo as relações socioemocionais (Illeris, 2013).

Complementando essa discussão, para Peter Jarvis, a aprendizagem é existencial. A essência humana é moldada pela interação com o mundo. À medida em que a existência e a interação vão acontecendo, há um aprendizado sendo formado. Para se desenvolver, o ser humano, precisa ter contado com as experiências, elas devem ser sentidas pelo sistema sensorial do nosso corpo. Cada ação desperta sensações que formam a aprendizagem (Illeris, 2013).

A partir dos autores estudados, salienta-se que para o estudante construir o conhecimento e aprender, é preciso que para ele aquilo faça sentido, que desperte alguma motivação. Também, que as ofertas de estudos favoreçam para a construção desse aprendizado – embora as situações de ensino, durante a pandemia, tenham

ficado aquém do esperado diante de vários desafios que as escolas, professores e estudantes vivenciaram.

### 3.2 O QUE MUDOU NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19?

A pandemia de covid-19 ocasionou extremas dificuldades. A escola, com o distanciamento social, se viu em uma situação delicada para garantir o direito à educação. Como ofertar o ensino para os estudantes diante da situação que acometia todo o mundo, exigindo atitudes de distanciamento social? Um meio possível para manter e garantir aos estudantes esse direito foi adotar o uso de tecnologia para comunicação entre a escola e os estudantes.

O ensino à distância/educação *on-line* (EaD) já era uma modalidade difundida no campo da educação. Com base nisso, viu-se a possibilidade de que as escolas continuassem desenvolvendo os trabalhos e de que os estudantes se mantivessem em contato com a escola. O que foi conduzido nesse período da pandemia de covid-19 foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino não possui equivalência com a EaD, sendo importante entender as diferenças entre elas (Silva; Silva, 2023).

O ERE é uma modalidade que transfere as aulas presenciais para os meios digitais, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a troca de informações, matérias, atividades de maneira a adaptar o que seria adotado presencialmente nas aulas para os meios digitais, enquanto que a EaD, exige uma construção de modelos sistematizados, não apenas adaptação do ensino presencial, proporcionando a relação entre docente e discente, com suporte de tutores, que interagem por diferentes recursos ou plataforma *on-line*, para a construção do conhecimento através de atividades síncronas e assíncronas (Silva; Silva, 2023).

No entanto, nem todos os alunos possuíam recursos para utilizar esses meios digitais, muitos não tinham acesso à *internet* ou aparelhos como computadores ou celulares para interagir com as TDICs (Silva; Silva, 2023). Gatti destaca o envio de materiais impressos buscando atender aos estudantes que, por algum motivo, não tinham acesso aos meios digitais, e reforça a heterogeneidade das experimentações dessas crianças e adolescentes matriculados na educação básica (Gatti, 2020), existindo aí uma diferenciação no ensino ofertado. O ERE visa fornecer um acesso temporário, uma proposta paliativa para uma condição específica (Silva; Silva, 2023).

O foco do ERE estava no interesse em proporcionar recursos de acesso, deixando em segundo plano a relação professor-aluno, e o que foi vivenciado no ERE foram muitas queixas como dificuldade do estudante em ter que dar conta sem o professor, carência de socialização, ausência do clima escolar e diante de diversas questões, a efetivação do ensino na rede pública a desejar (Nobre *et al.*, 2023).

No ERE as dificuldades foram várias, desde a própria falta de costume com o uso de tecnologias ou estudo autônomo, por não ser uma prática adotada comumente no ensino, a outras questões particulares envolvendo as relações sociais, econômicas e psicológicas. Apesar de nesse período, a educação apresentar grandes perdas, não alcançando os resultados esperados, e ainda, não sendo proporcionada a todos que tinham direito, foi a maneira possível de ser ofertada. Mas, ainda assim, mesmo com estas perdas, temos que observar as vantagens proporcionadas por esse período, como a abertura para outras oportunidades e o reconhecimento de melhorias a serem realizadas. Através das experiências vividas, percebemos que é possível aplicar atividades auxiliares, permitindo ao estudante desenvolver as habilidades de outras formas como, por exemplo, utilizando as TDICs.

A sobrecarga de trabalho vivenciada pelos professores no período do ERE foi discutida por Pacheco *et al.* (2021) sendo a necessidade de adaptação aos meios digitais, utilização de diversos canais de comunicação para buscar uma melhor abrangência, aumento do trabalho burocrático do professor, aumento das exigências quanto as aprendizagens uma vez que os estudantes se apresentam em momentos distintos, além de outros desafios como a penalização aos estudantes de inclusão, mudanças nas relações pedagógicas entre professor-aluno, resistência às alterações introduzidas pelas novas formas de ensinar, exigência de uma maior participação dos pais e responsáveis sobrecarregando-os também.

Além do mais, os estudantes mais afetados tenham sido aqueles oriundos de classes populares, que não possuíam acesso aos meios digitais e às tecnologias, ficando de lado durante o ensino remoto, não tiveram meios de socialização pela ausência de aparelhos ou acesso à *internet* e ainda tinham pouca assistência nas atividades escolares devido à baixa escolaridade dos pais, que não se sentiam aptos a auxiliar os filhos (Nobre *et al.*, 2023).

O formato remoto, muitas vezes, utilizando apostilas e materiais pouco atraentes aos jovens não motivaram os estudantes a buscarem conhecimento, o que demonstra uma fragilidade do ERE. E, ainda, era preciso lidar com a falta de

engajamento do estudante sobre o seu estudo, sabendo que, mesmo não o fazendo, passa de ano, cortando o vínculo com a oportunidade de aprender (Nobre *et al.*, 2023). A falta de empenho na entrega e participação das atividades propostas também foi abordado por Venâncio (2022), indicando dificuldades enfrentadas no período.

Vale ressaltar que, diante da questão passar de ano ou não é uma conjuntura que requer atenção diante das implicações do contexto vivenciado pelos estudantes nesse momento. Há que se dizer, também, dos efeitos emocionais que se alastraram nesse período. O cenário da doença, a obrigatoriedade do distanciamento social, o medo do contágio, perdas de familiares, a falta de convívio com amigos e familiares, a angústia causada pela falta das relações sociais, as ansiedades vividas pela insegurança da própria realidade do distanciamento que afetou tanto os estudantes quanto os professores (Gatti, 2020). Visto isso, Gatti (2020) aponta a flexibilização, acolhimento de maneira a evitar sentimentos de frustrações, reprovação e seletividade. O distanciamento social, recomendado para combater a propagação do vírus, pode ocasionar o isolamento, mas houve a recomendação de socialização através dos meios digitais, diminuindo a sensação de angústia do isolamento.

O ERE buscou ofertar aos estudantes um ensino da forma como era possível. Muitas questões não foram atendidas nesse período como as devidas avaliações e outras do âmbito emocional e social. “A escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade” (Gatti, 2020, p. 34). O ERE buscou estratégias, a fim de quebrar o isolamento através dos meios virtuais, mantendo contatos, trocas de matérias e de alguma forma não perder totalmente o convívio com o processo de ensino-aprendizagem, com colegas e professores.

O grande gargalo vivenciado nesse período, impossibilitando um melhor desempenho do ERE foi a precariedade do contexto social que não condicionou meios de acesso aos recursos utilizados (Nobre *et al.*, 2023). Além da ausência e a falta de apropriação do conceito de inclusão digital no ambiente escolar. Esse conceito se faz necessário no meio educacional pela importância em proporcionar formação e possibilitar ações, que permitam o real conhecimento e compreensão do seu uso na educação; e, ainda, ao se apropriar de fato e aplicar tais práticas, serem criados modos de pensar, saber e conceber o conhecimento e as aprendizagens, baseados nas TDICs (Silva; Silva 2023).

Para os estudantes que tinham acesso aos meios digitais e as TDICs e possuíam domínio ou receberam ajuda, o uso dessa ferramenta foi bastante benéfico na continuidade dos estudos. Os próprios estudantes sugerem uso de metodologias ativas e tecnologias e atividades interdisciplinares. Isso foi observado por Nobre *et al.* (2023) que também disserta sobre a criação de novas maneiras de ensinar, despertando motivação e autonomia nos estudantes (Nobre *et al.*, 2023).

Segundo Silva e Figueredo (2023), o uso das metodologias ativas encontrou um ambiente propício devido às situações inseridas no ensino *on-line*. “A ideia de uso de metodologias que fossem ativas nasceu na década de 1980, em uma oposição às metodologias que destacavam a transmissão de conhecimentos de maneira unilateral, que partia do professor e finalizava no aluno” (Silva; Figueiredo, 2023, p. 2).

Utilizar as metodologias ativas é uma maneira de que o aluno assuma a responsabilização da autoaprendizagem, atuando como protagonista desse processo, com isso, o estudante experimenta estratégias descobrindo o que para ele mais funciona. Isso é a autorregulação que provoca não apenas o pensamento crítico, mas também desenvolve a criatividade (Silva; Figueiredo, 2023). Nesse contexto, o estudante desenvolve a sua autonomia, mas ainda se destaca o fundamental papel do professor no apoio ao estudante, orientando e conduzindo o estudante. O professor tem a função de mediar o processo, desde a escolha da metodologia aos incentivos e mobilizações direcionadas para que o estudante conquiste um melhor resultado.

Essas experiências vividas apresentaram à educação que é possível adotar novas possibilidades didático-metodológicas (Silva; Silva 2023). Destaca-se que nesse modelo de ensino ERE só é possível ofertar uma educação para todos se houver investimentos, planejamento e organização para isso, conforme colocado por Ribeiro (2022). E o que foi vivenciado na pandemia de covid-19 não permitiu planejamento. Tanto professores quanto alunos e ainda a própria rede de ensino precisaram se adequar à situação. Muitos professores não dispunham de equipamentos e estrutura para ofertar o ERE, bem como muitos alunos não dispunham de computador ou outro dispositivo e *internet* disponível para acompanhar as aulas remotas.

Não há garantia de escola para todos, visto que, ofertar um prédio escolar é oferecer um ambiente igualitário, mas, ainda há que depender, das diversidades regionais e especificidades de cada localidade, falando do ambiente físico

comparando a um território vasto (Ribeiro, 2022). Essa ainda é uma meta a ser alcançada na educação, mesmo falando-se em escolas e ambiente físico.

Diante das vivências após a pandemia, a educação não será mais a mesma. Uma vez que as instituições foram obrigadas a utilizar tais recursos, há fortes indícios de que no retorno ao ensino presencial será demandado aos estudantes um maior empenho sobre o seu aprendizado e aos docentes uma maior utilização de ferramentas de TDICs e incorporação de elementos do ensino *on-line* (Silva; Silva, 2023). À medida que o vírus foi sendo controlado e com a intensificação da vacinação, buscou-se meios de retorno. Nesse momento, utilizou-se do Ensino Híbrido como inspiração e estratégia promissora para o período de retomada gradual ao ensino presencial.

O Ensino Híbrido tem como intuito propiciar uma nova dinâmica de abordagem e ensino dos conteúdos, sendo explorado diferentes tempos, maneiras e locais na interação professor aluno, apresentando um novo jeito de fazer educação, visto que a tecnologia se encontra presente no cotidiano do aluno e do professor, sendo uma possibilidade de ampliação do processo de ensino diante das diversas interações e do grande potencial que as TDICs podem ofertar (Silva; Silva, 2023).

A pandemia abriu possibilidade de reflexão sobre a construção do conhecimento e faz-se necessário refletir sobre os benefícios da utilização das TDICs no contexto educacional, combinando, adaptando e aprimorando cada vez mais a adequação de currículo, as avaliações do ensino, as formações de professores e instrução aos estudantes sobre o seu protagonismo no seu próprio processo de aprendizagem (Silva; Silva, 2023). As escolas juntamente com professores e estudantes vivenciaram um processo de transição entre o ERE, e retomada ao ensino presencial.

### 3.3 EFEITOS DO ERE NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL – O QUE MUDOU APÓS A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL

Diante do cenário de retomada, as aulas presenciais e as vivências com as TDICs, foi possível refletir sobre as dificuldades e os resultados alcançados durante o ERE, o que nos permite buscar estratégias para aprimorar as práticas pedagógicas perante o que é considerado importante para obtenção de bons resultados no ambiente escolar (Ribeiro, 2022). A pandemia acelerou esse movimento de

mudanças, sendo a tecnologia e os meios digitais o caminho encontrado durante o período de crise e, portanto, visualizou-se as possibilidades de isso acontecer, abrindo uma porta até então não muito acessível, permitindo observar outras possibilidades conforme foi explorado por Nunes e Malagri (2023) e Nóvoa e Alvim (2021). Esse momento de desafios propiciou o desenvolvimento de ações que antes não tinham muitos adeptos e com o uso dessas novas ideias, pode-se perceber o quanto podemos ser criativos.

O uso das TDICs já estava presente nas legislações educacionais há décadas conforme colocado por Venâncio *et al.* (2022) e Ribeiro (2022). Já se falava na ideia de rever o ensino, redesenhar, reestruturar através das tecnologias da educação. “É bom considerar que em situação sem o evento da pandemia já se percebia o quanto o trabalho escolar vinha perdendo significado para adolescentes e jovens” (Gatti, 2020, p. 38). Por isso, a inserção das TDICs no ambiente educacional faz-se necessária. A tecnologia e os meios digitais estão aí e as novas gerações possuem cada vez mais isso inserido em suas vidas e necessitam dessa dinâmica (Nunes; Malagri, 2023).

Ao pensar no período pós-pandêmico e no uso da tecnologia, é importante refletir sobre as circunstâncias que não possibilitaram o seu uso devido às adversidades encontradas pelos professores e estudantes durante a pandemia. A importância de pensar em políticas públicas pautadas em acesso à educação também deve ser pensada no acesso às tecnologias e *internet* de maneira igualitária a todos os estudantes nas diferentes regiões e realidade em que ele esteja inserido. E ainda, proporcionar aos discentes o conhecimento necessário para utilização dos recursos, e aos professores as formações, possibilitando a eles o domínio das TDICs para criar condições de aprendizagem e estratégias de ensino (Silva; Silva, 2023). Ribeiro (2022) e Nunes e Malagri (2023) reforçam a necessidade de aprimoramento e investimentos para possibilitar o efetivo uso das TDICs. E isso ficou muito evidente na experiência vivida no ERE.

Conforme mostrou Ribeiro (2022), durante o ERE fomos obrigados a aplicar as TDICs, sendo um meio necessário, mesmo que de forma assimétrica e precária. Um ambiente virtual foi ocupado pelos professores e alunos, sem muito domínio, desconhecido e inexplorado pela maioria. Sobre estes desafios, Venâncio *et al.* mostraram que “Ao utilizarmos as TDICs em nossas ações remotas, enfrentamos os dilemas de elaborar saberes junto com os(as) estudantes para nos mantermos como

professores(as) de saber e não nos tornarmos professores(as) de informações” (Venâncio *et al.*, 2022, p. 13). Tais assertivas corroboram com o entendimento de que tanto havia necessidade dos Professores de conhecer para a retomada do ensino em um novo contexto como, também, havia uma dinâmica intensa de produção de novos conhecimentos dentro das escolas e de cada sala de aula. Tal aspecto é importante na medida em que estas dimensões possam ser incorporadas em processos formativos e de atualização dos docentes com a finalidade de construção de novas práticas que possam contribuir para superação dos desafios de aprendizagem.

Reforçando a ideia anterior, destacamos que Silva e Silva (2023) buscam entender as características, potencialidades, viabilidade e utilização da tecnologia para uma melhor colaboração na educação, sendo que após o período pandêmico ficou clara a possibilidade de se adotar nas ações pedagógico-didáticas modalidades de ensino não presenciais com o uso da tecnologia.

Há grande concordância sobre ser importante o docente buscar se atualizar no processo de ensino e compreender que o uso das TDICs é uma nova metodologia, que não é mais tão nova assim. Ela pode auxiliar no processo de aprendizagem, sendo utilizada para a construção de saberes, como metodologias diferentes dos modos tradicionais e como ferramenta na aplicação de atividades tradicionais. A partir do momento que o educador perceber que é possível ensinar e aprender utilizando-se dos meios digitais, de maneira a proporcionar a construção dos saberes, nasce uma nova forma de fazer a educação (Silva; Silva, 2023).

Silva e Silva (2023) também discorrem sobre os benefícios pedagógicos advindos da tecnologia e para isso é importante o educador entender a relação entre ensinar e aprender, e da sua relação com o educando, de forma a desenvolver nele a capacidade imaginativa entre trocas e construções, através das orientações pedagógicas. O aprendizado está relacionado com a capacidade do professor em manter os estudantes engajados e o que faz diferença no aprendizado é como a tecnologia é inserida no contexto escolar (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020).

Importante destacar sobre como professores foram capacitados para lidar com este contexto de inovação tecnológica na educação, sobre oportunidades oferecidas para que docentes pudessem se atualizar e tornarem-se capazes de criar métodos contributivos para melhorar o ensino no período da pandemia e, também, pós pandêmico.

Diante das dificuldades já mencionadas pelo período remoto, em que alguns não tinham acesso e nem conhecimentos, ainda existiam as preocupações por falta de entendimento da dinâmica do meio digital e inseguranças quanto às vulnerabilidades dos relacionamentos interpessoais, mas é possível compreender que a transformação digital pode superar todas essas dificuldades por proporcionar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico (Nunes; Malagri, 2023). Sobre este aspecto (Gatti, 2020, p. 36) já apontara: “Haverá necessidade de esforços para repensar aspectos ligados aos conteúdos e às didáticas, buscando formas ativas e participativas de construção de mediações cognitivas”. Esta pesquisadora também reforçou sobre a necessidade de flexibilizar os currículos, o planejamento e a criação de diferentes possibilidades nas dinâmicas pedagógicas.

Existem muitos desafios a serem enfrentados no novo cenário da educação contemporânea. Entre eles, as relações professor-aluno podendo criar situações para melhorar o ensino e a aprendizagem, em um novo contexto de escola. Uma escola expandida é quando possibilitamos algo a mais além dos muros da escola, é ensinar além daquilo que é ensinado na escola, é o que se encontra fora da escola, em outros espaços, utilizando a tecnologia, é mudar a forma de ensinar para oportunizar convívios e construção de conhecimento, utilizando-se de diferentes abordagens nas dinâmicas escolares (Ribeiro, 2022).

Sobre estes processos Gatti (2020) contribuir muito com a reflexão sobre o repensar coletivo sobre as práticas docentes e a criação de formação continuada e em contexto, aspecto que estamos destacando como forma possível de superar desafios trazidos pela pandemia. De acordo com Gatti (2020):

não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, quebrar com a “hora-aula”, criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos importantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro. O papel dos gestores e professores precisará se configurar em outros contornos e sua formação repensada (Gatti, 2020, página 38).

O ensino *on-line* e o uso das suas ferramentas e recursos condicionam novos parâmetros educacionais, mas o que vai determiná-los será a garantia de

interatividade e produção do conhecimento através das ações pedagógicas e da comunicação. Conhecer as distintivas propostas metodológicas é crucial para verificar a viabilidade e obter um bom desempenho diante da adequação do seu uso no cenário educacional.

Ao observar escolas e redes de ensino que enfrentam grandes desafios de ensino e de aprendizagem, bem como têm criado muitos novos métodos, práticas e abordagens para melhorar o ensino, torna-se extremamente relevante pensar e repensar os espaços de formação continuada dos professores e gestores escolares. Não somente espaços que visem capacitar, mas também espaços que busquem a construção conjunta dos conhecimentos a partir das práticas vivenciadas nas escolas. Aqui, pauta-se a reflexão no pensamento de Paulo Freire sobre o diálogo e a ação docente no processo de construção da sua autonomia. Neste sentido é que foi proposto, no último capítulo desta dissertação, ações que possam ser realizadas como meio de contribuir para a recomposição das aprendizagens e melhoria da qualidade na oferta da educação pública.

### 3.4 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a metodologia e os instrumentos utilizados para obtenção de dados. O método qualitativo foi utilizado na análise dos dados, buscando responder à questão: como tem ocorrido a implementação do PRA/MG no âmbito do Órgão Gestor Central da educação em MG? Para isso, a abordagem qualitativa foi adotada, pois esta destaca as experiências vividas pelos atores que participam da pesquisa e busca características que dizem da qualidade do estudo em questão.

A pesquisa qualitativa permite uma análise em maior profundidade de pequenos grupos. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve explorar os detalhes e minuciosidades, uma vez que ele é inserido na situação a ser pesquisada, que já existia com suas peculiaridades. Assim, nesse contexto de pesquisa qualitativa, o pesquisador deve observar, registrar, interpretar e relatar aquilo que foi observado (Eiterer, 2010). Este estudo buscou compreender as dificuldades enfrentadas e os problemas vivenciados na implementação do PRA e, para entender essa realidade, é preciso conhecer as características do mesmo e as vivências daqueles que participaram desse processo.

Para isso, na perspectiva de colher dados, além da análise de documentos, foi escolhido como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, com o objetivo de descrever o processo de criação do documento orientador e as primeiras ideias do Plano de Recomposição e da formação da equipe NGPC, organização e gestão. Ao longo da pesquisa de campo, foi realizada entrevista com três servidores da SEE que atuam na Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP). Sendo que, dessas servidoras, duas participaram na escrita do primeiro documento e uma terceira servidora, atuou na formação e na coordenação da equipe.

Também foi escolhido como instrumento de pesquisa a Roda de Conversa para ser aplicada na pesquisa de campo com os professores e especialistas que compunham a equipe do PRA no NGPC e atuaram como pontos focais. Cumpre mencionar que a Roda de Conversa permite uma troca entre os participantes e, além disso, eles podem concordar ou discordar entre si quanto à temática em pauta. A cada profissional com atuação de ponto focal do PRA cabia compartilhar informações e orientações encaminhadas pela coordenação para toda a equipe. Portanto, a participação de pontos focais no grupo amostral de participantes é relevante para esta pesquisa. Por meio da Roda de Conversa, buscou-se compreender a organização da

equipe, os entraves relacionados à gestão, organização e divisão de tarefas. Procurou-se também compreender com esse grupo, como a falta de habilidades com as tecnologias digitais influenciou no desenvolvimento das atividades a serem executadas, tanto pelos profissionais do NGPC, NGPR e pelas escolas. Além disso, conforme o roteiro disponibilizado no Apêndice F, a Roda de Conversa abrange questões sobre como foram os monitoramentos das ações e devolutivas buscando contemplar as aprendizagens.

O Quadro 7 dispõe o grupo amostral que participou da pesquisa de campo.

Quadro 7 – Conjunto amostral dos participantes

<b>Nome</b>	<b>Função em relação ao PRA</b>	<b>Cargo atual</b>	<b>Instrumento utilizado</b>
Autora 1	Escrita do documento e orientador	Analista Educacional do Órgão Central	Entrevista semiestruturada
Autora 2	Escrita do documento e orientador	Analista Educacional do Órgão Central	Entrevista semiestruturada
Coordenadora	Coordenação	Analista Educacional do Órgão Central	Entrevista semiestruturada
Participante 1	NGPC Ponto focal	PEB - Professor de Língua Portuguesa	Roda de Conversa
Ponto focal 2	NGPC Ponto focal	Especialista	Roda de Conversa
Ponto focal 3	NGPC Ponto focal	PEB – Professor de Matemática	Roda de Conversa
Ponto focal 4	NGPC Ponto focal	PEB - Professor de Ciências Biológicas	Roda de Conversa
Ponto focal 5	NGPC Ponto focal	PEB – Professor de Física	Roda de Conversa
Ponto focal 6	NGPC Ponto focal	PEB - Professor de Língua Portuguesa	Roda de Conversa
Ponto focal 7	NGPC Ponto focal	Especialista	Roda de Conversa
Ponto focal 8	NGPC Ponto focal	Especialista	Roda de Conversa
Ponto focal 9	NGPC Ponto focal	Especialista	Roda de Conversa
Ponto focal 10	NGPC Ponto focal	Especialista	Roda de Conversa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A entrevista e a Roda de Conversa foram escolhidas como instrumentos para realização de coleta de dados por entender que a pesquisa aqui realizada precisa obter informações e observar a atuação e as percepções dos atores que participaram desse processo de implementação do Plano, no âmbito do Órgão Central da SEE.

Conforme definição dada por Gil (2008, p. 109), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, percebe-se, então, que seria uma melhor escolha, realizar entrevistas com os atores que fizeram parte da criação do documento que orientou as primeiras ações do PRA e com quem coordenou a equipe. A opção por pessoas que criaram o documento tende a indicar qual era o sentido, as exigências, as necessidades e o que foi pensado para essa política. A escolha pela coordenação busca compreender as diretrizes da organização da equipe.

Uma vantagem apresentada no instrumento entrevista aqui proposto é maior flexibilidade, visto que o entrevistador pode conduzir as perguntas para proporcionar melhor entendimento das mesmas, e o entrevistado tem liberdade de falar demonstrando pontos importantes para a investigação, além de expressar ênfase e tonalidade da voz diante das respostas (Gil, 2008). Em contrapartida, as desvantagens como a falta de motivação do entrevistado em responder as questões, a inadequada compreensão do que está sendo perguntado, respostas falsas ou incompletas por determinada razão, influência que o entrevistador exerce sobre o entrevistado ou na opinião das respostas e até mesmo opiniões de terceiros conforme colocado por Gil (2008), também existem, mas, elas podem ser contornadas.

O roteiro das entrevistas encontra-se nos Apêndices B e D e os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) respectivamente nos Apêndices A e C. Os convites foram realizados inicialmente por contatos via *WhatsApp*, por onde também foi tratado quanto as disponibilidades e verificação da agenda. Após acertado, foi enviado, via *e-mail*, o convite com data e hora, conforme combinado, juntamente com o TLCE.

A preferência em realizar Roda de Conversa com a equipe NGPC para a pesquisa de campo se deu porque esse instrumento contribui para estimular interação entre os participantes, enriquecendo as respostas obtidas. Os pontos focais da equipe são chaves importantes para fornecer informações da equipe enquanto grupo, e dos trabalhos desenvolvidos, os entraves e desafios. O papel da pesquisadora é promover

o diálogo e provocar as discussões na roda direcionando para as questões de interesse da pesquisa. As questões utilizadas na Roda de Conversa e o TLCE se encontram respectivamente nos Apêndices F e E.

As entrevistas e a Roda de Conversa foram realizadas via *Google Meet*. Em ambos os instrumentos foi confirmado com os sujeitos participantes a permissão para gravação de tela, e mediante consenso na resposta afirmativa, foram realizados os registros que, posteriormente, foram transcritos permitindo análise dos dados.

O Quadro 8 apresenta a organização das ideias para elaboração das questões utilizadas na pesquisa de campo de acordo com a pesquisa documental.

Quadro 8 – Estrutura para elaboração das entrevistas e Roda de Conversa

<b>Eixos</b>		<b>Perguntas relacionadas a</b>
Eixo 1	Formulação e implementação	Formulação do Plano.
		Documento orientador.
		Organização da equipe e suas implicações.
		Alocação da equipe na SEE e sua relação com a autonomia.
Eixo 2	Implementação	Plano de Ação sua criação, monitoramento e devolutivas.
Eixo 3	Implementação	Falta de habilidades com o uso das TDICs.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Estima-se que da aplicação dos instrumentos resultem dados que contribuam para o entendimento das questões relacionadas às discussões realizadas no Capítulo 2, conforme exposto no Quadro 4.

### 3.4.1 Aplicação do instrumento entrevista

As entrevistas foram pensadas na intenção de buscar entender a perspectiva de servidores que atuam na SPP por estarem próximos do contexto de implementação do PRA. Estes servidores participaram da escrita do documento orientador do PRA e uma terceira servidora, é que esteve à frente da equipe NGPC coordenando e orientando a equipe na realização das atividades desde o início da atuação do PRA.

As servidoras foram escolhidas por serem pessoas que demonstram conhecimento e apropriação do documento orientador, sendo, portanto, autoras desse

documento. E a terceira servidora por ser quem esteve à frente da equipe, e, portanto, quem inicialmente apresenta grande potencial para ser entrevistado visto que o objetivo é compreender a implementação do PRA (Quadro 9).

Quadro 9 – Participantes da entrevista

Nome	Cargo	Atuação atual	Trajetória
Autora 1	Analista educacional	Analista	32 anos
Autora 2	Analista educacional	Diretoria	12 anos
Coordenadora	Analista educacional	Coordenação	23 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

O Quadro 9 apresenta uma síntese dos participantes das entrevistas. Denominamos como autoras as que participaram diretamente na escrita e Coordenadora a que ficou de coordenar a equipe. No quadro percebe-se que são profissionais que apresentam uma grande trajetória sólida na educação.

### 3.4.2 Aplicação do instrumento Roda de Conversa

Para definir a aplicação da Roda de Conversa, optou-se por convidar os integrantes do NGPC que atuaram como pontos focais durante o ano de 2023. Foi preciso selecionar alguns deles visto que, se toda a equipe fosse convidada resultaria em um grande volume de dados, dificultando as etapas de processamento e análise. Foi realizado contato por telefone e por *WhatsApp* buscando ver a disponibilidade deles para participarem da Roda de Conversa. Do total de dez pessoas, duas não responderam às tentativas de contato. Ao realizar um segundo contato por *WhatsApp* com as oito pessoas que demonstram interesse em participar da pesquisa, para agendamento de data e hora, uma não retornou às mensagens enviadas e duas manifestaram dificuldades com disponibilidade de horário. Sendo assim, da lista de dez integrantes da equipe que atuaram como ponto focal, cinco pessoas se disponibilizaram a participar em um determinado dia e horário que foi escolhido buscando atender a maioria.

O número de pessoas reduziu pela metade, principalmente, pelo fato de que a Roda de Conversa foi pensada como um evento coletivo, com um único grupo, marcado em um horário que atendesse a disponibilidade da maioria. Devido a essa redução, decidimos estender o convite para os demais integrantes da equipe NGPC, mantendo o dia e o horário anteriormente acertado. Com isso, incluindo integrantes que não foram pontos focais, cogitamos que poderia haver um contraponto, um outro ponto de vista. Desse outro grupo, de 13 pessoas, quatro manifestaram interesse e disponibilidade para participar, somando, portanto, nove participantes de toda a equipe – de um total de 23 pessoas.

O convite foi formalizado com mensagem para o *e-mail* institucional dos profissionais. Em seguida, dos nove integrantes da equipe NGPC que manifestaram disponibilidade e interesse em participar, dois não retornaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado e um não pôde participar devido a imprevisto. Portanto, a Roda de Conversa foi realizada com seis participantes, dos quais quatro atuaram como pontos focais. Dentre os 6 profissionais que participaram, três são Especialistas de Educação Básica, dois são Professores de Anos Iniciais e um é Professor de Educação Básica da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (PEB-CNT). Atualmente, nenhum deles está atuando no PRA. O Quadro 10 apresenta a caracterização dos participantes (Quadro 10).

Quadro 10 – Participantes da Roda de Conversa

<b>Equipe NGPC</b>	<b>Cargo</b>	<b>Ponto focal</b>	<b>Atuação atual</b>	<b>Trajetória</b>
Participante 1	EEB	Sim	Órgão Central	23 anos
Participante 2	PEB-CNT	Sim	Órgão Central	19 anos
Participante 3	EEB	Sim	Outra rede	8 anos
Participante 4	PEB-Anos Iniciais	Não	Escola de origem	33 anos
Participante 5	EEB	Sim	Escola de origem	13 anos
Participante 6	PEB-Anos Iniciais	Não	Escola de origem	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A Roda de Conversa foi gravada e transcrita conforme consentimento dos participantes.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, o intuito é utilizar os dados coletados para compreender o processo de implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens no estado de Minas Gerais e o modo como o PRA influenciou na qualidade da educação da rede. Por intermédio das entrevistas realizadas e da Roda de Conversa foi possível obter informações que ajudaram na compreensão do estudo desta política pública e suas implicações na qualidade da educação conforme descrevemos no Capítulo 2. A Roda de Conversa proporcionou compreender como aconteceu a implementação do PRA na percepção daqueles que integraram o NGPC.

O recorte temporal desta pesquisa engloba o período de março de 2020 até março de 2025. Com o início da pandemia de covid-19 em 2020, o ensino nas escolas foi significativamente impactado. Apesar disso, medidas como o REANP surgiram como alternativas para atenuar os desdobramentos desses impactos, conforme descrito no capítulo anterior. Nesse cenário é que o Plano de Recomposição das Aprendizagens passou a ser implementado, na busca por amenizar essas consequências. Na pesquisa de campo, procuramos evidenciar quais foram os entraves vivenciados na implementação do PRA. Para tanto, foram entrevistados os profissionais que participaram da escrita do Documento Orientador do PRA. O método utilizado mostrou-se produtivo para compreender o que norteou as ações da equipe do PRA assim como a implementação do plano. Por sua vez, a Roda de Conversa com integrantes da NGPC, que atuaram em 2023, ajudou a compreender a organização da equipe e os entraves relacionados à gestão dessa equipe; as alterações propostas para o PRA em 2023 e, por fim, o uso das TDICs no ambiente educacional. Essa diversificação quanto à atuação das participantes permitiu conhecer diferentes perspectivas.

Nas próximas seções, encontram-se a análise dos dados obtidos. Cada seção refere-se a um dos eixos: a primeira seção contém discussões em torno da formulação do Plano de Recomposição em Minas Gerais, da criação do documento orientador e, ainda, da organização e coordenação da equipe NGPC no Órgão Central. A segunda é destinada especificamente à discussão sobre o Plano de Ação proposto pelo PRA. Por fim, a última seção trata do uso das tecnologias digitais no ambiente educacional.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, sendo que a Autora 1 e a Autora 2, participaram da escrita do documento orientador. A terceira entrevistada, a

qual denominamos como Coordenadora, atuou no conjunto das ações para elaboração do plano, articulando entre os gestores e analistas, e continuou, após a contratação da equipe a frente do PRA, uma vez que se encontrava na função de assessora da SPP. Todas elas são analistas educacionais que atuavam subordinadas à diretoria do Ensino Médio ou a do Ensino fundamental na Superintendência de Políticas Pedagógicas. Especificamente, a Autora 1 atuava no Ensino Médio, a Autora 2 atuava no Ensino Médio com uma coordenação, e a Coordenadora do PRA atuava no Ensino Fundamental e se integrou à assessoria da SPP.

### **3.5.1 Formulação e implementação do plano no âmbito da SEE na ótica dos servidores da SPP e equipe PRA**

Nesta seção, foi abordada a formulação e implementação do PRA partindo do ponto de vista daqueles que colaboraram na escrita do documento e daqueles que atuaram como equipe NGPC. De acordo com a Autora 1, foi criado pela Coordenadora do PRA um documento compartilhado no *drive* institucional e por meio dele houve a colaboração de vários setores da SPP. A escrita teve a participação de vários analistas educacionais que atualmente estão na SEE. São profissionais com formação na docência,

o mais interessante de tudo é que o primeiro pontapé foi realizado por professores da rede. Não era uma escrita solitária, era uma escrita que envolvia as pessoas que estavam diretamente ou indiretamente ligadas a todo esse processo de escrita. Eu fiz a leitura e algumas ponderações juntamente com os gestores de forma geral (Coordenadora, entrevista, 2024).

Um ponto importante desta política é que ela que recebeu ideias de pessoas que conhecem o ambiente escolar, além disso, conforme veremos mais adiante, por professores que estavam em sala de aula. Nesse sentido, a fala apresentada pela coordenadora corrobora com as ideias de Freire (1996) e Gatti (2020), ao reconhecerem a prática docente como um elemento fundamental e que reflete as dinâmicas inerentes à relação entre ensino e aprendizagem.

De acordo com a Autora 2, o que deu início as discussões do PRA foram as informações veiculadas sobre a educação após a pandemia de covid-19. “Foi tudo aquilo que a gente já estava vendo de palestras de informações que já estavam sendo veiculadas sobre a necessidade de recomposição da aprendizagem” (Autora 2,

entrevista 2024). Além dos estudos realizados na SEE, publicações de estudos sobre os efeitos da pandemia e a necessidade de recomposição da aprendizagem. E assim, passaram a ser realizadas as reuniões, o estudo e a organização do programa para a rede estadual de Minas Gerais. As contribuições de Silva e Figueredo (2023) encontram respaldo no relato da Autora 2. A pandemia de covid-19 não gerou uma necessidade inédita de recomposição das aprendizagens, mas tornou mais visível uma demanda já existente no contexto educacional.

A Autora 1 descreveu que, a SEE já fazia o exercício de buscar meios para ter melhores resultados na recuperação das aprendizagens. “teve vários documentos para ajudar a rede na recuperação de aprendizado e isso foi um embrião também que contribuiu para recomposição” (Autora 1, entrevista 2024). A necessidade de fazer a recomposição se tornou urgente devido à pandemia de covid-19. As diversas ações em prol da recuperação contribuíram para a idealização da recomposição.

Todo esse esforço em conjunto permitiu à secretaria ter uma visão ampla da situação. Porém, a recomposição era algo a mais que a recuperação, pois era necessário acompanhar o aspecto socioemocional dos alunos; os efeitos da pandemia de covid-19; e outras formas de organização das ações dentro da escola, utilizando outras estratégias. O pensamento de Gatti (2020) expressa a necessidade de repensar as práticas e ações escolares, de modo a promover sentido e significados nas relações de ensino e aprendizagem.

De acordo com a entrevista foi possível notar que a SAE teve uma grande participação na criação dessa política devido as informações que esse setor foi construindo ao longo dos anos. Conforme a entrevistada, “a SAE tem um papel importantíssimo na recomposição de aprendizagem, ela foi qualificando as evidências” (Autora 1, entrevista 2024). Para além da SAE, os direcionamentos para a construção do PRA também vieram do Ministério da Educação (MEC), das experiências vividas com o REANP, e os resultados obtidos com a SAE que, ao qualificar os diagnósticos da rede por meio das avaliações sistêmicas, sinalizava as dificuldades enfrentadas na aprendizagem.

Conforme entrevista com Coordenadora foi possível notar que, na compreensão dela, “Foi utilizado como base para a recomposição os indicadores educacionais, avaliações sistêmicas, o currículo, além das experiências anteriores como no caso do REANP” (Coordenadora, entrevista 2024). A coordenadora específica que além do uso dos indicadores educacionais e avaliações sistêmicas,

outras vivências contribuiram na formulação dessa política, como o CRMG e de dados do REANP, por exemplo.

E, para além dos dados e informações que a SEE possuía, percebemos, nesta pesquisa, também traços de outras ações já realizadas na rede, como o PIP, demonstrando a expertise daqueles que tiveram participação na formulação do PRA. As contribuições de Ribeiro (2022), ao tratar do uso das tecnologias, conferem dinamismo à proposta. As lacunas já existentes antes da pandemia exigem, no contexto atual, a ampliação dos recursos e novos olhares sobre os discentes e suas defasagens.

Quanto à idealização do Plano e da equipe responsável por ele, as entrevistadas relataram que existia uma equipe gestora e que outras superintendências ficavam a cargo de partes do documento não relacionadas ao teor pedagógico. “O plano de recomposição de aprendizagem, ele foi idealizado pelos gestores” (Coordenadora, entrevista 2024). O documento como um todo foi uma atuação em conjunto da SPP, da Escola de Formação e SAE, e ainda, segundo a Autora 1, acredita que “houve a participação de outras subsecretarias como SG e SE”, que atuam em outras áreas e que influenciam na organização como um todo.

Quanto ao caráter emergencial do Plano, as entrevistadas concordam. “Ele teve esse caráter emergencial, tendo em vista as lacunas de aprendizagens decorrentes aí da pandemia” (Coordenadora, entrevista 2024). E ainda, a coordenadora afirmou que “houve uma demanda pela implementação acelerada, exigindo rápida adaptação das escolas e mobilização das equipes NGPC e NGPR”.

A Autora 2 descreveu que o Plano teve caráter emergencial, buscando sanar as lacunas deixadas pela pandemia. “Havia uma urgência de acompanhar de perto, uma vez que as lacunas foram, de formas diferentes, em alguns lugares mais, em outros menos” (Autora 2, entrevista 2024). Houve, então, a iniciativa, através do PRA, de conectar a escola com o Órgão Central conforme relatado pela entrevistada, “daí essa estrutura de conseguir então conectar professores que pudessem reportar ao órgão Central, acompanhar o trabalho das regionais e estar diretamente em diferentes escolas” (Autora 2, entrevista 2024). As percepções apresentadas pela entrevistada, Autora 2, corroboram os mesmos apontamentos destacados pela coordenadora.

São profissionais que acompanham de perto as escolas e as atividades que elas estão desempenhando, aproximando essa relação das escolas com as regionais de ensino e com a SEE. Essa atuação permite uma melhor avaliação das ações

realizadas na escola. Isso agrega para a equipe pedagógica pensar na construção de estratégias que de fato irão mobilizar os estudantes conforme abordado na Seção 3.1, sobre como isso impacta no aprendizado. Além disso, confirma as concepções sobre o fortalecimento pedagógico apresentadas por Freire (1996), Gatti (2020) e Silva e Silva (2023).

No entanto, mesmo entendendo a emergência da situação, manifestam que antes mesmo da pandemia de covid-19, já havia necessidade de realizar a recomposição, e a pandemia de covid-19 intensificou estas evidências. “Embora a pandemia tenha sido assim o catalisador, vamos dizer assim, o PRA poderia sim ter sido idealizado antes considerando aí a defasagens dos estudantes e as desigualdades educacionais” (Coordenadora, entrevista 2024). A Coordenadora aponta a pandemia como um catalisador por ter acelerado os sinais das defasagens que já existiam. A análise apresentada pela entrevistada revela consonância teórica com os pressupostos de Freire (1996) e Gatti (2020), reforçando a legitimidade de suas reflexões no contexto investigado.

Os estudos já apontavam para essas desigualdades e com a pandemia de covid-19 viram uma necessidade de realizar uma atuação pontual na recomposição das aprendizagens. Mas, o que percebemos após o retorno ao ensino presencial, é uma necessidade de ações pensando na melhoria da educação que extrapolam as defasagens, é um olhar mais amplo para o contexto do nosso estudante e dos interesses por eles explorados conforme abordado por Gatti (2020) na Seção 3.3 deste capítulo.

Para a Autora 2, talvez não perceberíamos tão rápido, que era necessário ter uma atuação mais ativa e próxima da escola. “não sei se teríamos essa visão com tanta rapidez como com a pandemia nos trouxe” (Autora 2, entrevista 2024). Nesta fala, a entrevistada demonstra que a pandemia ajuda a perceber uma demanda existente da educação e ainda acrescenta: “Pensando e repensando essa recomposição para que ela se torne mais efetiva na base que dê condições, pensando no Ensino Médio, para que esse estudante que chega no Ensino Médio consiga de fato concluir” (Autora 2, entrevista 2024). Com isso, percebemos que é importante no ambiente educacional, tornar uma base mais sólida para que o estudante consiga seguir e concluir os estudos. As inquietações expressas pela entrevistada evidenciam convergência com as inferências teóricas propostas por Nascimento (2021).

Segundo a Autora 1, não é uma questão emergencial apenas. Para ela, “as lacunas de aprendizagem são estruturantes, são bases do sistema, é um processo histórico fruto de uma desigualdade social muito grande” (Autora 1, entrevista 2024). Portanto, diante das grandes dificuldades enfrentadas no sistema educacional, mais cedo ou mais tarde tais lacunas iriam aparecer. Para ela, a pandemia de covid-19 dá uma visibilidade para estas questões, que ficam escancaradas; segundo a Autora 1, “a pandemia foi uma variável, que veio dar zoom na trajetória, naquilo que já existia” (Autora 1, Entrevista 2024):

temos muitos problemas na sala de aula com relação à dificuldade de aprendizagem das crianças. Falta tudo! falta o básico! É difícil você falar assim: Ah... agora vamos recompor e vai resolver o problema. Não! é um processo histórico, é uma construção coletiva, se não passar pelo coletivo não funciona. A dificuldade de aprendizagem tem várias, muitas variáveis, não é só, a sala de aula, não é só caderno e professor. Ela envolve uma rede de apoio, ela envolve um trabalho socioemocional muito grande, ela envolve romper com barreiras, sabe? A desigualdade social é agravante, principalmente para nós que estamos no interior e que temos uma série de dificuldades aqui na localidade, entendeu? (Autora 1, entrevista 2024).

Para ela, independente da pandemia, chegaríamos ao limite das desigualdades sociais, a um ponto em que não seria mais possível omitir as dificuldades enfrentadas na educação e não tomar uma atitude. A entrevistada também coloca que a pandemia de covid-19 escancarou estas dificuldades. Reforçamos, diante da fala da entrevistada, a necessidade de pensar diferente para as diferentes localidades e com as particularidades de cada um, pois

não dá para fechar os olhos e achar que conseguimos avançar com todo mundo do mesmo jeito. Não conseguimos avançar com todo mundo do mesmo jeito, né? Nós não estamos todos no mesmo barco. Tem gente que tá na Canoa, tem gente que tá lá afogando, e que não tem nem Canoa. Então, assim, são muitas diversidades para você contemplar. A pandemia escancarou, a pandemia levou o problema para televisão, digamos assim. Deu uma luz. A pandemia deu um zoom. A desigualdade ela é muito grande. Temos muitas diversidades que precisam ser olhadas por suas especificidades e a recomposição de aprendizagem é olhar para todas essas diversidades, entendeu? Nos seus aspectos socioemocionais, principalmente socioemocionais, né? Há uma apatia, há uma passividade, entendeu? Há uma naturalização de problemas que não, não são simples, né? Então por isso eu acho que a gente chegaria nesse extremo, mais dia, menos dia, nós chegaríamos nesse extremo, nessa necessidade (Autora 1, entrevista 2024).

Ela ainda coloca, ao final desta citação, a naturalização dos problemas como uma cultura de aceitação, como se fossem questões comuns, corriqueiras que não demandam atenção e, na verdade, precisam de atenção, precisam de cuidado. E ressaltamos que isso foi observado com o ERE. Pelas dificuldades vividas durante esse período do ensino, o ERE permitiu que as pessoas envolvidas percebessem a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as desigualdades. Neste sentido, as contribuições da Autora 1 corroboram com Charlot (2011), ao demonstrar a atenção direcionada àqueles que a demandam.

Quanto aos efeitos esperados pelo PRA as três entrevistadas fizeram colocações que apontam para a melhoria da qualidade da educação, mas de formas diferentes. Para facilitar essa interpretação segue o Quadro 11 com um comparativo da resposta das três entrevistadas.

Quadro 11 – Efeitos esperados pelo PRA do ponto de vista das entrevistadas

Autora 1	Autora 2	Coordenadora
Propõe um olhar profundo para o estudante e as suas condições, as condições da escola, da comunidade em que ela, a escola, está inserida, e propõe fazer uma reflexão de como é, para cada estudante estar ali naquela escola, fazer uma análise individualizada e encontrar as soluções para cada problema ou grupo de problemas.	Considera conseguir implementar o currículo, e de fato seguir as diretrizes da BNCC e ainda com o dificultador no Ensino Médio com as novas mudanças. E o grande desafio é corrigir as trajetórias, alinhar o aprendizado, principalmente no início das etapas do ensino, de forma a evitar abandono e evasão. Esse é o olhar mais amplo.	A importância de se pensar na defasagem e buscar minimizar os danos causados pela pandemia. A busca por melhores resultados dos indicadores educacionais. E a longo prazo temos a proposta do plano atuando no fortalecimento do direito à aprendizagem, garantindo a equidade educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos nas falas das participantes da entrevista que cada uma tem um olhar singular no que concerne a dimensão da recomposição de aprendizagem. Ao mesmo tempo, podemos dizer que eles se complementam indo de uma visão mais ampla para um contexto mais intimista e individualizado do nosso estudante. Quando refletimos sobre os resultados educacionais envolve não apenas a implementação do currículo e o cumprimento das diretrizes da BNCC, mas também a superação das dificuldades.

Espera-se com a atuação do PRA ter um olhar cuidadoso para com os estudantes, das suas condições de aprendizagem e de forma individualizada nas particularidades de cada um e ainda de acordo com cada região que este estudante se encontra.

A Autora 1 fez uma análise da atuação dos profissionais do PRA:

a recomposição é um olhar profundo para o meu estudante, a ideia seria uma questão até de mudança cultural. Era que para cada professor houvesse uma mobilização de mudança de cultura para encontrar ferramentas, estratégias, metodologias para conseguir olhar a individualidade do estudante, conseguir num grupo de 42 alunos, né, olhar para essa individualidade e ir buscar remédio na dose certa para cada situação, cada unidade escolar, fazendo esse exercício reflexivo de estudo. Isso demanda tempo sabe? Fosse um movimento de apoiar os professores é a equipe pedagógica da escola para olhar para essa diversidade (autora 1, entrevista 2024).

Considera que eles devem servir à escola, isto é, tanto especialistas quanto professores com um trabalho colaborativo sendo mais um olhar, mais um cuidado, ajudando a equipe de docentes juntamente com o especialista nas reflexões dos seus alunos. Apoiar na busca por estratégias e auxiliar o professor nas suas dificuldades diárias. “O professor sozinho não dá conta, o professor sem formação não dá conta” (Autora 1, entrevista 2024).

De acordo com essa fala, a entrevistada nos leva a refletir sobre a necessidade de manter o diálogo entre os profissionais que estão na escola, as trocas e as reflexões entre os pares, corroborando com as sugestões de Nunes e Silveira (2015) em que demonstram a necessidade de refletir, buscar conhecer e entender o contexto da educação. Quanto as formações, além de levar conhecimento, também proporcionam o diálogo e as reflexões, diante das situações que são vivenciadas. “Um dia para todo mundo sentar e tá realmente planejando analisando os resultados eu acho que seria muito importante para que as ações realmente fossem bem consolidadas” (Participante 4, Roda de Conversa).

Momentos assim de trocas e ampliação de conhecimentos são fundamentais para proporcionar o crescimento profissional e consciência crítica. Com relação à organização da equipe e à coordenação, as entrevistadas relataram que estas decisões foram tomadas por outros e, muito provavelmente, pela equipe gestora, mas arriscaram alguns argumentos.

Baseando-se no entendimento de que a recomposição deveria acontecer em todas as áreas do conhecimento era então necessário pensar em como ficaria

organizado a equipe para melhor representar aquilo que temos nas escolas. A organização da equipe foi então baseada em ter representantes professores das diferentes áreas do conhecimento. “Era importante o núcleo refletir a realidade da escola e assim ter um diálogo mais robusto em todas as áreas” (Autora 2, entrevista 2024).

A coordenadora coloca que ter os professores efetivos era importante por garantir a experiência, essa experiência era confirmada através da efetividade daí os professores efetivos da rede (coordenadora, entrevista 2024). Para a Autora 1, a equipe de professores efetivos pode estar relacionada com alguns princípios. Um deles, pode ser devido às normativas que regem contratação de pessoal, ou que regulam a vida funcional. Outra variável está relacionada com continuidade, uma vez que, esses profissionais vão receber formações, então, é a forma de garantir a continuidade e repasse de formações. E uma terceira variável é pelo sentimento de responsabilização e pertencimento que o professor efetivo constrói.

Ter profissionais assim é importante, pois conforme colocado pela entrevistada:

a recomposição das Aprendizagens é um olhar atento, contínuo, profundo para as diversidades, para as desigualdades na minha realidade local, então se eu tenho efetivo, esse efetivo é que vai garantir a credibilidade, é que vai garantir a autoridade, é que vai garantir a permanência, é que vai garantir a identidade com a comunidade (Autora 1, entrevista 2024).

Compor a equipe do PRA com profissionais que desempenham o trabalho demonstrando domínio e propriedade das ações executadas nas escolas da rede, com experiência e o sentimento de pertencimento e responsabilização, sendo professores que entendem a dinâmica da rede e podem garantir um melhor desempenho das ações do PRA.

Para a Autora 2, é “uma equipe a par daquilo que é produzido pela rede, do que é ofertado pela SEE”. Assim, essa equipe tem propriedade e, ao mesmo tempo, consegue dar uma devolutiva de como está sendo esse recebimento nas escolas, por meio dos núcleos regionais.

Para os participantes da Roda de Conversa, ao ser proposto no Documento Orientador que fossem professores efetivos da própria rede para compor o núcleo, consideram que foi um grande diferencial oferecido pelo PRA, proporcionando um grande ganho para o plano. “Trazer quem estava na escola, fez com que o projeto ganhasse uma vida e que fosse algo mais eficaz no sentido de que conhecemos o

chão da escola” (Participante 5, da Roda de Conversa, 2024). Isso agregou, pois os integrantes do núcleo são pessoas que conhecem muito bem o dia a dia da escola.

Fica claro, portanto, que os profissionais para compor os núcleos NGPC, NGPR devem ser realmente profissionais da rede, deslocados de escolas, garantindo as experiências, a continuidade, o sentimento de pertencimento e assim, realizar ações contínuas, com leveza e, ao mesmo tempo, com propriedade nas escolas.

Sobre coordenação, a Autora 1, deixa claro que esta não foi uma discussão aberta e que estas questões não foram decididas por aqueles que estavam colaborando na escrita pedagógica. Fala sobre as diversas camadas da SEE, hierarquias e complementa que esta é uma decisão do comitê de governança. Mesmo sendo outro setor responsável pela questão de pessoal e quantitativo e demais assuntos relacionados, ela deixa transparecer que acredita ter um coordenador. Porém, a pessoa a quem ela se refere, como coordenadora, é a assessora que ficou a cargo das questões do PRA, e não necessariamente um coordenador específico e exclusivo para o PRA.

A Autora 2 entende a ausência dessa figura e percebe que essa necessidade vai além quanto a essa organização da equipe do PRA. “Quanto é importante ter uma pessoa que vai capitanear o grupo” (Autora 2, entrevista 2024). Para ela, a atuação de um Coordenador é fundamental para entender as necessidades do grupo. E ainda, esta coordenação deve estar diretamente subordinada a SPP, no mesmo patamar das diretorias, dialogando na mesma direção. Isso também é importante para que esse coordenador tenha uma visão do todo (Autora 2, entrevista 2024). A equipe deve atuar de acordo com o que é produzido pelas diretorias educacionais, demonstrando conhecimento das ações propostas em cada segmento. A atuação do coordenador em conjunto com as diretorias vai subsidiar a equipe do PRA na atuação frente as escolas com relação ao que deve ser feito e no acompanhando de perto daquilo que é proposto e o que é executado nas escolas.

A Coordenadora fala que, na época, a demanda que ela recebeu não foi bem para coordenar o PRA, e sim para estar à frente desta demanda. Os participantes da Roda de Conversa, os quais representavam a equipe, entendem que a coordenação da equipe PRA estava sob a assessoria da SPP, que buscava atender as demandas do PRA com dedicação, no entanto, havia várias outras e, geralmente, essa pessoa, na figura do coordenador, ficava sobrecarregada, dificultando o bom desenvolvimento e retornos para a equipe.

Um consenso entre os participantes da Roda de Conversa é que: era necessário ter uma pessoa para cuidar das questões somente do PRA. Uma pessoa para organizar as demandas e ideias, evitando desgastes entre a equipe. Um participante, que continuou em 2024, percebeu a diferença que foi com a chegada de um coordenador para a equipe no ano de 2024:

é totalmente diferente, porque ele conseguiu gerir para que não tivesse o tanto de desconforto que ano passado eu sentia que tinha entre a equipe. E os atritos de pessoas acharem que tinha esse local de coordenação, então eu vejo que realmente fez muita falta para a gente ter essa figura do Coordenador específico do PRA. Principalmente ano passado, um coordenador do PRA, porque o plano era muito específico esse ano não tem mais esse plano (Participante 3, Roda de Conversa, 2024).

E ainda, na Roda de Conversa, os participantes colocam a sensação de falta de pertencimento, da ausência de um espaço, ou setor, pertencer a uma diretoria, ou até mesmo uma figura de um coordenador específico para as demandas do PRA. Isso auxiliaria a equipe. Inclusive, citam que faltou alocar o PRA em um lugar seu, para dar mais estrutura e segurança ao projeto, “ter a quem reportar” (Participante 1, Roda de Conversa 2024). A Participante 2, reforça “o fato de não termos a quem reportar” e relembra:

não tinha superintendente na SPP quando chegamos. Depois que veio. Mas chegamos sem superintendente. Depois que a superintendente chegou, foi tomar conhecimento de tudo, para depois a coisa começar a andar. É algo que pode ter dificultado (Participante 2, Roda de Conversa, 2024).

A coordenadora reconhece esta dificuldade, e relembra a necessidade de implementar,

porque como já foi colocado aqui, o plano ele foi implementado emergencialmente. Quando a equipe chegou não tinha aquela infraestrutura suficiente para acolher, mas como o querer deles, dos integrantes, de todos os professores era muito grande, funcionou bem. Também foi colocado para todos eles, na entrega dos documentos, que passaríamos por essa dificuldade (Coordenadora, entrevista, 2024).

E, ainda, reforça a união da equipe, a vontade, a participação, o querer. Isso também foi colocado pelos participantes na Roda de Conversa. “Porque a gente fez o processo junto, construímos os documentos, tinha propriedade pra falar (Participante 3, Roda de Conversa 2024). O que caracterizou a força e desempenho da equipe foi o fato de terem estudado a proposta do PRA, construído os documentos e todo o processo juntos, em equipe, isso conotou notoriedade ao plano, demonstrando conhecimento e propriedade daqueles que ali integravam aquela equipe.

Os entraves da implementação, que para a equipe NGPC dificultaram o bom andamento das atividades, se resumem na figura de um coordenador para melhor conduzir a equipe e evitar os desentendimentos:

faltou isso, o coordenador. Porque assessora por exemplo ela não ficava por conta do PRA, ela tinha as outras áreas. Então, a falta de um coordenador fez com que algumas pessoas da nossa equipe, se sentisse à vontade para ocupar esse lugar, ainda que não existisse essa vaga. E aí, causa um certo desconforto. Eram muitas ideias que queriam ser implementadas, que não, como que eu posso dizer, todos eram uns iguais ali né tava, escrevendo tudo, implementando e tal, mas, em alguma situação estava valendo mais a ideia de um ou de outro. É o seguinte, na falta de um coordenador tinha uma pessoa demonstrando a capacidade para ser um. E aí criava um desconforto na equipe (Participante 2, Roda de Conversa).

No que diz respeito às atividades que foram desenvolvidas pela equipe, era exatamente o que estava proposto. O Plano não estava pronto e acabado conforme é colocado pela Coordenadora na entrevista. Faltou foi uma maior clareza disso para os integrantes da equipe NGPC.

É colocado no diálogo da Roda de Conversa, que muitas coisas já deveriam ter sido decididas, antes da chegada da equipe, e que, com isso, perdeu-se muito tempo elaborando, completando e criando,

apesar de toda essa parte difícil da gente ter que iniciar um projeto quase que ao mesmo tempo que escrevendo, colocado ele para funcionar, nem por isso deixamos de fazer. A gente conseguiu colocar em prática. Eu acrescento que ainda assim, a coisa aconteceu, nós conseguimos fazer acontecer (Participante 2, Roda de Conversa).

Podemos pensar que a proposta deveria ser justamente essa, uma equipe que iria formular para depois implementar. Mas, havia a necessidade emergencial. No entanto, apesar de, implementar o plano praticamente junto com a formulação, não

impediu que as entregas fossem feitas, mas dificultou o bom andamento dos trabalhos, o que poderia ter sido mais fácil se a equipe tivesse um auxílio de um coordenador exclusivo.

Estava previsto, de acordo com o entendimento daqueles que escreveram o Plano, que ele seria completado pela equipe NGPC:

o NGPC iria fazer esse mapeamento das habilidades e desenvolver o mapa da progressão das habilidades que iriam desenvolver a partir daquilo que fosse percebido como a maior dificuldade considerando que o pet trabalhou determinadas habilidades que eram essenciais então aquelas habilidades que precisassem Ser ainda priorizado seriam mapeadas nesse primeiro momento. (Autora 2, Entrevista 2024).

A Autora 2 expõe na sua fala que o NGPC iria fazer o mapeamento e desenvolver o mapa das progressões das habilidades de acordo com o que fosse percebido, e o que ainda precisasse ser trabalhado. E como de fato, foi assim que aconteceu conforme detalhado no Capítulo 2, na Seção 2.4, o núcleo criou um documento das habilidades que não foram contempladas durante a pandemia.

Os participantes da Roda de Conversa consideraram que a equipe desenvolveu muito bem o seu papel. Diante das dificuldades vividas pelos desentendimentos entre a equipe, criaram os materiais e fizeram as entregas necessárias. E consideram a importância de se saber como trabalhar em equipe conforme mostra o trecho abaixo:

no processo de construção de equipe você tem variados perfis. E aí você tem que entender que seu próximo, ele necessita do seu auxílio, então, às vezes, nem todo mundo se completa, mas, são processos que nós devemos viver” (Participante 4, Roda de Conversa 2024).

Os integrantes da equipe devem se complementarem nas suas diferenças e não buscar a competição. A Coordenadora aponta na sua fala a importância de trabalhar a integração da equipe para garantir melhores resultados e entregas efetivas. “A integração da equipe, era algo que tentava trabalhar diariamente, esse fortalecimento dessa integração, porque uma equipe forte na ponta, conseqüentemente, ia passar isso para as demais equipes” (Coordenadora, entrevista 2024). Essa integração foi muito bem formada na equipe.

No entanto, o que às vezes acontecia, apesar de não existir a vaga do coordenar, era que alguns se sentiam na condição de assumir esse papel, e assim,

muitas vezes, as ideias e propostas de alguns prevaleciam mais que de outros, o que gerou desgastes na equipe. Um coordenador, ou alguém a quem centralizar, evitaria situações desagradáveis entre os integrantes da equipe.

### **3.5.2 Criação e monitoramento do Plano de Ação e suas implicações para a educação**

Nesta seção, temos a intenção de buscar compreender o Plano de Ação proposto pelo PRA, sua criação e seu monitoramento, uma vez que, ele traz em seu documento orientador, que cada escola crie o seu Plano de Ação.

A ideia do Plano de Ação é para buscar uma mobilização das partes no ambiente escolar, em prol de uma melhor organização e planejamento das ações que serão realizadas na escola. “Não construir a parte, a escola precisa se apropriar também do que que é o entendimento e o que se espera desse plano” (Autora 2, Entrevista 2024). “É preciso fazer um plano de aula, plano de curso, que vão conversar com o PPP e demais documentos orientadores e currículo” (Autora 1, entrevista, 2024). As autoras que participaram desta pesquisa consideram que o Plano de Ação, assim como, o planejamento do professor, é necessário para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Além do entendimento que a escola deve ter, do que é? E para quê é? A Autora 2 complementa o pensamento quanto ao entendimento que a escola deve ter do todo em conjunto, e que é necessário para todos. “A escola precisa incorporar o Plano de Ação que já existe na escola, ser uma coisa única não ser mais um plano e sim ser uma ação de um Plano de Ação que já é próprio da escola” (Autora 2, Entrevista 2024). De acordo com a Autora 2, a escola precisa se apropriar do que é um Plano de Ação, e colocar em prática, alinhar as suas ações com as ações que estão sendo realizadas na rede, em conjunto. Não fazer um plano a parte e sim, um plano único, incorporando as suas práticas, com as especificidades da escola e as ações propostas pela rede.

O Plano nada mais é que a organização da escola diante das necessidades que cada professor e especialista vão apontando. É identificar os elementos de acordo com os dados que compõem a unidade escolar e desenvolver ações.

Na Roda de Conversa, os participantes discutiram a importância de que cada escola desenvolva o Plano de Ação Estratégico, pois, cada escola possui as suas especificidades. E ainda, o PRA proporciona para a escola uma dinâmica de

organização e planejamento, que ao desenvolver o seu Plano de Ação, ela tem a oportunidade de organizar as suas ideias:

para a escola se organizar. Toda organização em si, quando vamos fazer um projeto, a escola, precisa ter Plano de Ação para se organizar. Porque se ela não tem o Plano de Ação, ela não consegue se organizar, fica tudo muito solto (Participante 5, Roda de Conversa, 2024).

E que isso seja feito pelos profissionais que são da escola, que conhecem a rotina e vivenciam os desafios e sabem as estratégias que podem auxiliar na superação deles.

Na construção do Plano de Ação, os participantes da Roda de Conversa consideram que foi importante ter criado o modelo inicial e, inclusive, colocá-lo em uso. Foi extremamente importante e até mesmo por meio dele que entendeu, foi a partir desse plano inicial que compreendeu qual que é a proposta e o que que tem que ter nesse Plano de Ação. A partir daí foi desenvolvido o sistema. (Participante 5, Roda de Conversa). Isso foi importante para perceber o funcionamento daquele modelo. E deu base para a criação do sistema. No entanto, foi citado que poderia ter aguardado a finalização do ano para implementar o sistema. Foi lembrado por uma participante, a sugestão de um formulário para levantamento dos dados:

eu acho que já estava bem desenhado, ele entrou em novembro, em outubro uma coisa assim, eu não lembro muito bem, mas, eu lembro que veio meio que atropelando o que a gente já tinha feito. Então na minha opinião, o sistema poderia entrar esse ano, não ia fazer tanta diferença no ano passado. No final, aquela ideia que tivemos de fazer um formulário, que íamos colocar todas as escolas, e cada escola ia entrar neste formulário. Chegamos até a fazer isso eu não lembro direito e aí não foi para frente né? Porque o formulário estava lá: Você conseguiu contemplar no sexto? no sétimo? em cada ano... O que que queríamos era fazer justamente isso, levantamento quantitativo, que não teve jeito de fazer (Participante 6, Roda de Conversa 2024).

A ideia de criar um sistema, foi com a justificativa que facilitaria o monitoramento, através das coletas de dados e possibilitaria criar um painel, no entanto, essa mudança gerou um desgaste e o objetivo não foi alcançado. “Não tivemos, até a data que eu saí, não teve. Sabemos que teve aqueles problemas das planilhas né, então ele não estava conseguindo puxar todos os dados” (Participante 3, Roda de Conversa, 2024). Pelo menos, esses dados não foram divulgados para a

equipe do PRA, pois conforme colocado pela participante que deu continuidade no PRA em 2024, não foram divulgados os dados conforme estava previsto pelo Plano de Ação.

É importante a escola desenvolver o Plano de Ação, para colocar em prática as ideias que são desenvolvidas no dia a dia da escola, os projetos e as propostas:

um exemplo foi quando nós fomos visitar algumas escolas, nós víamos que a escola, ela tinha excelentes trabalhos, mas ela não tinha esse Plano de Ação, que era essa organização, ela não colocava no papel, então quando temos isso colocado no papel, toda essa organização, facilita até para você desenvolver o trabalho (Participante 5, Roda de Conversa, 2024).

Ter um Plano de Ação construído demonstra para a escola organização e planejamento. “Ela precisa de escrever para acompanhar o percurso” (Participante 3, Roda de Conversa) É importante para que ela desenvolver as ações e acompanhar aquilo que está sendo realizado pela equipe, ou seja, o Plano de Ação auxilia na etapa de avaliação dessas ações e análise dos resultados alcançados.

Conforme colocado pelos participantes, ao mudar o Plano de Ação daquele que a escola criava para o sistema que era preenchido diretamente no *drive*, gerou uma situação desconfortável e resistência das escolas:

quando foi para o sistema eu senti que eles tiveram um pouco de dificuldade até porque tinha umas questões de formatação, tinha um número de linha que não podia passar e até nisso assim que o projeto da escola um pouco que se perdeu porque eles ficaram presos em quanto que eles podiam escrever naquele número de linhas que tinha (Participante 3, Roda de Conversa).

Neste sentido, o Participante 6 complementa que

era melhor não ter iniciado com aquele modelo para não ter esses contratemplos, que já estavam realizando. E foi um desconforto muito grande para gente e para eles. Muitas escolas já tinham iniciado, eles tiveram que voltar atrás e refazer (Participante 6, Roda de Conversa)

Os participantes falaram da parte burocrática do Plano de Ação que ficou muito evidenciada no sistema criado:

eu vejo uma parte muito burocrática e aí acabou que as escolas, muitas queriam preencher, mas não tinha nem tempo hábil nem ninguém responsável pelo preenchimento. Na reta final eu lembro que

a gente só ficou por conta de consertar planilha e verificar se estava tudo preenchido (Participante 6, Roda de Conversa).

Foi citado, por mais de um participante, o fato de ter que conferir as planilhas e consertar os erros. Como era uma planilha com várias fórmulas e configurações para serem preenchidas, uma ação de deletar desconfigurava a mesma, atrapalhando o bom funcionamento do sistema. Citam que esse sistema poderia ter iniciado no ano seguinte. Segundo eles, foi muito desgastante substituir algo que já estava funcionando na escola, por algo cheio de detalhes, no meio do processo, o que já era um processo novo. E ainda sobre escrever o Plano de Ação pode parecer algo simples, mas para a escola, no seu dia a dia e na dinâmica do contexto escolar real, com os diversos problemas, isso é uma tarefa difícil, e que precisa ser trabalhada, para que as escolas peguem o domínio dessa prática.

Ressalta-se, neste trecho da conversa, que é importante desenvolver a prática de colocar no papel as ideias e fazer os devidos registros. Conforme foi colocado pelos participantes, as escolas, na figura daqueles que ali atuam, não costumam registrar as ações, criar planejamentos e organizar, dividir em etapas e prazos, e isso podemos perceber na seguinte fala:

eu acho que essa dificuldade aí foi de casar aquilo que já estavam fazendo com aquilo que precisavam fazer, que estava sendo proposto pelo PRA. Eu acho que inicialmente teve muita essa dificuldade pela falta de prática que temos às vezes de colocar no papel, de se planejar, porque na verdade o Plano de Ação é um planejamento que propomos o que que pretendemos fazer no ano, né? E, às vezes, temos muitas ideias, muitos projetos que, às vezes, a escola ela até passa um projetinho ali por alto, passa para os professores algumas propostas que já vêm da própria escola, da necessidade da escola, mas, é algo meio que assim, ah... faz um projeto, já tinha lá, entrega para todo mundo, porque não temos muito bem, essa questão do Plano de Ação, daquela organização de você delimitar datas, e tempos para você fazer, concluir uma atividade. Então eu acho que nesse sentido, foi um pouco de dificuldade por conta dessa organização e falta de prática que realmente não tem na escola, não tinha até então, porque, o PRA acabou, pelo menos nas escolas que foram acompanhadas, eu acho que acabou passando um pouquinho dessa organização, eu falo que assim, é claro que a minha escola é nada em vista das escolas, mas, lá na escola hoje conseguimos entender quão é importante essa questão de estar mesmo fazendo esse plano (Participante 5, Roda de Conversa 2024).

Os participantes, então, demonstram que a dificuldade em construir o Plano de Ação pelas escolas, está muito mais relacionada com a organização e o planejamento

e a falta de prática em realizar esses registros e de fato colocar as ideias no papel e planejar. Diferente do que foi cogitado na análise documental realizada no Capítulo 2, na Seção 2.4, em que pensávamos que, os entraves na construção do Plano de Ação estavam no uso das TDICs. Este assunto será tratado na próxima seção.

Quanto ao monitoramento, os participantes consideram que ele acontecia de várias formas. Através dos plantões, onde eram reportadas pelas equipes NGPR as questões de êxito e as dificuldades, “os plantões nos ajudava, a gente tinha os feedbacks e tinha reclamação também claro” (Participante 1, Roda de Conversa 2024).

Outra forma de acompanhamento era pelo formulário FAM. “Já tínhamos esse monitoramento pelos relatórios, pelo FAM (Participante 3, Roda de Conversa) O FAM, era compartilhado mensalmente por cada regional, reportando as visitas realizadas.

Outro meio de fazer o monitoramento das ações realizadas pelas escolas seria por meio do próprio Plano de Ação, que como já falamos não aconteceu. Houve a mudança com a promessa de facilitar este monitoramento, mas, na verdade, não foi assim que aconteceu. “Nem conseguimos ler e monitorar realmente as ações, ficamos nessa parte muito burocrática, a meu ponto de ver. No final, eu acho que perdemos muito por isso” (Participante 3, Roda de Conversa 2024).

O Plano de Ação foi criado para gerar os dados e facilitar o monitoramento. O que aconteceu foi um grande desgaste, pois as planilhas eram cheias de restrições, que, no final, foi necessário ficar fazendo conferências; e ainda assim, não ficou esclarecido nem mesmo para aqueles que continuaram em 2024, o porquê de o sistema não atingir o que se propôs a fazer, que era gerar os dados referentes às ações realizadas nas escolas. E, no ano seguinte, esse Plano de Ação nem deu continuidade.

No entanto, independente do não monitoramento dos Planos de Ação realizados pelas escolas de rede, os participantes consideram que foi um grande ganho a atuação do PRA nas escolas. “A gente voltou para escola com uma outra visão (Participante 5, Roda de Conversa). “Isso já é enriquecedor, nem mesmo se for poucas pessoas, já são poucas pessoas que estão dentro da escola como uma outra visão então isso já é importante (Participante 3, Roda de Conversa).

Com todas essas dificuldades e resistências relatadas no decorrer deste estudo, resta o aprendizado, que para aqueles que de fato aproveitaram, e

entenderam a essência do PRA, ficou claro, a necessidade de adotar novas estratégias na educação.

É entender que, ao fazer uma ação, ela deve estar atrelada à uma habilidade, que deve ser desenvolvida no estudante. Planejar o desenvolvimento desta ação do início ao final, pensando em alterar rotas conforme o andamento. Os pensamentos de Peel; Beites; Oliveira (2020) contribuem para compreender que a utilização de um Plano de Ação é fundamental para acompanhar o aprendizado do estudante uma vez que refletir sobre o erro leva-o ao aprendizado. Se a escola soube aproveitar e compreendeu o papel do Plano de Ação já foi um grande ganho para a rede. É fundamental relacionar as atividades com as habilidades e mapear o andamento da ação de maneira a visualizar o resultado apresentado pelo estudante, e tirar daquela ação o aprendizado desenvolvido por eles.

Os participantes também reportaram sobre o aprendizado desenvolvido por eles, e por todos que aproveitaram as formações:

nosso desenvolvimento pessoal pelo menos a meu ver foi muito importante, pessoal e profissional, com todos os erros e acertos. Foi assim, algo extraordinário que pudemos ter, vivenciar. Enquanto equipe NGPC, eu acredito que ninguém voltou para escola, ninguém que está na escola, vai estar com a mesma visão, então isso já é enriquecedor, nem mesmo se for poucas pessoas, já são poucas pessoas que estão dentro da escola com uma outra visão, isso já é importante (Participante 3 Roda de Conversa).

As formações realizadas com os profissionais do PRA e os momentos de estudo entre a equipe foram de grande importância para a mudança na prática pedagógica. Os diálogos e entendimentos das questões que permeiam o ensino, permitiram a estes profissionais desenvolverem outras formas de ver. Com isso, percebemos que para acontecer uma mudança na rede, devemos propagar formações e construir momentos de diálogos para que os profissionais da educação possam se redescobrir nas práticas educacionais corroborando com as ideias de Freire (1996) onde o conhecimento deve ser construído.

Uma participante também relatou que, na sua escola, o impacto foi mínimo, não abrangendo a escola como um todo, sendo adotado em alguns anos de escolaridade. E ainda houve a fragmentação pela não continuidade do Plano de Ação:

o impacto do programa foi em alguns professores, em alguns anos. Não impactou a escola como todo. Pelo menos nesse contexto que estou, eu escutei um relato de uma professora e mesmo assim a coisa fragmentou, pois teria que ter dado continuidade esse ano e eu já vi que esse ano não apareceu o PRA na escola. A gente não vê na escola, a gente ouve, mas até então, o impacto dele e até a continuidade do processo não houve. Ele tem zero impacto na minha prática docente. Estou no primeiro aninho, se eu não tivesse participado ano passado não saberia da existência do PRA, honestamente falando entendeu (Participante 6, Roda de conversa).

E, por fim, complementa que o problema é persistente, há estudantes não alfabetizados na escola; “só que o problema ainda não acabou na escola, tem meninos que não são alfabetizados ainda. Então assim o problema persiste entendeu? mas o programa não, vou colocar assim” (Participante 6, Roda de Conversa).

Visto isso, percebemos a necessidade do PRA atender todas as escolas em todos os anos de escolaridade nas suas particularidades. E isso é reportado pela Autora 1 que diz quanto a sua expectativa do PRA:

a expectativa é escutar cada professor e saber das suas necessidades, compreender e daí mostrar caminhos, levar informação e formação. Sozinho o professor não dá conta. É preciso ir inserindo para o professor o que ele precisa, diante das condições que ele se encontra (Autora 1, entrevista 2024).

A Autora 1 ainda discorre sobre a atuação desses profissionais, realizando juntamente com as escolas um diagnóstico detalhado, conforme colocado na seção anterior. Verificando as especificidades de cada localidade, as situações de cada aluno, onde os professores, a partir dos conselhos de classe, das reuniões de módulos e das evidências, sob a perspectiva do professor em relação a turma, buscar ações e traçar um Plano de Ação para a sua escola. Nesse sentido reconhecemos as ideias de Charlot (2014) em que é fundamental compreender aquilo que motiva o nosso estudante, o que dá sentido ao seu aprendizado.

Reforçamos a importância das formações e que de fato foi comprovado pela equipe NGPC, na roda de conversa, a diferença que fez para cada um, que retornou para a escola, com esse outro olhar. A Autora 1 enfatiza que é preciso ser pontual, daí a importância da atuação desses profissionais na escola:

não adianta mandar para ele mil coisas, mil documentos, mil formulários, de nada adianta. É Dose Certa, remédio certo, para cada

professor. Então assim não adianta a secretaria mandar mil memorandos, mil planilhas, o que que eu penso da expectativa do PRA, é eu chegar para cada professor e olhar primeiro, escutar (Autora 1, Entrevista 2024).

É preciso proporcionar o diálogo entre estes profissionais que estejam nas escolas, construindo ações e estratégias de acordo com a realidade de cada escola, de cada estudante e levando formações para os docentes. Isso vai ao encontro com as ideias colocadas por Paulo Freire que diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p.12).

Para pensar em ações de recomposição das aprendizagens é preciso também pensar em como mobilizar o estudante para que ele busque pelo aprendizado e olhar para cada estudante buscando o seu potencial, conforme é proposto por Charlot (2014). E isso irá acontecer sob esse olhar individualizado de cada escola, incentivando professores e especialistas a terem uma reflexão atenta e cuidadosa dos seus estudantes e com o apoio dos profissionais do PRA, na construção de ações e estratégias voltadas para as necessidades de cada um, de cada localidade.

### **3.5.3 O uso das TDICs no ambiente escolar**

Nesta seção, temos o objetivo de discorrer sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar e seus impactos na educação. Durante a pandemia de covid-19, as TDICs foram muito utilizadas conforme já abordamos no Capítulo 2. A Pandemia mostrou que o uso das TDICs foi uma estratégia viável para garantir o acesso dos estudantes ao direito à aprendizagem. Apesar de alguns contratemplos, como a dependência da internet ou ausência de aparelhos ou equipamentos, conforme abordado na Seção 2.3 e depois no Capítulo 3 na Seção 3.2, as tecnologias se demonstraram muito bem aplicadas no contexto educacional. Aqueles estudantes que conseguiram utilizar as TDICs demonstraram interesse por esta estratégia. O que notamos diante das evidências que foram vivenciadas no período pandêmico é que a tecnologia é um recurso motivacional para o nosso estudante.

Mas, ainda assim, diante deste contexto, deparamos com o despreparo dos profissionais na utilização desses recursos. Conforme abordado na Seção 2.3.1, os professores não possuíam habilidades para desenvolver atividades utilizando os recursos tecnológicos durante a pandemia de covid-19. E mesmo após esse período,

os profissionais da educação ainda enfrentam barreiras na execução de algumas tarefas que dependem de recursos e habilidades com as tecnologias digitais. Corroborando com as ideias de Silva e Silva (2023) que expressam a necessidade de que os docentes desenvolvam conhecimentos necessários para que tenham domínio dessas ferramentas buscando uma melhor colaboração nas ações relativas ao ensino.

Com relação ao uso das TDICs na implementação do PRA, os participantes da Roda de Conversa, consideram que foi um grande aprendizado “eu vejo que a nossa equipe com relações de uso, eu vejo que foi um grande aprendizado porque nós tivemos que chegar né e aprender a usar esses recursos digitais” (Participante 3, Roda de Conversa). O não saber a usar as tecnologias poderia ser solucionado pelas trocas entre aqueles que sabiam mais, ou através de tutorias na internet e cursos ofertados até mesmo pela escola de formação. “através da Escola de Formação que hoje oferece várias ferramentas para que a gente possa nos aperfeiçoar isso veem sendo resolvido né” (Participante 4, Roda de Conversa). Diante dessas falas podemos inferir que o uso das TDICs não foi um grande problema no desenvolvimento das ações e, principalmente, na elaboração do Plano de ações ou no uso das ferramentas do *drive*. Conforme colocado pelos participantes da Roda de Conversa existem formas de buscar o aprendizado e garantir que as ações fossem executadas.

O que deixa evidenciado é a que existe uma necessidade de aprendizado e desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, os participantes manifestaram a necessidade de aprender, aprimorar e praticar. Uma vez que as tecnologias seguem em constante atualização e são ações que demandam repetição, por isso a necessidade de estar sempre em uso. E perceberam a tecnologia como um facilitador e uma colaboração no desenvolvimento das atividades. Já comentamos a importância desse contexto no ambiente educacional e o quanto é necessário proporcionar formações e possibilitar ações neste sentido, buscando o uso dessa ferramenta para proporcionar o aprendizado, conforme colocado por Silva e Silva (2023).

Os participantes ressaltaram que foi um grande aprendizado e reconheceram que, inicialmente, faltava muito conhecimento sobre estas ferramentas, mas, como alguns da equipe dominavam umas e outras habilidades, uns foram passando para os outros, e assim a equipe foi se adaptando. “Eu aprendi muito com as tecnologias dentro do PRA, tive acesso a esses programas que eu não conhecia, então eu acho que nós aprendemos juntos, né todos nós” (Participante 3, Roda de Conversa).

Outra participante explicitou a necessidade de melhorar a cada dia e que esse é um processo que a sociedade atual está passando. “Mas a questão da tecnologia em si, podemos dizer que ela é um processo que nós estamos vivendo, de renovação de mente, de pensar né, que precisamos melhorar a cada dia” (Participante 4, Roda de Conversa, 2024). Fica claro, nessa fala, a importância de nos adaptarmos e buscarmos o conhecimento através de formações.

Conforme já falamos, durante o ERE, fizemos o uso de recursos digitais, e mesmo antes da pandemia, a educação já apresentava sinais de que era necessário realizar mudanças no ambiente educacional. Gatti (2020) discorre sobre a perda do significado da escola para os alunos da era digital. Os estudantes de hoje anseiam por tecnologias e convivem com ela no seu dia a dia, e se a escola não inserir este contexto no seu ambiente, torna-se em uma escola obsoleta. O estudante não vai ter interesse por essa escola que não acompanha o mundo em que ele vive. E então voltamos ao contexto de mobilização de Charlot (2014). É preciso proporcionar ao estudante práticas que despertem nele o interesse.

E, ainda, conforme abordado por Nobre *et al.* (2023) é preciso desenvolver novas maneiras de ensinar. Assim como compreender a importância de trabalhar as competências e habilidades, é preciso também inserir no contexto educacional a prática do uso das tecnologias digitais, pois isso está atrelado ao contexto de vida destes estudantes.

Diante dos resultados obtidos com a pesquisa de campo apresentamos o quadro a seguir com uma síntese conforme organização das ideias para elaboração da pesquisa de campo. Nesta síntese apresentamos de forma sucinta as respostas sobre cada um dos pontos levantados na Pesquisa.

Quadro 12 – Síntese dos principais achados da pesquisa

Perguntas relacionadas a	Síntese
Formulação do Plano.	A demanda veio do Gabinete da SEE e o que deu início as discussões foram as informações veiculadas sobre a educação após a pandemia de covid-19, e os efeitos da pandemia com a necessidade de recomposição da aprendizagem.
Documento orientador.	O documento foi uma escrita coletiva por profissionais com experiência na docência que atuam na SPP, da Escola de Formação, da SAE, e outras subsecretarias da SEE.
Organização da equipe e suas implicações.	Equipe formada por professores efetivos deu ideia de pertencimento e responsabilização onde a experiência é demonstrada pela sua efetividade na rede.
Alocação da equipe na SEE e sua relação com a autonomia.	Faltou um coordenador específico do PRA e ainda uma alocação do PRA em um lugar seu, para dar mais estrutura e segurança ao projeto.
Plano de Ação sua criação, monitoramento e devolutivas.	Auxilia no planejamento demonstrando de extrema importância para a execução das ações na escola.
Falta de habilidades com o uso das TDICs.	Reconhecem que foi um grande aprendizado, que é necessário manter o contato e a prática com tais ferramentas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa de campo permitiu verificar a importância da atuação do PRA diante dos sinais de defasagens que a educação já apontava. A atuação dessas equipes nas escolas, com um olhar cuidadoso para as suas especificidades, para o professor, para o aluno, para a comunidade, é de grande importância para entender esse conjunto de fatores e atuar com ações voltadas para o favorecimento da aprendizagem do estudante.

Além disso, também percebemos o quanto é valioso realizar o planejamento e se organizar para a execução das ações propostas pelas SEE além dos projetos que a escola desenvolve, mantendo uma fluidez no desenvolvimento dessas ações ao longo do ano letivo. O planejamento é importante para organizar os passos e etapas daquilo que pretendemos realizar e ter uma dimensão de onde estou e onde quero chegar.

Com relação ao uso das TDICs, apesar das dificuldades vivenciadas pela falta de habilidades com as ferramentas digitais, a pesquisa mostrou que existem várias formas de aprender e que é possível colocar em prática.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PLANO DE RECOMPOSIÇÃO E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Para construção deste capítulo, baseamo-nos nos dados obtidos através da pesquisa de campo, além da análise descritiva e os dados documentais, com a perspectiva da elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) que buscasse aprimorar os trabalhos realizados pelo PRA na rede estadual de Minas Gerais.

Com este estudo, buscamos responder: Como tem ocorrido a implementação do PRA/MG no âmbito do Órgão Gestor Central da educação em MG? Para isso, realizamos análise documental e pesquisa de campo nos quais foram utilizados instrumentos de entrevistas e Roda de Conversa. Através dos dados obtidos com esses instrumentos, conseguimos compreender o processo de implementação do PRA, as suas necessidades e seus impactos na educação.

No Capítulo 2, foi feita uma descrição do contexto da educação e os impactos da pandemia de covid-19 no ensino e a implementação do PRA no estado de Minas Gerais, apresentando os entraves da implementação do plano.

No Capítulo 3, realizou-se um estudo sobre a aprendizagem, os efeitos do ensino remoto e o uso das tecnologias digitais, além da pesquisa de campo que buscou compreender como se deu a implementação do PRA no ano de 2023, na ótica do Órgão Central, que foi organizada sob o ponto de vista de três segmentos dentro desta implementação: A organização da equipe, desenvolvimento do Plano de Ação e uso das TDICs no ambiente educacional.

Os resultados desta pesquisa mostraram que o PRA, apesar de ter o seu caráter emergencial devido à pandemia de covid-19, foi uma ação importante e necessária diante dos sinais de defasagens que a educação já apontava. As respostas obtidas na pesquisa de campo, conforme explorado na Seção 3.5.1, demonstram que já havia uma mobilização da rede no sentido de buscar melhores resultados na recuperação das aprendizagens e o quanto esse estudo contribuiu para uma melhor observação do contexto educacional após o evento da pandemia de covid-19. Retomamos as falas das entrevistadas explanadas nesta mesma seção para reforçar sobre a urgência de acompanhar de perto as escolas e conectar os professores para reportar e acompanhar o trabalho nas diferentes regionais de ensino.

Quanto ao Plano de Ação proposto pelo PRA, fica claro, diante das falas dos participantes da pesquisa, conforme abordado na Seção 3.5.2 o cuidado em realizar o planejamento e de se organizar para a execução das ações propostas pelas SEE, além dos projetos que a escola desenvolve, mantendo uma fluidez no desenvolvimento dessas ações ao longo do ano letivo.

Em relação ao uso das TDICs, de acordo com o posicionamento dos participantes da Roda de Conversa, apresentadas na Seção 3.5.3, a pesquisa mostrou que devemos manter o contato e a prática com estas habilidades. Priorizar o aprimoramento destes conhecimentos visto que foi um grande gargalo durante o ERE, principalmente, para os professores, por não terem o hábito de uso dessas práticas e ainda devido às rápidas atualizações do meio tecnológico.

Diante desta pesquisa e dos resultados obtidos, percebe-se que a atuação do PRA nas escolas é um apoio essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Com a atuação destes profissionais, buscando auxiliar especialistas e professores da rede estadual de Minas Gerais, é possível ofertar aos estudantes um ambiente mais adequado à aprendizagem e profissionais mais capacitados.

Como um dos objetivos deste trabalho, estamos condicionados à elaboração de um PAE. Para isso, inicialmente, foi necessário identificar os entraves da implementação da política pública estudada, o desenvolvimento assim como o monitoramento do Plano de Ação proposto pelo PRA e as dificuldades vividas pela equipe NGPC e demais profissionais da educação com o uso das tecnologias digitais.

Neste sentido, buscamos construir um PAE para atender às demandas da recomposição das aprendizagens, proporcionando uma educação de mais qualidade ao estado de Minas Gerais. Para descrever estas ações, baseamos na ferramenta 5W2H que apresenta como metodologia a aplicação das seguintes questões norteadoras: *What* – o quê? *Why* – por quê? *Who* – quem? *Where* – onde? *When* – Quando? *How* – como? *How Much* – quanto custará? A ferramenta 5W2H consiste em uma maneira de organizar o planejamento de um processo antes de o implementarmos, em que podemos visualizar, através das respostas, a estruturação e a divisão das tarefas para a realização da ação proposta (Berh; Moro; Estabel, 2008). As etapas desenvolvidas neste PAE estão divididas em quatro ações. Sendo destas, três estratégicas para reparar as questões levantadas no decorrer deste estudo e uma quarta ação como proposta de divulgação desta pesquisa e apresentação ao secretário de educação para implementar as ações aqui propostas

como política de estado visto importância do PRA para a melhoria da qualidade da educação. Este PAE sugere ações de maneira a amenizar os problemas relacionados à implementação desta política pública propondo um trabalho mais ativo e efetivo na rede.

Conforme demonstrado na pesquisa de campo, os benefícios apresentados com a atuação da equipe PRA, é notável a importância de tomar medidas que favoreçam para o pleno desenvolvimento dessa política que busca o melhor desempenho das atividades no ambiente escolar. Estes benefícios tratam sobre a importância do apoio aos profissionais que atuam no âmbito pedagógico. Esse apoio está na necessidade de orientação e direcionamento para o desenvolvimento das atividades propostas pela SEE, e ainda, o diferencial que é proporcionado principalmente aos professores, através das formações e trocas entre os pares, bem como o uso das TDICs que é uma das condicionantes do contexto cultural da geração atual, lembrando que as tecnologias digitais seguem em constantes atualizações. Portanto, a proposta deste PAE é proporcionar vez e voz para que estas ações, realizadas pelo PRA, ganhem espaço e escuta na rede estadual de MG principalmente no órgão gestor central.

Buscando melhorar a qualidade da educação, foi sugerido no PAE a criação de um Núcleo Pedagógico (NUPE) que irá coordenar todas as ações pedagógicas, voltadas para as garantias das aprendizagens. Recomenda-se também, formações periódicas para os profissionais da educação uma vez que, conforme apontado na pesquisa de campo, as formações elas se fazem necessário para permitir outras vivências, trocas de experiências e diálogos entre os pares buscando o desenvolvimento profissional. E ainda, pensando na importância dos multiletramentos e da integração das TDICs nos processos educativos, foi proposta uma terceira ação promovendo práticas pedagógicas que utilizem ferramentas digitais para enriquecer o ensino e a aprendizagem. Por último, a quarta ação envolve encaminhar este trabalho e o PAE proposto ao secretário de educação, para que sejam divulgados e apresentados como uma sugestão de implementação de uma política de estado.

Para promover este PAE e organizar as ações propostas, foram desenvolvidas a seguir três seções para tratar de cada uma destas ações: Institucionalização do NUPE, realizar formações periódicas para professores e especialistas, adotar o uso das TDICs no cotidiano escolar. As seções seguintes abordaremos em detalhes cada uma dessas ações.

#### 4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO E AS EQUIPES DE APOIO PEDAGÓGICO

Conforme mencionamos, as ações propostas no PRA devem focar no ensino, auxiliando os professores e equipe pedagógica no desempenho das atividades pedagógicas. Os especialistas e professores necessitam de apoio para desenvolver nas escolas atividades de qualidade, dialogando e analisando as situações e individualidades de cada localidade e de cada estudante. No entanto, é essencial que a atuação do PRA deva estar sob a supervisão de uma coordenação exclusiva e dedicada para a garantia das aprendizagens.

Este PAE sugere como uma das ações a criação de um Núcleo Pedagógico (NUPE). Este setor teria como função coordenar e gerenciar as equipes que atuam nas escolas, assegurando que o direito à aprendizagem seja efetivado.

Percebe-se a necessidade de um coordenador quando na Roda de Conversa é mencionado sobre a diferença que fez a atuação de um coordenador para a equipe e seu desempenho. Na Seção 3.5.1 do Capítulo 3 apresentamos os dados sobre a figura de um coordenador e a diferença observada na organização e direcionamento da equipe de acordo com a fala apresentada na Roda de Conversa. Estes resultados da pesquisa mostraram que a ausência desse ator na política aqui estudada foi um grande desafio para a implementação da mesma. Ainda apresentado na entrevista, na mesma seção acima citada, é falado sobre a importância do coordenador ter a visão do todo e da atuação em conjunto com as diretorias educacionais para um acompanhamento mais próximo daquilo que é proposto para as escolas.

Isso reforça a importância da figura do coordenador atuando especificamente nas questões pedagógicas de forma a garantir a execução das ações. Nesse sentido, entende-se a pertinência da proposição desta ação e como esse núcleo vai favorecer para uma melhor execução das ações pedagógicas nas escolas que venham contribuir para diminuir as defasagens dos estudantes.

O NUPE seria encarregado por direcionar as demandas relativas às atividades pedagógicas e organizar a assistência nas escolas por meio das visitas realizadas pela equipe. Atuaria como um setor de avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Além de acompanhar o desenvolvimento, ele também participaria na identificação dos desafios enfrentados e na intervenção dos mesmos

para que as execuções e, conseqüentemente, os resultados alcançados sejam satisfatórios. Isso será feito por meio de monitoramentos e análises do desempenho, controle e gerenciamento, ajustando-se às necessidades específicas de cada escola.

A atuação desse núcleo irá proporcionar uma melhor organização das demandas pedagógicas dentro das escolas, facilitando a comunicabilidade da rede, e ainda, auxiliar a escola diante das suas necessidades e dificuldades, além de dar direcionamentos e fluxo para as diversas demandas que surgem, proporcionando agilidade nos processos e resolução dos entraves, atuando de maneira cirúrgica no problema.

O NUPE seria composto por equipes constituídas por profissionais com vivências e que possuem pertencimento da rede estadual de ensino, conforme colocado na Seção 3.5.1, em que os participantes da pesquisa demonstraram a grandiosidade do sentimento de pertencimento e responsabilização que é constituído pelos profissionais da rede que saíram da escola. A sugestão é que essa equipe seria composta por especialistas da educação básica e professores das quatro áreas do conhecimento que atuam na rede. Esta equipe seria chamada de Equipe de Apoio Pedagógico (EAP). Cada EAP faria o atendimento a um determinado número de escolas, orientando os especialistas e professores nas atividades, projetos, propostas pedagógicas, auxiliando-os para que tenham um melhor desempenho. A EAP tem como objetivo assessorar a instituição de ensino na estruturação das propostas pedagógicas, por meio de planejamentos que considerem suas condições e realidades específicas.

As ações pedagógicas, já existentes na escola, seriam potencializadas com a elaboração de um Plano de Ação, permitindo uma organização mais eficaz e um mapeamento das atividades. Esta medida proporcionaria uma melhor visibilidade sobre o que é realizado. Ter uma perspectiva da organização e do planejamento é fundamental para que a escola visualize as diversas etapas dos projetos, trabalhos ou ações que serão implementados. Isso inclui a execução, que possibilitará uma compreensão mais clara das propostas e das responsabilidades de cada um. E ao final, após a realização das atividades, será possível revisar a proposta e avaliar os resultados obtidos, reformulando caso necessário.

O NUPE funcionaria como uma ponte entre escola e diretorias educacionais das Regionais de Ensino, e do Órgão Central, que através da atuação da EAP vai apoiar a escola na execução das atividades pedagógicas. A EAP teria a função de:

tomar conhecimento das agendas e programas, cuidando para que a escola execute, da melhor forma possível, as tarefas pedagógicas que a ela forem propostas; tomar conhecimento das necessidades, levando para a escola orientações e trazendo informações sobre a escola e as suas demandas para a SRE e conseqüentemente SEE no que compete ao pedagógico; auxiliar a equipe da escola nas tomadas de decisões, não permitindo que fiquem de lado ou esquecidas, questões importantes no que tange aos resultados e ao desempenho dos estudantes; promover o diálogo entre professores e especialistas sob a perspectiva do que diz respeito ao estudante e as suas condições para a garantia da aprendizagem.

É preciso um olhar atento e cuidadoso para com os estudantes, para com a escola e as suas especificidades, garantido condições adequadas para a promoção de uma educação de qualidade no estado de Minas Gerais.

Conforme abordado, o NUPE é o setor que agrega o desempenho e a garantia das aprendizagens. Propõe-se a criação desse núcleo por meio de uma coordenação subordinada a Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP) no órgão central, replicado nas 47 Regionais de Ensino, com o mesmo nível hierárquico das diretorias educacionais, para uma atuação em conjunto. Percebe-se a necessidade dessa organização para permitir um melhor diálogo entre as diretorias educacionais, com as ações propostas para serem realizadas nas escolas, e o NUPE com informações do que realmente acontece nas escolas e das dificuldades vivenciadas por elas na execução dessas ações.

O NUPE Regional encaminhará para o NUPE central os dados e informações coletados através da EAP, em cada Regional de Ensino, atuando nas escolas. A EAP central faria a análise e tratamento desses dados para identificar os pontos de atenção, regiões ou situações que precisam de maiores cuidados. Isso possibilitaria um melhor mapeamento dos entraves para uma atuação pontual naqueles problemas que dificultam o bom funcionamento da educação na rede estadual fazendo uma ponte entre a SEE e a SRE com as escolas. Outro ponto importante para a criação dessa coordenação por meio do NUPE é sobre essa organização das equipes sob uma coordenação, o que permite um melhor direcionamento das ações e uma comunicação mais assertiva.

Ressalta-se a importância de aprimorar o PRA na rede estadual de ensino de forma a atender, também, ações voltadas para a recuperação. Isso fica evidenciado diante da necessidade de um melhor planejamento das condutas que garantem a

aprendizagem na realização das intervenções pedagógicas e demais práticas com o intuito de recuperar o aprendizado do estudante. E ainda, a recomposição continua sendo necessária, para as situações em que o estudante não teve contato com determinadas habilidades, independente de pandemia ou outro fator, para adequar o plano de curso ao Currículo Referência de Minas Gerais.

Há também aqueles casos em que o estudante vindo de outra rede, ou até mesmo da rede estadual, mas de outra escola, chega em determinada escola apresentando várias defasagens na aprendizagem. Pensando também nestes estudantes, é preciso cuidar da recomposição e recuperação e assim ajustar tais defasagens. Diante disso verificamos que o PRA não pode ser voltado apenas para a recomposição e sim, deve ter uma atuação focada em intervenções pedagógicas de forma geral.

O NUPE seria um setor com a proposta de abraçar todas as necessidades de intervenções pedagógicas e ou fatores que as influenciem, apresentando um olhar para a cada escola e seus estudantes, conduzindo-os na garantia das aprendizagens. Importante destacar que o EAP deve ter foco no estudante e na sua aprendizagem, sendo para isso necessário entender a atuação do professor e da escola. Por isso, deve-se auxiliar nas ações de recomposição e na promoção de ações que busquem realizar as intervenções pedagógicas, para garantir ao estudante o direito à aprendizagem. Buscar estratégias e amparar o professor nas suas dificuldades diárias, pois “o professor sozinho não dá conta, o professor sem formação não dá conta” (Autora 1, entrevista 2024). O objetivo dessa equipe é servir à escola, especialistas e professores com um trabalho colaborativo, sendo mais um olhar cuidadoso, auxiliando a equipe de professores juntamente com o especialista nas reflexões necessárias naquele ambiente educacional.

Com essa atuação, será possível construir o cenário de cada escola e mapear as necessidades para que a atuação da SEE procure sanar as barreiras pedagógicas. O Quadro 13 representa a organização desta ação.

Quadro 13 – Institucionalização do NUPE e do EAP

Perguntas	Ação
O quê?	Criação do núcleo pedagógico (NUPE): um setor composto por um coordenador e equipe formada por especialista e professores das quatro áreas do conhecimento. A equipe formada é um modelo do que já existe conforme é proposto no PRA.
Quem?	Gabinete da SEE.
Quando?	Abril de 2025.
Como?	Contratação de 48 profissionais, sendo 1 no Órgão Central e 47 outros para cada uma das Regionais de Ensino, que irão atuar como coordenadores do NUPE. Subordinado a SPP em nível hierárquico dialogando com as diretorias educacionais a par das ações que acontecem na educação como um todo. Realocar os profissionais que atuam na equipe do PRA para atuarem nas equipes do NUPE.
Por quê?	Para fortalecer no ambiente escolar a realização de intervenções pedagógicas, buscando recompor e recuperar as aprendizagens, com uma atuação ativa da EAP, realizando estratégias e acompanhando <i>in loco</i> em cada escola do estado de Minas Gerais, garantindo a aprendizagem efetiva dos nossos estudantes.
Onde?	Na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.
Quanto?	De acordo com a tabela de vencimento básico, considerando contratação apenas dos profissionais para coordenação, e ainda, usando como parâmetro o cargo de analista educacional grau I nível A, o custo desta ação gera em torno de R\$ 221.986,08.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O NUPE terá um papel de grande importância na educação, pois a atuação das equipes dentro das escolas dará visibilidade às dificuldades enfrentadas e as encaminhará para uma coordenação com um olhar voltado para o desenvolvimento das aprendizagens, dando um *feedback* à SEE quanto as propostas pedagógicas ofertadas na rede.

#### **4.1.2 Realizar momentos de imersão e promover formações e cursos para toda a rede de ensino estadual**

Além do NUPE, pensando em promover uma melhor desenvoltura dos profissionais da educação, percebe-se a necessidade de intensificar as formações

para toda a rede com propostas diversas, atingindo principalmente aqueles que estão envolvidos com o desenvolvimento pedagógico como os professores e especialistas.

Na Seção 3.5.2 do Capítulo 3 os dados sobre o planejamento mostraram que o desenvolvimento das ações na escola é um grande desafio para superar as aprendizagens não consolidadas. Revistar as ações buscando rever as rotas é compreender as falhas faz parte do planejamento e é uma etapa muito importante para alcançar os objetivos propostos.

Essa dificuldade das escolas e ou dos profissionais em criar os planejamentos, monitorar e avaliar o desempenho foi observado pelos participantes da Roda de Conversa. Apontaram nas falas sobre a dificuldade em colocar no papel as ideias como pode ser vista na Seção 3.5.2 no Capítulo 3. Observa-se também nas falas das entrevistadas nesta mesma seção, sobre a importância de elaborar um plano único para que as ações sejam realizadas em conjunto, diante das necessidades da escola que serão apontadas e conforme o que é proposto pela rede.

Nesse sentido, entende-se a pertinência da proposição desta ação que sugere realizar momentos de formações e estudos com os profissionais da educação, e assim contribuir para que eles tenham uma melhor compreensão. É proporcionar aos profissionais o estudo do que a rede propõe, momentos de estudo da sua realidade e diálogo entre os pares sobre as particularidades da escola, trocas de experiências e práticas pedagógicas. Com isso, acredita-se que irá diminuir essas dificuldades apresentadas principalmente nas escolas em elaborar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas buscando um melhor desempenho daquilo que acontece na escola e conseqüentemente uma melhoria nas defasagens dos estudantes.

A ação de realizar formações foi proposta como forma de garantir aos profissionais um crescimento profissional levando até ele conhecimentos, conforme colocado na Seção 3.5.2 em que os participantes da Roda de Conversa reportam sobre o aprendizado desenvolvido com as formações realizadas na equipe NGPC.

As formações foram pensadas em diferentes esferas, cada uma atendendo às necessidades do seu público, abordando contextos da escola, das regionais e de todo o estado, mas principalmente direcionando estes estudos e reflexões dos profissionais da educação para a garantia das aprendizagens e a melhoria do desempenho dos estudantes. Tais formações seriam realizadas periodicamente, principalmente, com os professores e especialistas, buscando o aprimoramento e a lapidação dos conhecimentos com momentos de imersão, encontros desenvolvimento das

atividades escolares presenciais nas regionais de ensino e de âmbito estadual. Seriam importantes para as trocas, diálogos e publicações de trabalhos, sobre assuntos pedagógicos e necessários para um bom desenvolvimento das atividades escolares. A ideia é, também, que aconteçam momentos de emponderamento dos profissionais com as apresentações de boas práticas, as divulgações de pesquisas e trabalhos ou ações desenvolvidas nas escolas. Esses momentos iriam influenciar os profissionais através dos diálogos entre os pares, da propagação de conhecimento e trocas de experiências entre os profissionais.

Teriam como objetivo incentivar no ambiente escolar, inclusive nas reuniões de módulos, o diálogo entre as equipes para as necessidades vividas na comunidade escolar, buscando adequar as propostas da SEE, alinhando com as necessidades da escola e da comunidade para a melhoria da educação e alcance de resultados produtivos para o ensino da rede.

Essa proposta de realizar formações com o público do ambiente educacional visa dar uma maior oportunidade para que esse público tenha os seus horizontes ampliados, permitindo a eles conhecerem outras realidades. As formações aqui propostas vão desde as que já existem na plataforma da escola de formação, mas acrescentando a elas, momentos formativos realizados na própria escola, ou na regional de ensino e, ainda, encontros para toda a rede. Realizar diferentes tipos de formações, com objetivos bem estabelecidos, proporciona diferentes diálogos e trocas, ofertando maiores oportunidades para o engajamento dos profissionais da educação.

O Quadro 14 abaixo representa a organização desta ação.

Quadro 14 – Formações

Perguntas	Ação
O quê?	Formações periódicas: encontros presenciais e virtuais, imersões, palestras, oficinas, seminários. 1- Momentos de diálogos na escola, orientados pela direção ou especialistas. 2- Encontros semestrais organizados pela regional de ensino. 3- Encontro anual de profissionais da educação.
Quem?	1- Escola de Formação, NUPE, especialistas da educação básica, diretores. 2- Regional de Ensino. 3- SEE.
Quando?	1- Constantemente nas escolas nos horários de módulos conforme as demandas. 2- A cada semestre. 3- Anual
Como?	1- Além dos cursos já ofertados pela escola de formação, propondo um diferencial na aplicação e melhor compreensão do assunto intensificando o seu aprendizado com diálogos e trocas nas instituições. 2- Planejamento de um dia de formação a acontecer semestralmente, preparado conforme a demanda de cada Regional de Ensino percebida pelo NUPE. 3- Um dia para o encontro anual de profissionais da educação, voltado para publicação de trabalhos, palestra e oficina, proporcionando a troca de experiências e boas práticas.
Por quê?	Para fortalecer as interações e reafirmar o propósito da rede, qualificar e preparar as equipes para uma melhor atuação no desempenho das suas atividades.
Onde?	1- Escolas da SEE, nas Regionais de Ensino e nas escolas do Estado de Minas Gerais.
Quanto?	1- Considerando custos com lanche, valores variando de R\$ 50,00 a R\$ 150,00. 2- Considerando apenas o valor da diária, uma formação ministrada por dois profissionais da própria Regional, considerando um único deslocamento, duas vezes ao ano o custo em média de R\$ 1.448,00. 3- Pensando em parcerias com instituições de ensino, vamos considerar apenas custos com palestras e oficinas. O custo dos profissionais pode variar em torno de R\$ 2.000,00 a R\$ 10.000,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com as formações nesse formato de encontros, é possível proporcionar aos profissionais momentos de incentivo tanto para aqueles que se encontram

desmotivados quanto para permitir prestígio aos que levam/divulgam as suas experiências e boas práticas. Além de proporcionar conhecimentos, ampliar os horizontes e crescimento profissional, é também ofertar aos profissionais momentos agradáveis entre os pares.

#### 4.1.3 Uso das TDICs e a imersão no ambiente escolar

Uma outra ação proposta neste PAE é incentivar o uso das TDICs no ambiente educacional. Conforme abordado no Capítulo 2, na Seção 2.3, diante do contexto da pandemia de covid-19, os meios digitais e a tecnologia foram as alternativas que permitiram desenvolver atividades e proporcionar o estudo. E ainda, um outro fator de muita relevância é o contexto cultural onde os meios tecnológicos estão cada vez mais presentes. Para a geração atual de estudantes da educação básica, a tecnologia é algo corriqueiro na sua rotina.

E ainda, neste mesmo capítulo, na Seção 2.4, o plano de recomposição das aprendizagens em Minas Gerais, dialoga sobre as dificuldades dos profissionais no desempenho das tarefas relacionadas as tecnologias digitais, sendo esse um desafio para atender as diretrizes propostas na BNCC que destaca a importância da interação das TDICs nos processos educacionais. Para o professor desenvolver atividades que buscam garantir ao estudante uma maior interação com as tecnologias digitais, ele mesmo precisa ter conhecimento e domínio desta ferramenta que pretende utilizar.

Diante do cenário da pandemia de covid-19 e as dificuldades vividas neste período com o uso das tecnologias, é importante retomar as discussões propostas no Capítulo 3, sobre a apropriação do conceito de inclusão digital. Na Seção 3.3 que trata sobre o efeito de ERE no retorno ao ensino presencial, discorreremos sobre a importância de proporcionar aos professores formações permitindo-os domínio das ferramentas digitais para construir estratégias de ensino utilizando as TDICs.

Tais desafios também foram abordados na Roda de Conversa, em que os participantes demonstraram a necessidade de se manter em constante atualização. Conforme abordado na Seção 3.5.3, ficou elucidado pela fala dos participantes que a falta de conhecimento pode ser um obstáculo, mas que é facilmente contornado através das trocas entre aqueles que sabiam mais. E ainda, existem vários tutoriais e formações que podem auxiliar na utilização dessas ferramentas digitais. Sendo observado na contribuição dos participantes da roda e conversa que em relação ao

uso das TDICs no ambiente educacional existe a necessidade de aprender, aprimorar e praticar. Esta fala do participante deixa parecer que os profissionais da educação não sabem utilizar ferramentas digitais, ou talvez, saibam pouco. Portanto, fica explícito que deve-se buscar formações para aprender, compartilhar entre os pares buscando aprimoramento, e ainda, devemos colocar este uso, das TDICs, na rotina, mantendo-se atualizado visto que as TDICs estão em constante atualização.

Ainda na Roda de Conversa, na Seção 3.5.3, é importante retomar que os participantes não consideraram que o entrave no uso das ferramentas digitais no contexto educacional é o desconhecimento apresentado pelos profissionais. No entanto, reconheceram a falta de conhecimento e poucas habilidades com tais ferramentas, mas, apontaram que aos poucos, as habilidades podem ser desenvolvidas nas trocas com outros da equipe e, ainda, relataram o quanto aprenderam e desenvolveram tais habilidades e conhecimentos nas tecnologias digitais mantendo esse uso constante.

Nesse sentido, entendemos a pertinência da proposição de ações que busquem incentivar o uso das TDICs no ambiente educacional. Ações que proponham formações para aqueles que não conhecem ou não saibam utilizar as tecnologias, e também, a utilização e inserção de ferramentas nas aulas e demais práticas que os profissionais da educação vivenciam. E com isso, permitir ao estudante melhor preparação para o mundo tecnológico incentivando o desenvolvimento das competências digitais e a inclusão digital.

A proposta da Ação 3 que é, incentivar o uso das TDICs no ambiente educacional, seria como forma de estimular o uso das TDICs nas escolas e assim, permitir aos professores e estudantes o desenvolvimento dessas habilidades propostas na BNCC. Conforme visto na Seção 3.2, o que mudou no ensino durante a pandemia de covid-19, nota-se que esse período mostrou uma infinidade de aplicações e formas de colocar em prática as habilidades digitais no ambiente educacional. E ainda, é importante pensar no contexto atual da sociedade que possui as tecnologias no cotidiano e que precisam ser direcionadas esse uso para atividades que desenvolvam e preparem os estudantes para esse mundo cada vez mais tecnológico. Vale ressaltar que, assim, buscou-se atender às normativas que tratam do uso das tecnologias digitais no ambiente educacional.

Pensando nesse contexto atual das destaca-se a participação na Roda de Conversa que explora a condição em que vivemos e as realidade das tecnologias nos nosso cotidiano. Essa mudança ela já é real e é uma questão de tempo

As TDICs facilitam a comunicação entre escola, professor, estudantes e familiares, possibilitando uma maior interação e promovendo ambientes de aprendizado mais colaborativos e participativos. Proporcionar estas mudanças no ambiente escolar é como abrir as possibilidades para a nova geração de estudantes que, atualmente, estão nas escolas. O Quadro 15 abaixo representa a organização desta ação.

Quadro 15 – Uso das TDICs

<b>Perguntas</b>	<b>Ação</b>
O quê?	Desenvolver a prática do uso das TDICs no ambiente escolar e no meio educacional e assim garantir o uso das tecnologias digitais através do planejamento e monitoramento pelo NUPE.
Quem?	EAP, professores e especialistas de cada escola.
Quando?	Ao longo do ano de 2025.
Como?	Por meio de planejamentos que proponham inserção e uso das TDICs no ambiente escolar, a EAP juntamente com a equipe da escola, professores e especialistas, vão buscar meios, estratégias para que o uso das tecnologias seja algo frequente durante as aulas e demais atividades que acontecem nas escolas.
Por quê?	Para fortalecer e proporcionar a ampliação dos conhecimentos, proporcionando aos estudantes experiências mais atrativas aos seus interesses. Além de garantir o desenvolvimento dessas habilidades conforme proposto pela BNCC e, para além disso, permitir aos professores o convívio e a prática no uso das TDICs.
Onde?	Nas escolas da rede.
Quanto?	Considerando custos para lanche, a depender da escola, em média R\$ 50,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As TDCIs permitem acesso a vários recursos educativos de forma interativa e dinâmica envolvendo os estudantes. É essencial o desenvolvimento de habilidades tecnológicas diante dos inúmeros recursos e utilizações diárias que a atualidade vivencia, permitindo aos estudantes um melhor preparo para as diversas situações

que podem experienciar no mercado de trabalho e no seu cotidiano. A integração das TDICs prepara os estudantes para futuras oportunidades.

Cientes de que estas proposições por si só não são capazes de mudar a conjuntura imensamente complexa neste tempo pós pandêmico, entende-se que o PAE pode contribuir para garantir que as ações pedagógicas aconteçam de forma efetiva nas escolas. Que os entraves possam ser devidamente tratados ou encaminhados para os setores responsáveis buscando sanar as dificuldades que vão surgindo diariamente nas escolas. As formações são momentos de extrema importância para que os profissionais possam rever as suas práticas pedagógicas, aprimorar os seus conhecimentos e ampliar como é o caso das TDICs. E ainda através desses encontros que os profissionais da educação possam receber notoriedade dos trabalhos que eles estão desenvolvendo na rede.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo em que buscamos conhecer como foi implementado o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), estudamos o desenvolvimento destas políticas nas escolas e na SEE/MG, em 2023. A pesquisa tomou como norte o objetivo de investigar a implementação do PRA/MG na SEE/MG. O trabalho se configurou como um estudo de caso no qual instrumentos de pesquisa como a análise documental, as entrevistas e a roda de conversa foram demandadas na medida em que avançamos no estudo da literatura e no aprofundamos no conhecimento do campo de pesquisa.

Foram garimpadas informações sobre a implementação do PRA em MG. A partir destes dados foi possível compreender melhor os fatores que influenciam a implementação desta política. Ou seja, foi possível identificar avanços, obstáculos, desafios, possibilidades, o que foi prescrito nas entrevistas e roda de conversa. Obtivemos muitas pistas do que ainda se afigura como demanda para a melhoria de uma política que traz muitas possibilidades neste contexto pós-pandêmico de oferta da educação escolar. Por muito da identificação destes possíveis problemas foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir do qual encaminhamos proposições de ações pensadas a partir dos dados desta pesquisa.

A revisão de literatura e o estudo da política educacional apontaram que a educação precisa apresentar novas estratégias de ensino para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva. A Pandemia evidenciou que o uso das TIDCs se faz necessário e possível no ambiente educacional. Nota-se que a presença deste conteúdo, contextualizado à realidade do nosso estudante, fortalece a sua relevância e importância de ser aplicado nas escolas. A adequação do ensino às novas tecnologias torna o aprendizado mais dinâmico, acessível e interativo, principalmente após o longo período em que o Ensino Remoto Emergencial situou discentes diante de um modelo de ensino possível somente por meio do acesso remoto e novas tecnologias.

Há um certo consenso de que, com as tecnologias digitais, é possível promover novas formas de ensino e de aprendizagem, enriquecendo a experiência dos estudantes e dos professores e, por isto, as TIDCs podem ser utilizadas como uma estratégia de ensino muito eficaz. De outro lado, também há consenso sobre professores precisarem de atualizações e de estudo para compreender as diversas

mudanças que aconteceram pós pandemia de Covid-19, além daquelas que já ocorreriam no ambiente educacional e que não foram superadas, tendo sido em muitos casos agravadas.

Acerca deste aspecto, as entrevistas mostraram que as defasagens do ensino já eram conhecidas e que a pandemia intensificou a necessidade de realizar ações no ambiente educacional voltadas para uma aprendizagem mais efetiva. Então, garantir ao professor momentos de reflexões, de diálogos entre os colegas e sobre as suas práticas, bem como a oportunidade de entender o contexto em que o seu estudante se encontra, pode ser decisivo porque possibilita que professores compreendam as necessidades individuais dos estudantes e, a partir disto, podem pensar novas estratégias voltadas à dificuldades específicas.

E, tratando-se do trabalho docente nesta perspectiva, foi possível observar nas análises dos dados da roda de conversa que é fundamental a escola realizar um bom planejamento a partir da realidade vivenciada. A análise dos dados desta roda de conversa mostrou que Professores têm clareza sobre esta demanda de planejar, entendendo a importância de avaliar, rever as ações, pensar estratégias individuais e coletivas para superar problemas encontrados e elaborar um planejamento pedagógico e didático que seja adequado às circunstâncias avaliadas. Além disto, a análise dos dados mostrou, também, a necessidade de proporcionar aos docentes espaços e tempos adequados a este trabalho e, mais uma vez, a demanda das formações, dos estudos e das reflexões. Esses aspectos emergiram como “pontos chaves” para buscarmos o que precisamos mudar nas estratégias de ensino utilizadas em cada contexto escolar, pois cada indivíduo e cada escola são únicos. Acerca desta individualização, o estudo aponta a demanda de estudos futuros.

Conforme exposto foi elaborado e proposto um Plano de Ação Educacional. Este plano foi construído a partir de dados e de análises realizadas. Este plano de ação educacional foi proposto com foco na aproximação entre equipes da SEE de Minas Gerais e as escolas, através de uma equipe preparada para dar apoio pedagógico. Nesta aproximação é que propomos no PAE as formações continuadas dos Professores sobre planejamento das suas práticas e estudo sobre os desafios emergentes no cotidiano, bem como ampliação dos conhecimentos sobre a interação possibilitada com o uso das TDICs.

Nesse sentido propusemos no PAE a criação do Núcleo Pedagógico, com uma coordenação pedagógica específica sempre em diálogo com as diretorias

educacionais. Propusemos que as orientações derivadas destes diálogos possam ser replicadas para as Regionais de Ensino. Este núcleo terá uma perspectiva sobre o que está sendo proposto pela SEE e sobre o *feedback* das escolas, com a atuação das equipes *in loco*, levando o apoio periódico ao acompanhar o andamento das atividades, conhecer as necessidades e as demandas, auxiliar a escola e os professores nas suas especificidades, entre outros apoios demandados, sempre com um olhar mais atento para os estudantes.

No sentido de ter o olhar focado nos estudantes, propusemos as formações periódicas e planejadas a partir dos diagnósticos dos problemas de aprendizagem dos estudantes. Propusemos a organização de um ambiente mais acolhedor, com profissionais mais capacitados e preparados para as demandas da sua escola ou regional. Observamos, igualmente, a importância de promover uma imersão contínua nos conteúdos relacionados às TDICs, uma vez que esse tema é relevante na sociedade contemporânea, especialmente, para os estudantes desta geração porque eles estão, cada vez mais, imersos no ambiente digital.

Pretende-se encaminhar este plano de ação educacional para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como forma propositiva de contribuir com a superação dos desafios expostos com muita veemência na literatura, nos dados e nas análises desta pesquisa. Espera-se que esta pesquisa possa ter continuidade a partir do aprofundamento e maior sistematização do conhecimento, bem como espera-se a criação de espaços formativos nos quais docentes aprendam, mas também ensinem.

Enfatizamos a relevância do PRA no campo da educação e a urgência de criar aprendizagens mais eficazes. Além disso, reiteramos os ganhos observados por aqueles que de alguma forma participaram do PRA e aproveitaram as oportunidades de formação e de aprendizado, reconhecendo a necessidade de transformar as metodologias educacionais.

Por fim, consideramos que este estudo pode vir a contribuir para refletirmos sobre a educação básica e as condições que ela se encontra na rede estadual de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico e sobre as necessidades vividas pelo estudante na atualidade. Estes desafios indicam nas mudanças necessárias na escola, as quais são muito complexas de serem realizadas e, portanto, demandam outros estudos sobre o tema desta pesquisa. A educação precisa estar sempre se atualizando e buscando uma compreensão dos fatores que a influenciam. Entre estes fatores pode-se destacar, a partir deste estudo, que conhecer as realidades escolares,

planejar e oferecer apoios sistematizados para a superação dos desafios emergentes nas práticas de ensino nas escolas da educação básica pode ser um caminho muito profícuo na busca da melhoria da qualidade da educação,

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marcelo Alves de. **Análise da utilização de jogos matemáticos construídos com materiais recicláveis no ensino fundamental 2**. Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/3fbad752-9bf3-472d-80f9-c267aa2b8316>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 08 maio 2024.
- ARAÚJO, Eduardo Santos. **As políticas educacionais em Minas Gerais no governo Pimentel (2015-2018): democracia participativa?** 2022. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/4887>. Acesso em: 08 maio 2024.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 08 maio 2024.
- ASSINO, Jessica; TOSTA, Juliana; POYES, Laura; SANTOS, Marcia Maria Ferreira dos. Pibidianos como atores ativos no processo de recomposição de aprendizagem: um estudo de caso. **Ciência Atual - Revista científica multidisciplinar da uniSão José**, Rio de Janeiro, Volume 21, Nº 2 • 2024. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/717>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- BERH, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652008000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BRAGATO, Josiane; BRAGA, Felipe Michel Santos Araújo; BITTENCOURT, Maria das Graças Pedrosa. A expansão do Programa de Intervenção Pedagógica para as Redes Municipais de Ensino: uma análise de implementação de política pública. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 49-59, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31980>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública internacional para novo Coronavírus.** 30 jan. 2020. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/01/oms-declara-emergencia-de-saude-publica-internacional-para-novo-coronavirus>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=188&ano=2020&data=03/02/2020&ato=9ecUTW61EMZpWT815>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** 11 mar. 2020. Brasília: UNASUS, 2020c. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=343&ano=2020&ato=6f5UTVE5EMZpWT599>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/D11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11079.htm). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Brasil.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Bernard Charlot: existe o fracasso escolar?** 30 jun. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAVES, Caroline Martins; HAIASHIDA, Keila Andrade. Relato de experiência de uma residente: a literatura infantil para formação de leitores na escola pública em Quixadá/CE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2024. <https://doi.org/10.52521/enpe.v5i1.14281>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/14281>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CORDEIRO, Raquel da Silva; OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de. Políticas educacionais para o retorno das aulas presenciais: reflexão sobre os programas de recomposição de aprendizagens do estado de Alagoas. **Redin- Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 13 n. 1 p. 437- 456, 2024. disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3496>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CORREIA, Alice Dos Santos; SOUSA, Josiele Soares de Oliveira; GUALBERTO, Laiza Maria da Silva; SILVA, Severino Ramos Santana da; AQUINO, Maria de Fátima de Souza. Desafios e oportunidades em um cenário pós – pandemia: práticas de recomposição em leitura e escrita. **Anais do IX ENID & VII ENFOPROF / UEPB...** Realize Editora, Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106418>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COSTA, Gabriela Santana da. **O processo (auto)formativo em narrativas docentes: da metamorfose no ensino à recomposição da aprendizagem docente**. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, AM, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1458>. Acesso em: 20 out. 2024.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima; DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa; CHAVES, Edmilson Rodrigues. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do programa mais PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022. <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i3.3636>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: 06 maio 2023.

EITERER, Carmen Lúcia. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FERNANDES, Isabelle da Cruz. **Recomposição da aprendizagem escolar de estudantes da educação básica com transtorno do espectro autista: diferentes concepções em disputa**. 2024. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO DA GIDE. **Portal**. Disponível em: <https://www.fdg.org.br/>. Acesso em: 07 maio 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Penso, 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

JUCÁ, Rosineide de Sousa; PORTAL, Karina Nayara Rego; COSTA, Ninarosa Tavares. O laboratório de ensino de matemática: uma experiência com os alunos dos anos iniciais. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/45330>. Acesso em: 24 jan. 2025.

JÚNIOR, Francimar Gomes de Oliveira; PADILLA, Luis Rolando; ROSA, Claudia Carreira da. Possíveis redirecionamentos no desenvolvimento de atividades de modelagem matemática. Resumo Expandido – Pôster - XVIII SESEMAT v. 18 n. 1 2024. **Anais...** 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/21741>. Acesso em: 24 jan. 2025.

LEÃO, Marcos Lorrان Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da crise do novo Coronavírus. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, São Carlos, 2020. **Anais...** São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1648>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MARTINS, Elita Betania de Andrade; ALVES, Alesandra Maia Lima; SCHMITT, Juliana Campos; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi (Orgs.). **O exercício da docência no contexto de pandemia Covid-19: as vozes dos professores**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

MELO, Raimunda Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 81-97, 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1969>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1969>. Acesso em: 24 jan. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de convivência democrática no ambiente escolar**. 01 jan. 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018a. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2018/01-Janeiro/Programa\\_de\\_Conviv%C3%Aancia\\_Democr%C3%A1tica\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_Final.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2018/01-Janeiro/Programa_de_Conviv%C3%Aancia_Democr%C3%A1tica_-_Vers%C3%A3o_Final.pdf). Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação institucionaliza Programa de Convivência Democrática e oficializa sistema de registros de violência**. 01 fev. 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b. Disponível em: <https://www.2015-2018.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-institucionaliza-programa-de-convivencia-democratica-e-oficializa-sistema-de-registros-de-violencia>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria de Educação lança projeto “Virada da Educação Minas Gerais”**. 18 jan. 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7226-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao-minas-gerais>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria aprimorou, ao longo de 2019, ações com foco na prevenção da violência no ambiente escolar**. 30 dez. 2019. Belo Horizonte; SEE/MG, 2019a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10714-secretaria-aprimorou-ao-longo-de-2019-acoes-com-foco-na-prevencao-da-violencia-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular SB/SAE/DAAP nº 01/2019**. 15 mar. 2019. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019b. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/ofc3adcio-circular-sb-sae-daap-nc2ba-01-2019.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto com numeração especial nº 113, de 12 de março de 2020**. Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DNE/113/2020/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Deliberação do Comitê Extraordinário covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus covid-19, em todo o território do Estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/18/2020>/Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 474, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia covid-19, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2020c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/18/2020>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia coronavírus (covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020d. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2020-04-18>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do comitê extraordinário covid-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Fazenda, 2020e. Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.423, de 30 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a resolução SEE nº 4.310/2020. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020f. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.423%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20Retomada%20das%20atividades%20presenciais%20e%20Institui%20o%20ensino%20hi%CC%81brido.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020**. Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020g. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.468%20DE%2021%20DE%20DEZE MBRO%20DE%202020..pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Se liga na educação – REANP**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020h. Disponível em:

<https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020-fora-do-ar>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.662, de 24 de novembro de 2021**. Institui o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de Minas Gerais e revoga o disposto na Resolução SEE nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4662-21-r%20-%20Public.%2025-11-21.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **SEE/MG anuncia Plano de recomposição das aprendizagens**. 10 mar. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/see-mg-anuncia-plano-de-recomposicao-das-aprendizagens>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de recomposição das aprendizagens (PRA): documento orientador**. 04 set. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pr/>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Anexo 3 - Documento orientador reforço escolar**. 10 jan. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-3-documento-orientador-reforco-escolar/>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **SEE divulga cartilha com detalhes sobre o Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar**. Belo Horizonte. 29 jun. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/see-divulga-cartilha-com-detalhes-sobre-o-plano-de-enfrentamento-ao-abandono-e-a-evasao-escolar/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Agrupamentos temporários já estão atendendo mais de 40 mil estudantes da rede estadual de ensino**. 30 ago. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023e. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/agrupamentos-temporarios-ja-estao-atendendo-mais-de-40-mil-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.825, de 08 de março de 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023f. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-825-2023/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de desenvolvimento das ações do PRA**. 04 set. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023h. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/Guia-de-Desenvolvimento-das-Acoes-do-PRA-1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de habilidades para recomposição**. 04 set. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023i. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/CATALOGO-DE-HABILIDADES-PARA-RECOMPOSICAO.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Material de auxílio para catálogos de habilidades - **Caderno Mapa**. 04 set. 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023j. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pral/>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/SPP-PRA nº 1/2023**. Dispõe sobre orientações sobre o Plano de Ação e o portfólio satélite do plano de recomposição das habilidades. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023k.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório final do PRA**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023l.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Simave**: plataforma de avaliação e monitoramento da educação básica de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024a. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024b. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MOLTOCARO, Fernando Akiito; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. Conteúdos procedimentais: o “saber fazer” a luz da recomposição da aprendizagem de Mato Grosso do Sul. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 85, p. 1-14, 20 dez. 2024a. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/4311> Acesso em: 24 jan. 2025.

MOLTOCARO, Fernando Akiito; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. A recomposição da aprendizagem na perspectiva de mato Grosso do sul. Resumo Expandido – Pôster - XVIII SESEMAT – 2024, v. 18 n. 1. **Anais...** 2024b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/21459>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MOLTOCARO, Fernando Akiito; FIGUEIREDO, Sonner Arflux de. Recomposição da aprendizagem: uma pesquisa fundamentada na análise de conteúdo na concepção de Bardin. Resumo Expandido – Pôster - XVIII SESEMAT – 2024, v. 18 n. 1. **Anais...** 2024c. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/21470> Acesso em: 24 jan. 2025.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021.

<https://doi.org/10.26512/lc27202139015>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39015>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NASCIMENTO, Hebbglaydson Luis Silva Do; VIÉGAS, Priscila da Conceição.

Recomposição das aprendizagens: dimensões e trajetória na rede educa mais no maranhão. Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Campina Grande, Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/114376>. Acesso em: 25 jan. 2025

NOBRE, Márcio Rimet; LIMA, Nádia Laguárdia de; GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha; ALZAMORA, Geane Carvalho; NEVES, Maralice de Souza; ANDRADE, Luciana; TARCIA, Lorena. What post-pandemicschool? **SciELO Preprints**, 2023.

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338>. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5338>. Acesso em: 07 ago. 2024.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **História da Educação**, Bagé, v. 25, e110616, 2021.

<https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro\\_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf). Acesso em: 07 ago. 2024.

NUNES, Moema Pereira; MALAGRI, Claudia Alba Natali. O estado da arte sobre transformação digital e *blended education*. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwZV9LsrjFDjxrcv3sDLHVB/#>.

Acesso em: 07 ago. 2024.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0555.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MAIA, Ila Beatriz. Educación básica y pandemia. Un estudio sobre las percepciones de los docentes en la realidad portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid (España), v. 86, n. 1, p. 187-204, 2021. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4346>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PATRICK, Igor. Programa Virada da Educação promove retorno dos jovens à escola e colhe bons resultados. **Jornal Hoje em Dia**, 28 set. 2016. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/educacao/programa-virada-educac-o-promove-retorno-dos-jovens-a-escola-e-colhe-bons-resultados-1.416955>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PEEL, Misleine Andrade Ferreira; BEITES, Patrícia Damas; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. O errar na aprendizagem da língua portuguesa. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 2305-2319, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/247/269>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PONTIN, Jefferson Frois. **O podcast na implementação da metodologia de resolução de problemas no Ensino Médio**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10974>. Acesso em: 24 jan. 2025.

QEDU. **Portal**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor da Letras**, v. 23, n. 3, p. 317-325, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139>. Acesso em: 07 ago. 2024.

RIBEIRO, Gésley de Oliveira; SLÁVEZ, Milka Helena Carrilho. Políticas Educacionais para Recomposição da Aprendizagem no Processo de Alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 19, p. 56–69, 2024. DOI: 10.56069/2676-0428.2024.464. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/464>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Lais Alice Oliveira. **As políticas educacionais mineiras aos *modi operandi* do neoliberalismo**: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022). 2023. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37812>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SANTOS, Joseane do Nascimento. **Recomposição da aprendizagem através de jogos matemáticos para o ensino fundamental**: uma revisão sistemática da literatura. Artigo Científico apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2024. Disponível em: <https://bdtd.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/37718>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Felipe Lima dos; SOUSA, Gabrielle Alves de; SILVA, Aurea Nascimento Barreto da; SILVA, Otto Kevin Pereira da; FEITOSA, Mônica Alves; FEITOSA, Kassandra Mylena Lucas da Silva; ARAÚJO, Jordan Matheus Barbosa; SOUSA, Rafael Barros de; ALMEIDA, Leandro de Sousa; ESTENDIO, Ednilton Silva; COSTA, Maria Clara Oliveira da; CAVALCANTE, Nahum Isaque dos Santos. A retomada do pré-vestibular solidário do cdsa-ufcg. **Caderno Impacto em Extensão**, Campina Grande, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2488>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Meirielle Gomes dos. Recomposição da aprendizagem: desafios no ensino de língua portuguesa pós período pandêmico. **Revista OPTIE - Observatório de Pesquisa, Tecnologia e Inovação na Educação Básica**, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.28998/optie.v1i1.16739. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/observatpesqtecneinvnaeduc/article/view/16739>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Edilson dos Santos. A afetividade e o processo de recomposição da aprendizagem de crianças de 2º ano do ensino fundamental no contexto de pós-pandemia da covid-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2259–2274, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17509. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17509>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Paulo Roberto Fernandes da. **Caderno Aprender Sempre**: uma análise das finalidades educativas do material didático obrigatório da SME de Goiânia para os anos iniciais – 2022 a 2023. 2024. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Superior de Inhumas, Inhumas, GO, 2024. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/946>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Carolina Morais Ribeiro da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Metodologias ativas no ensino de línguas: A aprendizagem por interação em meio remoto. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 67, e17221, 2023. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17221>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Hm848QBzd7khg59gmzSN5KD/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SILVA, Ricardo Rodrigues da; SILVA, Silvina Pimentel. **Processos educacionais não presenciais**: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e251906, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251906port>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CC7XKz8XzTfgS7HxMdMJfgR/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SILVA, Jose Erisvaldo Soares Da; DAL-FARRA, Rossano André. Recomposição da aprendizagem de matemática a partir de resultados do sistema de avaliação da educação fundamental (saef) e do sistema permanente de avaliação da educação básica do ceará (spaece). Congresso Nacional de Educação-CONEDU. Realize Editora, **Anais...** Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110615>. Acesso em: 25 jan. 2025

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de intervenção pedagógica do estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-maria-inéz-barroso-simoes.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

SOUSA, Silvia Figueiredo de. **Um olhar semiótico sobre os materiais estruturados de ensino do estado de Mato Grosso**. 2024. 88f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77010>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOUZA, Sâmara Figueiredo de; MOCARZEL, Marcelo. Avaliação de políticas educacionais para o ensino remoto emergencial e o pós-pandemia: Um estudo a partir dos marcos legais da rede estadual de Roraima. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. 1-29, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104072>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k34cWZjSQ8mZmsNNkjP6YXd/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

TAVARES, Maria do Socorro Alves. **O desenvolvimento da escrita através da retextualização do artigo de opinião para o meme no 9º ano do ensino fundamental**. 2024. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2024. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4932>. Acesso em: 24 jan. 2025.

TEIXEIRA, Alessandra Carvalho. O Novo Ensino Médio e as prescrições curriculares de Matemática para o estado de São Paulo em 2024. **Revista de Educação Matemática**, Marília, v. 21, 2024. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v21id518>. Disponível em: <http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/518>. Acesso em: 24 jan. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e28020, 2022. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/kc7ymnvVCMp4chQzntHS8py/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIEIRA, Ana Carolina; ARAÚJO, Maria Esther de. Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “Educação de Qualidade”, no contexto da pandemia de covid-19. **Educação Sem Distância**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 2021. Disponível em: <https://educacaosemdistancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/119>. Acesso em: 17 nov. 2023.

YULE, Maria Gabriela dos Reis. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino de equações do 1º grau no Ensino Médio. **Resumo Expandido – Pôster - XVIII SESEMAT**, Anais do XVIII Seminário Sul-Matogrossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 18 n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/21740>. Acesso em: 24 jan. 2025.

YULE, Maria Gabriela dos Reis; GONÇALVES, João Paulo Duarte; BURIGATO, Sonia Maria Monteiro da Silva. A importância dos aplicativos digitais no ensino e aprendizagem da matemática. **Resumo Expandido – Pôster - XVIII SESEMAT**, Anais do XVIII Seminário Sul-Matogrossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 18 n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/21741>. Acesso em: 24 jan. 2025.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do órgão central”**. Neste estudo, pretende-se investigar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens em Minas Gerais, no âmbito do Órgão Central. A metodologia consiste em uma entrevista com questões semiestruturadas que, se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão

Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante da função de \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B – Roteiro para realização de entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente a duas servidoras da SEE que atuam na Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP)**

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

Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
Apresentação da pesquisa pelo mediador  
Abertura da entrevista  
Considerações finais

Prezada servidora,

Esta entrevista constitui parte da pesquisa de campo do trabalho intitulado “Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do Órgão Central”, com objetivo de obter dados para subsidiar as análises e discussões relativas à formulação e implementação do PRA em Minas Gerais.

Importante ressaltar que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para efeito de pesquisa, sendo resguardadas as condições éticas, não sendo identificada a participante, não apresentando a ela qualquer tipo de prejuízo. Sendo assim, solicito que seja o mais sincera possível em relação às suas respostas. Desde já, agradeço por sua participação e colaboração.

Introduzir a entrevista

**FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**

Na sua visão e diante do seu contato e conhecimento com o Plano, como ele foi formulado? Quais orientações e dados foram utilizados na formulação do Plano?

- 1) Como foi o seu primeiro contato com a formulação do PRA?
- 2) O Plano teve caráter emergencial? Você pode me explicar as implicações disso?
- 3) Na sua perspectiva, o PRA poderia ter sido criado independentemente da ocorrência da pandemia?
- 4) Foram previstos efeitos a curto, médio e longo prazo? Se sim, quais?

**O DOCUMENTO ORIENTADOR PARA IMPLEMENTAR O PRA**

- 5) Quando e como você recebeu a demanda de escrita do documento orientador do PRA?
- 6) Quais eram as diretrizes para a elaboração desse documento?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do Órgão Central”**. Neste estudo, pretende-se investigar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens em Minas Gerais, no âmbito do Órgão Central. A metodologia consiste em uma entrevista com questões semiestruturadas que, se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão \_\_\_\_\_.

Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante da função de \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE D – Roteiro para realização de entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente à servidora da SEE que atua na Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP)**

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

Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
Apresentação da pesquisa pelo mediador  
Abertura da entrevista  
Considerações finais

Prezada servidora,

Esta entrevista constitui parte da pesquisa de campo do trabalho intitulado “Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do Órgão Central”, com objetivo de obter dados para subsidiar as análises e discussões relativas à implementação do PRA em Minas Gerais.

Importante ressaltar que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para efeito de pesquisa, sendo resguardadas as condições éticas, não sendo identificado o participante, não apresentando a ele qualquer tipo de prejuízo. Sendo assim, solicito que seja o mais sincero possível em relação às suas respostas. Desde já, agradeço por sua participação e colaboração.

Introduzir a entrevista

### **FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**

Na sua visão e diante do seu contato e conhecimento com o Plano, como ele foi formulado? Quais orientações e dados foram utilizados na formulação do Plano?

- 1) Como foi o seu primeiro contato com a formulação do PRA?
- 2) O Plano teve caráter emergencial? Você pode me explicar as implicações disso?
- 3) Na sua perspectiva, o PRA poderia ter sido criado independentemente da ocorrência da pandemia?
- 4) Foram previstos efeitos a curto, médio e longo prazo? Se sim, quais?

### **EQUIPE**

- 1) Quando e como você recebeu a demanda de coordenação do PRA?
- 2) Quais foram os critérios para a escolha dos membros?
- 3) Era necessário que os integrantes tivessem experiência em gestão?
- 4) Por que motivo(s) foram chamados professores efetivos da rede para compor as equipes?

- 5) Explique como foi a organização da equipe NGPC? Como foi a divisão das funções e a atribuição de papéis de liderança?
- 6) Como os trabalhos foram organizados?
- 7) Quais foram as expectativas para o Plano? Considera que foram alcançadas?
- 8) Quais foram os desafios da equipe NGPC na implementação do PRA?
- 9) Na sua opinião, o que é necessário para lidar com esses desafios?

## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

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

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do Órgão Central”**. Neste estudo, pretende-se investigar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens em Minas Gerais, no âmbito do Órgão Central. A metodologia consiste em uma entrevista coletiva com o uso da técnica de Roda de Conversa com questões do tipo semiestruturados a serem propostas para diálogo do grupo que, se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão \_\_\_\_\_.

Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante da função de \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE F – Roteiro para realização de Roda de Conversa com os  
professores e especialista que atuam no NGPC**

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

Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
Apresentação da pesquisa pelo mediador  
Abertura da Roda de Conversa  
Considerações finais

Prezada servidora,

Esta Roda de Conversa constitui parte da pesquisa de campo do trabalho intitulado Implementação do plano de recomposição das aprendizagens e a qualidade da educação básica em Minas Gerais na ótica do Órgão Central, com objetivo de obter dados para subsidiar as análises e discussões relativas à implementação do PRA em Minas Gerais.

Importante ressaltar que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para efeito de pesquisa, sendo resguardadas as condições éticas, não sendo identificada a participante, não apresentando a ela qualquer tipo de prejuízo. Sendo assim, solicito que seja o mais sincera possível em relação às suas falas sobre as questões levantadas neste encontro. Desde já agradeço por sua participação e colaboração.

Introduzir a Roda de Conversa

**EQUIPE**

Na sua perspectiva, qual influência teve no desenvolvimento e implementação do PRA?

- 1) Organização da equipe enquanto sua alocação no organograma da SEE?
- 2) Organização interna do Núcleo?
- 3) E como isso influencia na autonomia do PRA?

**PLANO DE AÇÃO**

- 1) Como foi desenvolvido o Plano de Ação?
- 2) Na sua percepção, houve dificuldade(s) das escolas para desenvolver o Plano de Ação? O que caracteriza essas dificuldades? Quais?
- 3) Você considera que os objetivos do Plano de Ação foram alcançados?
- 4) Você considera que este Plano de Ação contribui com a oferta do ensino?
- 5) O que você considera ser relevante para aprimorar a oferta do ensino no contexto deste Plano de Ação do PRA?

Abaixo: chaves de interpretação da pesquisadora

- 1) Como são as formações destinadas às equipes NGPR?
- 2) Na sua opinião, essas formações são suficientes para orientar as escolas?
- 3) Qual o papel dos Núcleos – central e regionais – na conferência dos planos de ação?
- 4) Em que momento é realizado o monitoramento das ações e a verificação dos resultados do programa? Como ele é feito?
- 5) Como você avalia a eficácia do monitoramento do Plano de Ação?
- 6) Na sua percepção, como tem sido a recepção do PRA pelas escolas? Você já obteve retorno em forma de críticas, reclamações ou sugestões por parte delas?
- 7) Em que medida o uso requerido de tecnologias de informação e comunicação tem contribuído, ou não, para a implementação do PRA?
- 8) Quais têm sido as dificuldades das escolas em desenvolver o Plano de Ação? A que atribui tais dificuldades?
- 9) Na sua opinião, o que é necessário para lidar com esses desafios?