



SÍLVIA MARIA BALBINO MORICONI

**POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA O PLANO DE
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

**PUBLIC POLICIES IN FOCUS: THE LEARNING RECOVERY
PLAN**

LAVRAS – MG

2026

SÍLVIA MARIA BALBINO MORICONI

**POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA O PLANO DE
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

**PUBLIC POLICIES IN FOCUS: THE LEARNING RECOVERY
PLAN**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Orientadora

LAVRAS – MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Moriconi, Sílvia Maria Albino.

Políticas Públicas: : um olhar para o Plano de Recomposição das Aprendizagens /
Sílvia Maria Albino Moriconi. - 2026.
151 p.

Orientadora: Giovanna Rodrigues Cabarl

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Políticas públicas. 2. PRA. 3. avaliações externas. 4. recomposição das
aprendizagens. 5. Minas Gerais. I. Cabarl, Giovanna Rodrigues. II. Universidade
Federal de Lavras. III. Título.

SÍLVIA MARIA BALBINO MORICONI

**POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA O PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS
APRENDIZAGENS**

PUBLIC POLICIES IN FOCUS: THE LEARNING RECOVERY PLAN

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de maio de 2026.

Dr. Paulo Henrique Arcas

Dra. Carla da Conceição de Lima

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Orientadora

LAVRAS – MG

2026

Dedico esta dissertação aos meus alunos, que impuseram desafios diários os quais me impulsionaram na busca incessante por aprimorar minha prática pedagógica. Que este trabalho seja um reflexo do compromisso com uma educação que os inspire a ir além.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Giovanna, cujo apoio foi fundamental quando precisei mudar o tema da dissertação e ao lidar com problemas pessoais.

À minha família, agradeço o amor incondicional e por sempre acreditar na importância dos meus estudos.

Também agradeço aos meus amigos, pela disposição em debater minha pesquisa, pelas valiosas reflexões e por entenderem minhas ausências durante esta jornada de dois anos.

RESUMO

Esta dissertação analisa como professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Minas Gerais compreendem e vivenciam o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), política pública implementada pela Secretaria de Estado de Educação a partir de 2023 para enfrentar lacunas educacionais agravadas pela pandemia de Covid-19. O objetivo geral é analisar as percepções docentes sobre a implementação do PRA e suas repercussões no trabalho pedagógico. Especificamente, busca-se: contextualizar o plano no conjunto das políticas educacionais mineiras orientadas por avaliações externas; examinar, na produção acadêmica e nos documentos orientadores, seus objetivos, estratégias e pressupostos; compreender, nas entrevistas, como as professoras avaliam a implementação do PRA e seus efeitos na prática pedagógica; identificar as habilidades de Língua Portuguesa consideradas prioritárias; e elaborar um produto educacional articulado aos resultados da pesquisa. Fundamentada em estudos sobre o direito e a qualidade da educação, políticas educacionais, avaliações externas, performatividade e linguagem, a pesquisa adota abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental e estudo de campo. Foram realizadas entrevistas coletivas com sete professoras de Língua Portuguesa de três escolas estaduais acompanhadas pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, com análise temática transversal. O levantamento bibliográfico evidenciou a existência de poucos estudos sobre o PRA, concentrados sobretudo em sua implementação inicial, enquanto a análise documental revelou a centralidade das avaliações, da priorização de habilidades e do monitoramento das aprendizagens na organização do plano. As entrevistas indicaram que as participantes reconhecem a relevância do PRA, mas apontam dificuldades como a chegada tardia dos materiais, a retirada dos estudantes da sala de aula no horário regular, a frágil articulação curricular e a persistência de defasagens acentuadas. Entre as habilidades mais fragilizadas, destacaram-se a distinção entre fato e opinião e a identificação do tema central do texto, resultados convergentes com os documentos analisados e com a literatura levantada. Como produto educacional, elaborou-se uma sequência didática com o gênero notícia, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais, voltada ao desenvolvimento dessas habilidades.

Palavras-chave: Políticas públicas, PRA, avaliações externas, recomposição das aprendizagens, docente, Minas Gerais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how Portuguese language teachers in the state education network of Minas Gerais understand and experience the Learning Recovery Plan (Plano de Recomposição das Aprendizagens – PRA), a public policy implemented by the State Department of Education in 2023 to address educational gaps exacerbated by the COVID-19 pandemic. The general objective is to analyze teachers' perceptions of the implementation of the PRA and its implications for pedagogical work. Specifically, the study aims to: contextualize the plan within the set of educational policies in Minas Gerais guided by external assessments; examine its objectives, strategies, and assumptions based on academic research and official guidelines; understand, through interviews, how teachers assess the implementation of the PRA and its effects on pedagogical practice; identify the Portuguese language skills considered priorities; and develop an educational product grounded in the research findings. Based on studies addressing the right to education and educational quality, educational policies, external assessments, performativity, and language, this qualitative study employs bibliographic and documentary research, as well as a field study. Group interviews were conducted with seven Portuguese language teachers from three state schools monitored by the Regional Education Superintendency of São João del-Rei. The data were examined through content analysis using a cross-cutting thematic approach. The bibliographic review revealed a limited number of studies on the PRA, mostly focused on its initial implementation, whereas the documentary analysis highlighted the central role of assessments, the prioritization of skills, and the monitoring of learning in the organization of the plan. The interviews indicated that the participants recognize the relevance of the PRA but also identify challenges such as the delayed arrival of instructional materials, the removal of students from the classroom during regular school hours, weak curricular articulation, and the persistence of substantial learning gaps. Among the most impaired skills, the ability to distinguish between fact and opinion and to identify the central theme of a text stood out. These findings are consistent with the documents analyzed and the literature reviewed. As an educational product, a teaching sequence based on the news genre was developed, grounded in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), with the aim of developing these skills.

Keywords: public policies; PRA; external assessments; learning recovery; teaching work; Minas Gerais.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa, ao analisar a implementação e as percepções docentes sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em Minas Gerais, pode gerar impactos potenciais diretos na área da Educação, com foco na avaliação de políticas públicas educacionais. O estudo possui caráter extensionista, pois estabelece um diálogo crítico entre a academia e os gestores e profissionais da rede pública estadual de Minas Gerais, além de servir como ferramenta de avaliação e reflexão sobre a eficácia e os desdobramentos de uma política governamental específica. O território de impacto é o estado de Minas Gerais, com ênfase na região da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, em que o estudo de campo foi realizado. O público diretamente beneficiado pela análise são os formuladores de políticas, gestores educacionais e técnicos da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que podem utilizar os resultados para revisar e ajustar os mecanismos, indicadores e estratégias do PRA. A pesquisa contribui para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16 – Paz, justiça e instituições eficazes, visto que promove a avaliação transparente e baseada em evidências de uma política pública e visa seu aprimoramento e maior efetividade institucional. O impacto social potencial reside na capacidade de influenciar ciclos futuros de planejamento e execução do PRA, a fim de torná-lo mais sensível ao contexto da sala de aula e às necessidades reais dos professores, o que pode, em última instância, aumentar a adesão e a eficácia da política na consecução de seu objetivo central: a recomposição das aprendizagens.

IMPACT INDICATORS

This research, by analyzing the implementation and teacher perceptions of the Learning Recovery Plan (PRA) in Minas Gerais, can generate direct potential impacts in the area of Education, with a focus on the evaluation of educational public policies. The study has an extensionist character, as it establishes a critical dialogue between academia and the managers and professionals of the state public network in Minas Gerais, and serves as a tool for evaluation and reflection on the effectiveness and outcomes of a specific government policy. The impact territory is the state of Minas Gerais, with emphasis on the region of the Regional Superintendency of Education of São João del-Rei, where the field study was conducted. The public directly benefited by the analysis are policy makers, educational managers, and technicians of the State Department of Education (SEE/MG) and the Regional Superintendencies of Education (SREs), who can use the results to revisit and adjust the mechanisms, indicators, and strategies of the PRA. The research contributes to Sustainable Development Goal 16 – Peace, justice and strong institutions, as it promotes the transparent and evidence-based evaluation of a public policy and aims at its improvement and greater institutional effectiveness. The potential social impact lies in the ability to influence future cycles of planning and execution of the PRA, in order to make it more sensitive to the classroom context and the real needs of teachers, which may, ultimately, increase the adherence and effectiveness of the policy in achieving its central objective: the recovery of learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estruturação do trabalho do PRA 2023	70
Figura 1 – Estrutura do PRA 2024	79
Quadro 2 – Comparativo dos 3 anos do PRA	86
Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos e o PRA	97

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS	24
2.1 A educação como direito e visões sobre qualidade da educação	24
2.2 Avaliações em larga escala e as políticas públicas	31
2.3 O docente	47
2.4 Regime de Estudo Não Presencial	51
2.5 Intervenções Pedagógicas	55
3 PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	60
3.1 PRA 2023	66
3.2 PRA ano 2	73
3.3 PRA 2025: 1º semestre	79
3.4 PRA 2025: 2º semestre	82
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	88
4.1 A entrevista coletiva	90
4.2 O tratamento dos dados: análise de conteúdo.....	95
5 APRESENTANDO O LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O PRA.....	97
6 APRESENTANDO OS DADOS: análise documental e estudo de campo	107
6.1 Categoria 1 – Compreensão docente sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens	108
6.2 Categoria 2 – Reflexos das intervenções do PRA na prática pedagógica	110
6.3 Categoria 3 – Diagnóstico das Defasagens de Aprendizagem	113
6.4 Categoria 4 – Habilidades Consideradas Prioritárias pelas Professoras	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

PREÂMBULO

Escrever sobre mim enquanto profissional da educação levou-me a rever a trajetória inicial de meus estudos, o que é, para mim, muito interessante, embora não seja tarefa fácil. Pude começar a refletir mais a fundo sobre muito do que já se passou em minha vida, tanto pessoal quanto academicamente. A primeira lembrança que veio à minha mente foi sobre de minha brincadeira favorita na infância: escolinha. Junto à minha irmã, preparávamos o espaço que seria a sala de aula, com o quadro negro, as cadeirinhas e os livros. Estes sempre foram presentes em nossas vidas, pois minha mãe foi professora dos 22 anos aos 57 anos. Essa também foi a profissão adotada por minha tia, além de ser a mais admirada por minha avó materna.

Assim, posso afirmar que meu desejo por cursar uma licenciatura e tornar-me uma docente deu-se ainda em minha infância. Por ser um espaço diversificado, a escola propicia um contexto dinâmico e novas experiências, os quais permitem reflexões, assim como mudanças de sentimentos e de pensamentos, mesmo que apresente vários problemas. Dessa forma, os sujeitos envolvidos podem se tornar capazes de agir na realidade social e exercer plenamente a cidadania.

Os livros também sempre fizeram parte de minha vida, pois tínhamos diversos exemplares em casa. Eu ansiava por poder ler e, por isso, minha mãe passou a me ensinar, já que minha iniciação escolar ocorreu apenas quando eu tinha seis anos. Para saciar meu deslumbramento pela leitura, eu frequentava a biblioteca municipal de minha cidade, Guaranésia, localizada no sul de Minas Gerais. E em meus episódios de curiosidade, minha mãe me oferecia um livro a fim de que eu pudesse pesquisar por conta própria, para que depois discutíssemos sobre o assunto.

Continuei minha vida escolar com muito interesse pela leitura. Já na adolescência, era minha atividade noturna preferida. Transitei por vários temas, autores diversos e diferentes gêneros. Também era fascinada por diários. Lembro-me de quando minha irmã ganhou um de aniversário e mal podia esperar para ter o meu também. Escrevia sobre o dia a dia, sobre os garotos e sobre meus sentimentos. No início eram relatos, depois vieram os poemas e os contos.

Devido a tanto interesse, quando estava para terminar o terceiro ano do Ensino Médio, defini o curso para o qual eu prestaria o vestibular: Letras. Como era meu desejo conhecer o coração de Minas Gerais, por eu ter nascido e vivido em uma cidade que faz fronteira com o estado de São Paulo, optei por fazer as provas de vestibular para a Universidade Federal de

São João del-Rei e para a Universidade Federal de Viçosa. Assim, no início de 2004, tive acesso aos resultados e optei por São João del-Rei.

Ingressei no curso de Letras em abril de 2004 e encantei-me pela universidade, pelos professores, pelos meus colegas e pela cidade histórica. Posso afirmar que meu primeiro período foi sereno e seguro. Adaptei-me a todo o contexto em que estava inserida e obtive ótimas notas nas matérias de introdução aos estudos linguísticos, à produção de textos, à literatura e à língua inglesa.

A partir do segundo semestre, devido a problemas financeiros de meus pais e por não ter conseguido bolsa, tive que começar a trabalhar durante o dia, tendo em vista que as aulas do curso de Letras ocorriam no período noturno. Mesmo assim, consegui ter boas notas, o que se repetiu nos demais períodos. Todavia, isso me impediu de participar de projetos de extensão e também de iniciação científica. Mesmo com esses percalços, mantive um bom rendimento acadêmico e consegui participar de congressos, de ciclos de estudos, semanas de Letras, de minicursos, de oficinas e de cursos interdisciplinares. Concluí meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2007, portanto, um ano antes de encerrar minha graduação. O resultado de minha pesquisa, intitulada *O gerúndio na conversação espontânea*, foi apresentado no VI Congresso de Produção Científica da UFSJ, também em 2007.

Em meu último período matriculada no curso de Letras, mais precisamente no segundo semestre de 2008, participei de minha primeira designação para lecionar língua inglesa em uma escola estadual do município de São João del-Rei, quando substituí uma professora que havia tirado licença saúde. No mesmo ano, em outra designação, foram atribuídas a mim aulas de língua portuguesa e de arte em uma escola estadual localizada em São Sebastião da Vitória, distrito de São João del-Rei, nos meses de novembro e de dezembro.

Logo no início de 2009, em outro processo de designação, consegui um cargo para lecionar língua portuguesa em uma turma do *Projeto Acelerar para Vencer*¹, o que foi um grande desafio. A turma era composta por estudantes com dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Apesar das dificuldades, considero que foi essencial para minha carreira, visto que comecei a aprender a lidar com a imensa heterogeneidade presente nas salas de aula de escolas públicas. Enquanto alguns estudantes estavam no programa devido à indisciplina e à falta de assiduidade, outros estavam por sequer terem o domínio da leitura e da escrita. Isso me instigou a pôr em prática os ensinamentos que obtive em minhas aulas de

¹ Projeto implantado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais com o objetivo de corrigir o fluxo e a idade/ano de escolaridade. Ler mais em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-do-projeto-acelerar-para-vencer-pav-em-uma-unidade-escolar-das-intencoes-as-acoef/>. Acesso em: 22 out. 2021.

estágio, assim como nas aulas de práticas curriculares. Desse modo, passei a oferecer oficinas de escrita e de leitura, com atividades variadas e lúdicas, o que possibilitou que os meses seguintes fossem produtivos e agradáveis. Na mesma escola, tive a oportunidade de lecionar língua portuguesa e língua inglesa na Educação para Jovens e Adultos – EJA – e sou extremamente agradecida por poder ter convivido com estudantes com tanta história de vida e com vontade de aprender. Uma de minhas alunas tinha 72 anos, a D. Nazaré, e tanto ela quanto os outros colegas trouxeram-me muita inspiração.

A partir de 2010 passei a lecionar língua portuguesa em uma cidade vizinha, Resende Costa, inicialmente apenas em uma escola municipal situada na zona rural. Após um ano, comecei a dar aulas de língua portuguesa em uma escola estadual da mesma cidade. Até então, já havia trabalhado com o Ensino Médio e com o Ensino Fundamental, concomitantemente. Trabalhei nessas duas escolas até o final de 2012.

Em junho 2013, participei de um processo avaliativo para ser corretora de redações do vestibular seriado, o PAS, e do vestibular voltado para os cursos a distância da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Aprovada, participei da primeira formação e fui habilitada para avaliar redações do vestibular de cursos a distância no mês seguinte. A partir de janeiro de 2014, iniciei minha participação na banca do PAS. O concurso tinha validade de dois anos, então, participei de novas seleções e sempre fui aprovada, até optar por me deixar esse trabalho em 2019.

Em 2013, optei por voltar a participar designações na cidade que eu escolhi para viver desde que iniciei minha graduação. Assim, ingressei em uma das escolas onde sou lotada até hoje, Escola Estadual João dos Santos. Trata-se de uma escola cheia de tradições, visto que sua inauguração data de 1908. Está localizada no centro da cidade de São João del-Rei e, mesmo com o zoneamento, recebe estudantes de diferentes bairros e até mesmo de outros municípios, como as vizinhas Santa Cruz de Minas e Tiradentes. Foi nesta escola que me efetivei em 2015.

Em 2023 saiu uma nova nomeação, na qual optei por lecionar na Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa. Situada em um bairro periférico, a saber, Guarda-Mor, foi lá que senti necessidade de retomar meus estudos. Isso se deve ao fato de que o público dessa instituição, embora heterogêneo, seja formado por muitos estudantes carentes e com sérios problemas em suas residências. Talvez em decorrência disso, não se sentiam atraídos pelas aulas em formato tradicional. Além do mais, muitos eram sequer alfabetizados. Eu precisava de alguma forma estimulá-los. Nessa escola, foram atribuídas a mim três turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental. Foi então que intensifiquei a aplicação de atividades

diagnósticas e também passei a desenvolver sequências didáticas a partir das conversas que tínhamos em sala de aula. Com isso, senti que os alunos passaram a gostar e a participar mais de minhas aulas.

Nesse contexto, decidi participar do processo seletivo para ingressar no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), visto que vislumbrei no programa possibilidades para atualizar minha prática. O projeto aprovado para a próxima etapa objetivava verificar, por meio de Estudo Caso, se docentes que atuam no município de São João del-Rei pela rede pública estadual de ensino, e que se graduaram anteriormente à atualização curricular do curso de Letras da Universidade de São João del-Rei têm revisto suas práticas de modo a contemplar os multiletramentos, conforme recomendações da BNCC.

Conforme assistia às aulas, percebia que o que eu queria de fato era elaborar e aplicar algo para os alunos. Desse modo, redigi um novo projeto, o qual visava ao desenvolvimento de uma Sequência Didática que possibilitasse aos discentes a produção de minicontos multimodais, considerando-se as orientações presentes no Currículo Referência de Minas Gerais para o trabalho com gêneros e as multissemióticas. Assim, dediquei-me a tal pesquisa ao longo do ano de 2024 até janeiro de 2025, quando resolvi participar de um edital da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei. Tal edital referia-se à contratação de professores de matemática e de língua portuguesa, além de supervisores escolares, para atuarem no Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

Nestes anos como docente de língua portuguesa em escola pública estadual, participei de encontros, os chamados projetos de intervenção pedagógica – PIP. Esses momentos sempre me propiciaram momentos de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua materna. Por isso, senti-me atraída pela possibilidade de assumir uma nova função, em que eu poderia me aprofundar em estudos com vistas a pensar em estratégias com foco na recomposição de habilidades em defasagem. Fui aprovada no edital e percebi que eu não poderia seguir com meu segundo projeto. Em conversa com minha orientadora, mudamos a rota e optamos por iniciar um terceiro projeto, agora com foco na mais atual política pública educacional do estado de Minas Gerais.

O PRA é coordenado pela Diretoria Educacional – Dire – de cada Superintendência de Ensino, por isso, em meu primeiro dia no novo cargo participei de uma reunião com a chefia. Nela, soube que minha atuação seria um pouco diferente do que eu imaginava. Por meio da leitura do edital, acreditei que elaboraria propostas de intervenção pedagógica e que as repassaria a professores de língua portuguesa, com quem eu atuaria. Entretanto, as primeiras instruções recebidas consistiam no monitoramento do desenvolvimento dos projetos da

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), do uso dos materiais didáticos elaborados pela SEE, da aplicação das avaliações externas e dos simulados da rede com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além disso, as orientações e o assessoramento pedagógico aconteceriam com os especialistas das escolas e não com os professores. Isso levou-nos, a mim e à minha orientadora, a buscar entender as percepções de professores sobre o PRA, afinal, minha atuação no plano começou em 2025, mas ele já existia desde 2023. Eu mesma enquanto docente não tinha muitos conhecimentos a respeito da proposta. Foi nesse contexto que a presente pesquisa foi proposta e colocada em prática.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O princípio da universalidade da educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 —, fundamenta o dever do Estado de assegurar a todos os indivíduos o acesso à educação básica, com a finalidade de promover seu pleno desenvolvimento e sua participação na sociedade, independentemente de sua condição social, econômica, regional ou cultural. Além disso, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação resguarda o desenvolvimento integral da personalidade humana, fortalece os direitos humanos e as liberdades fundamentais, bem como promove condição essencial para a paz entre as nações e a tolerância entre os povos. Dessa maneira, constitui-se como fundamento para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos.

Em 1990, foi aprovada, em Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acompanhada de um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O documento trata não apenas da garantia do acesso universal à educação, mas também da qualidade e da efetiva aprendizagem. Tal documento ressalta que para promover avanços significativos em todos os países e assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem das populações sejam atendidas é fundamental ampliar as oportunidades educacionais. Essas necessidades incluem habilidades como leitura, escrita, comunicação oral, raciocínio matemático, resolução de problemas, além da construção de conhecimentos, competências, valores e atitudes que contribuam para uma vida digna, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, favorecendo a melhoria da qualidade de vida.

Percebe-se, logo, que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial de Educação para Todos. Entretanto, garantir o acesso à escola não é suficiente para assegurar o direito à educação. É necessário garantir também a permanência, a aprendizagem, o desenvolvimento integral dos estudantes, a equidade e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a qualidade da educação constitui um conceito histórico, social e polissêmico, que pode assumir diferentes significados conforme os interesses, os contextos e os projetos de sociedade que orientam as políticas educacionais.

Em uma perspectiva social e democrática, a qualidade da educação está relacionada à garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola, ao sucesso escolar, à aprendizagem significativa, à redução das desigualdades, à promoção da equidade e ao respeito às diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais e individuais. Essa concepção compreende a educação como um direito humano e reconhece que a qualidade não pode ser reduzida ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Ela envolve, ainda, as condições de trabalho dos profissionais da educação, a valorização docente, a gestão democrática, a participação da comunidade escolar e a oferta de recursos materiais e pedagógicos adequados.

Em outra direção, uma perspectiva gerencialista tende a associar a qualidade educacional à eficiência, à eficácia, ao alcance de metas e à melhoria dos resultados obtidos em indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nessa lógica, as avaliações externas, a padronização curricular, o monitoramento do desempenho e a responsabilização das escolas e dos professores assumem posição central. Embora esses instrumentos possam fornecer informações relevantes para o acompanhamento das redes de ensino, sua utilização como principal referência de qualidade pode reduzir a complexidade da educação a dados mensuráveis e comparáveis.

Assim, a qualidade da educação não deve ser compreendida a partir de um único critério. Os resultados das avaliações externas podem contribuir para identificar desigualdades e orientar políticas públicas, mas precisam ser analisados em articulação com as condições sociais dos estudantes, as características das escolas, as práticas pedagógicas, os processos de inclusão e as oportunidades efetivamente oferecidas. Essa problematização é fundamental para compreender a relação entre qualidade, avaliações em larga escala e performatividade, uma vez que a centralidade atribuída aos resultados pode intensificar mecanismos de controle, comparação e responsabilização no trabalho escolar.

Há décadas as avaliações em larga escala têm sido utilizadas para medir a qualidade do ensino, monitorar o desempenho dos alunos e orientar políticas públicas, contudo, incorre-se na possibilidade de vinculação a uma perspectiva utilitária, sustentada por uma lógica de competitividade típica do mercado (Pereira e Velloso, 2012). Nesse sentido, Ball (2004) propõe o conceito de performatividade, cuja lógica se relaciona à aproximação das instituições públicas ao modelo empresarial e à instituição de mecanismos de comparação, responsabilização e avaliação de desempenho. A performatividade, nesse contexto, pode ser compreendida como um princípio de eficiência que opera por meio do controle indireto, o “que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação

de contas, pela comparação e pela avaliação de desempenho.” (Dias, 2009 citada por Pereira e Velloso, 2012, p. 77). No contexto das políticas educacionais contemporâneas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática assumem centralidade nas avaliações em larga escala, por serem consideradas estruturantes para o desenvolvimento das demais aprendizagens e para a participação social dos estudantes. A leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático são frequentemente mobilizados como indicadores privilegiados da qualidade educacional, o que faz com que os resultados obtidos nessas áreas se tornem referência para a formulação de políticas públicas, para o monitoramento das redes de ensino e para a avaliação do desempenho escolar.

Entretanto, a associação direta entre qualidade da educação e desempenho em testes padronizados produz tensionamentos importantes. Ao priorizar indicadores mensuráveis, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo formativo a resultados quantitativos, deslocando o foco das múltiplas dimensões que compõem o trabalho pedagógico. Assim, embora Língua Portuguesa e Matemática sejam fundamentais no currículo escolar, a centralidade que assumem nas avaliações suscita questionamentos acerca dos critérios pelos quais a qualidade educacional tem seguido. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cumpre o papel de monitoramento do desempenho dos estudantes da Educação Básica desde 1990 e, em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), implementado em 2000. Esse sistema mineiro visa aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado. Ao mesmo tempo em que as comunidades escolares podem utilizar os dados gerados pelo SIMAVE para planejarem ações pedagógicas que ajudem os estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, essas avaliações em larga escala se apoiam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a nível federal e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para medir o desempenho dos alunos. Isso porque esses documentos preveem quais habilidades e competências os estudantes devem desenvolver em cada etapa de escolarização. Com base nos resultados obtidos por meio da aplicação de tais instrumentos avaliativos, têm-se as habilidades e a serem consolidadas.

Nessa perspectiva, o conceito de intervenção pedagógica tem se destacado e ganhado cada vez mais importância quando o intuito é planejar ações intencionais para superar as defasagens na aprendizagem. Um exemplo importante em Minas Gerais foi o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), criado em 2007 para garantir a alfabetização até os oito anos.

Posteriormente, foi ampliado para os anos finais do Ensino Fundamental, mas enfrentou dificuldades de implementação e acabou sendo descontinuado. Nos anos seguintes, outras iniciativas foram desenvolvidas com foco na equidade e na autonomia das escolas.

Com a pandemia de Covid-19 em 2020, houve a necessidade de suspender as aulas presenciais e as defasagens educacionais e as lacunas na aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes. Nesse cenário, o Governo do Estado de Minas Gerais criou o Regime de Estudo Não Presencial, o REANP, com uso de programas de TV, aplicativo e os Planos de Estudos Tutorados (PET) no intuito de manter o vínculo entre escola e alunos durante o isolamento. Com a volta das aulas presenciais, o estado passou a investir em novas estratégias, com o objetivo de recompor as aprendizagens. A recomposição, como apontam Bacila (2024) e Santos e Cruz (2023), não pode ser vista como uma simples recuperação de conteúdos. Trata-se de um processo contínuo, colaborativo e inclusivo, que deve considerar também os aspectos sociais, emocionais e culturais da aprendizagem.

É importante, contudo, salientar que, por ser histórico e social, o conceito de qualidade educacional muda conforme os objetivos e os contextos. Hoje, a qualidade da educação precisa estar atrelada à equidade e à inclusão a fim de garantir que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem com sentido, relevância e dignidade (Gusmão, 2023).

Em 2019, Minas Gerais instituiu o Plano de Gestão pela Aprendizagem, focado na melhoria da qualidade da educação básica. Com a pandemia, surgiram desafios que levaram à criação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) em 2023, voltado à recuperação de habilidades essenciais, à redução da evasão escolar e a atenção aos aspectos socioemocionais dos estudantes. Guiado por dados de avaliações como o SAEB e o SIMAVE, o plano, conforme o Documento Orientador do PRA 2023, envolveu ações articuladas, formações para docentes e apoio contínuo por meio de núcleos pedagógicos centrais e regionais. Inicialmente, cada escola teve autonomia para adaptar as estratégias à sua realidade. Um dos destaques foi a disponibilização de materiais pedagógicos específicos e recursos tecnológicos para orientar a trabalho docente e apoiar os estudantes na recomposição e na aceleração da aprendizagem com foco na equidade e no direito à educação de qualidade.

No segundo ano do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), em 2024, um novo Documento Orientador foi disponibilizado, segundo o qual Minas Gerais reforçou o compromisso com a permanência e a aprendizagem dos estudantes por meio do alinhamento de ações ao Currículo Referência do estado. O foco esteve na gestão curricular personalizada com base em evidências, como as do SIMAVE e no fortalecimento das intervenções pedagógicas como o Reforço Escolar, o Agrupamento Temporário Intermitente e o Projeto de

Leitura, Escrita e Numeramento. O ambiente escolar acolhedor, aliado ao uso de metodologias ativas, protagonismo juvenil e apoio socioemocional, foi apontado como fundamental para combater o abandono e a evasão. As escolas contaram com apoio dos Núcleos de Gestão Pedagógica Central e Regional, responsáveis pelo monitoramento, formação e orientação das ações. Indicadores como frequência, rendimento escolar e avaliações diagnósticas nortearam o acompanhamento das metas, fortalecendo a cultura de dados e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2025, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) prevê dois documentos orientadores, cujo primeiro, publicado em março, orienta as ações do primeiro semestre. O documento reforça o caráter estratégico do plano e destaca ações como intervenção pedagógica, conselhos de classe, ENEM-MG, projetos de leitura e escrita e o uso de avaliações externas, sempre com foco no fortalecimento da aprendizagem. Os núcleos pedagógicos possuem papéis complementares, em que, enquanto o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) oferece diretrizes gerais, o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) adapta essas orientações à realidade das escolas, acompanha a execução e coleta de dados.

Conforme o Documento Orientador do PRA de 2025, no terceiro ano do plano foi instituído um protocolo de visitas baseado na escuta ativa e no apoio - não na fiscalização. Dentre as ações estratégicas, destacam-se também os projetos Território da Leitura e Elefante Letrado, voltados ao incentivo à leitura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Todo o plano está estruturado em três eixos: acesso, permanência e aprendizagem, e seu sucesso depende do engajamento coletivo, especialmente das SREs e das equipes escolares, com foco na promoção de uma educação pública de qualidade equitativa e inclusiva.

Ressalta-se que, até o momento, há poucos estudos publicados sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens de Minas Gerais. Logo, a pertinência deste estudo decorre da necessidade de compreender como as políticas públicas na área da educação formuladas em Minas Gerais, especialmente a partir de indicadores de desempenho, têm impactado a qualidade do ensino. Assim, a análise do PRA, por ser recente e ainda em curso, permitirá observar as ações mais atuais do Estado frente à recomposição das aprendizagens.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as políticas públicas educacionais de Minas Gerais, com ênfase nas avaliações externas, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da

Educação Pública (SIMAVE), e no Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens² (PRA), bem como seus reflexos na qualidade da educação no período de 2023 a 2025.

Para tanto, buscar-se-á realizar um levantamento bibliográfico e documental para identificar as diretrizes legais e normativas que norteiam as políticas educacionais de qualidade em Minas Gerais desde os anos 1990. Pretende-se também apresentar os principais projetos e programas de intervenção pedagógica implementados pelo estado com base nos resultados de avaliações externas, com ênfase no PRA, e investigar a percepção de docentes de língua portuguesa sobre os resultados parciais alcançados pelo PRA até o momento, com base em dados oficiais.

Além disso, a fim de contribuir, propõe-se identificar uma habilidade historicamente não consolidada no componente de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio em três escolas da rede estadual acompanhadas pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, Minas Gerais, consoante os dados diagnósticos. Posteriormente, pretende-se elaborar uma sequência didática voltada para o desenvolvimento dessa habilidade com fundamentos no que orientam a BNCC e o CRMG, com vistas a colaborar para a melhoria efetiva da prática docente, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, cuja delimitação justifica-se por sua relevância na formação dos estudantes e por sua centralidade nas avaliações externas, especialmente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual.

Assim sendo, embora Língua Portuguesa e Matemática ocupem posição de destaque nas avaliações em larga escala e estejam presentes nas ações do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA), optou-se pela investigação da Língua Portuguesa em razão da trajetória profissional da pesquisadora, que atua como docente desse componente curricular na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Essa experiência possibilita uma aproximação mais específica com os desafios enfrentados pelos professores e com as ações de recomposição das aprendizagens desenvolvidas nas escolas.

Ademais, a escolha pela Língua Portuguesa contribui para ampliar o debate sobre o tema, especialmente no que se refere às dificuldades relacionadas à leitura, à compreensão textual e ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. A investigação desse componente pode, portanto, conferir maior especificidade e certa originalidade ao estudo, ao analisar as repercussões do PRA no trabalho pedagógico de docentes de Língua Portuguesa e ao propor

² Nomenclatura adotada em 2026, conforme será exposto mais adiante.

uma sequência didática voltada ao desenvolvimento de uma habilidade ainda não consolidada pelos estudantes.

A pesquisa é classificada como qualitativa e se dividirá em três fases principais. A primeira será constituída por abordagens bibliográfica e documental com a análise de documentos oficiais da SEE-MG, legislação educacional estadual, documentos do PRA, planos de ação, dados do SIMAVE e do SAEB e outros indicadores. Visa-se ainda à sistematização de referências teóricas sobre qualidade da educação, avaliações em larga escala, recomposição das aprendizagens, intervenções pedagógicas. Ainda, foi realizado um levantamento das publicações no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que abordavam o Plano de Recomposição das Aprendizagens, PRA e Minas Gerais.

A segunda consiste na realização de entrevistas coletivas a serem realizadas com professores de língua portuguesa que atuam em escolas que estão sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, a fim de verificar suas percepções sobre a atuação do PRA. Tal escolha justifica-se pelo fato de a autora desta dissertação ser docente de língua portuguesa da rede estadual de ensino de Minas Gerais, logo, possui mais domínio nesse componente curricular. Consoante autoras, como Kramer (2003) e Oliveira, Fonseca e Santos (2010), nas pesquisas qualitativas em educação, a entrevista coletiva destaca-se como estratégia metodológica capaz de apreender a complexidade dos fenômenos investigados.

Ao reunir participantes que compartilham um mesmo campo de atuação, esse procedimento favorece a circulação de narrativas, a explicitação de consensos e divergências e a construção coletiva de sentidos acerca das práticas e políticas educacionais. Além disso, seu caráter dialógico permite acessar não apenas informações factuais, mas também percepções, valores e experiências que emergem da interação entre os sujeitos, reconhecendo que o conhecimento é produzido na relação e na escuta mútua. Assim, a entrevista coletiva mostra-se adequada para compreender representações e dinâmicas que se constituem no interior do trabalho docente e das políticas educacionais.

Para analisar a entrevista coletiva, propõe-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). De acordo com Roberto Dalla Valle e Jacques de Lima Ferreira (2025), no artigo *Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin: Contribuições e Limitações para a Pesquisa Qualitativa em Educação*, a Análise de Conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, ela é

empregada para compreender os sentidos e significados — manifestos ou latentes — presentes em discursos, textos, gestos ou qualquer forma de comunicação. O método busca transpor a objetividade das palavras para, por meio da inferência, construir uma interpretação ampla conectada ao referencial teórico.

A terceira fase refere-se à elaboração de uma sequência didática que possa ser aplicada como intervenção pedagógica. Essa sequência será fundamentada no apontamento das docentes entrevistadas quanto à habilidade que os discentes apresentam mais dificuldade. Para tanto, propõe-se o desenvolvimento da sequência didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 82). Com isso, visa-se propor uma intervenção pedagógica mais sistemática, de modo a favorecer o desenvolvimento progressivo de competências linguísticas dos estudantes, com base nas orientações previstas na BNCC e no CRMG. Ademais, por se tratar de uma pesquisa que em uma de suas etapas envolverá outras pessoas, será preservado o anonimato de cada uma delas por meio de outras denominações.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, esta dissertação está estruturada após essas Considerações Iniciais; as seções Do Direto à Educação ao Plano da Recomposição das Aprendizagens, Plano de Recomposição das Aprendizagens, Procedimentos Metodológicos, Apresentando o Levantamento de Publicações sobre o PRA, Apresentando os Dados: análise documental e estudo de campo, Considerações Finais, Referências; e apêndices: questionário e Produto Educacional.

2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O presente capítulo visa discorrer sobre algumas políticas educacionais mineiras voltadas à melhoria da qualidade da educação, as quais se encontram pautadas, sobretudo, em resultados de avaliações externas. Esses instrumentos diagnósticos exercem influência direta na formulação de programas e de projetos de intervenção pedagógica implementados pela rede estadual de ensino. Dentre estes, destaca-se o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), instituído em 2023 como estratégia governamental voltada ao enfrentamento das lacunas educacionais intensificadas no período da pandemia de Covid-19.

2.1 A educação como direito e visões sobre qualidade da educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, sancionada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, considera que para que os povos e as nações alcancem ideais comuns, como os direitos e a liberdade, e para que se evitem atos bárbaros, como os desencadeados em tempos de guerra, a promoção do ensino e da educação é fundamental. No Brasil, a Constituição Federativa de 1988 assegura em seu artigo sexto, dentre outros direitos fundamentais sociais, o direito à educação, que, consoante o artigo 205, é uma responsabilidade do Estado, da família e que deve ser fomentado em conjunto com a sociedade para que os indivíduos exerçam sua cidadania plenamente e para que sejam qualificados para o exercício laboral.

Também a denominada Constituição Cidadã, no artigo 206, prevê que o ensino deve se basear na “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” Já o artigo 212, ao tratar da receita oriunda de impostos, prioriza, além da universalização do ensino, a “[...] garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.” Ainda no mesmo artigo, vê-se como disposição, no inciso XIV, que ainda trata da receita destinada à educação, a melhoria da qualidade. No que se refere ao mencionado padrão de qualidade, aos estados e aos municípios é concedida assistência técnica e financeira para que tal fim seja alcançado. Ademais, o artigo 214, inciso terceiro, ao discorrer acerca do plano nacional de educação, estabelece que a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias devem conduzir à “[...] melhoria na qualidade do ensino”. (Brasil, 1988) Nesse sentido, evidencia-se que a garantia da educação aos cidadãos e a busca pela qualidade em sua

aplicação não se restringe ao âmbito escolar, mas é um apontamento legal, um direito estabelecido.

Em 1990, um plano de ação foi elaborado no intuito de atender às necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração Mundial de Educação para Todos. Tal documento também discorre sobre o acesso de todos à educação e sobre a qualidade desta, além de apontar que para que haja melhorias significativas em todas as nações, para que todos os povos tenham necessidades básicas de aprendizagem suprimidas, deve haver oportunidades educativas. As mencionadas necessidades dizem respeito à leitura, à escrita, à expressão oral, ao cálculo, à solução de problemas e à aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes os quais dão subsídios para que os indivíduos consigam ter dignidade na vida e no trabalho, de maneira a buscar melhorias na qualidade de vida.

De volta ao Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, entrou em vigor fundamentada na Constituição Federal e na Declaração Mundial de Educação para Todos no que se refere à educação escolar. Dentre as determinações, consta no artigo nono, inciso VI, que compete à União, juntamente com os sistemas de ensino, estados e municípios, viabilizar processos nacionais de avaliação do rendimento escolar em todas as etapas de ensino com vistas a definir urgências no âmbito da educação, assim como propor melhoramentos na qualidade do ensino. Em dois de agosto de 2023, houve o acréscimo desses objetivos aos cursos de educação profissional técnica e tecnológica, por meio da Lei nº 14.645.

Os documentos acima mencionados têm em comum a qualidade da educação escolar, a que ocorre no interior da escola e se agrega a redes e sistemas de ensino, assunto também abordado por José Francisco Soares (2009). Ao pontuar que as escolas possuem rotinas pedagógicas ou administrativas, o autor sugere indicadores de sucesso desse tipo de instituição, bem como apresenta uma possibilidade de estudo acerca da qualidade em estabelecimentos escolares.

Para tanto, Soares (2009) parte da concepção da Constituição de 1988 sobre o termo educação, de que ela compete tanto aos estabelecimentos escolares, sejam eles mantidos ou monitorados pelo Estado e por outras estruturas sociais, com ênfase na família. Parte, ainda, da LDB que, ao tratar da educação escolar, salienta que ela é permeada por várias estruturas sociais, como a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as manifestações culturais, as instituições de ensino e pesquisa etc.

Segundo o autor, para atender ao que requisita a sociedade, a educação estabelece como prioridade a aquisição de competências – cuja natureza é cognitiva – as quais são

consideradas essenciais para a vida dos indivíduos. São elas: compreensão leitora, matemática, conhecimentos científicos e culturais, além dos sociais, afetivos e éticos. Nessa perspectiva, seria responsabilidade da escola o possível fracasso dos estudantes no que se refere ao ato de aprender as competências cognitivas. Ademais, Soares (2009) ampara-se em Simon Schwartzman para abordar a questão dos resultados na educação. Para este, “[...] os resultados concretos na educação consistem no aprendizado dos alunos.” (p. 217) e na análise dos fatos sociais fundamentados em evidências empíricas.

Por meio de seus estudos, Schwartzman chegou à conclusão de que, no Brasil, a qualidade da pesquisa em educação é ineficiente, visto que não há pesquisas expressivas no acompanhamento dos projetos educacionais propostos pelos governos. Dessa forma, crê que uma melhoria efetiva na qualidade da educação advenha da existência de “[...] pessoas competentes para acompanhar e avaliar esse processo de melhoria em todos os seus aspectos.” (Schwartzman, 1993 citado por Soares, 2009, p. 217). A esse respeito, conforme Soares (2009), atualmente, a noção que a Unesco apregoa é de que a análise da educação deve ocorrer com base nos resultados dos alunos, pois o aprendizado é um dos direitos destes. Disso decorrem dificuldades, porque ao se centrar na educação escolar para verificar o aprendizado dos alunos, desconsidera-se que para que os direitos educacionais sejam atendidos outras estruturas sociais estão envolvidas, além da escola. Todavia, consoante esse autor, “Isolar o efeito da escola não é tarefa fácil, pois exige dados, usualmente não disponíveis e de difícil coleta.” (Soares, 2009, p. 219).

Para ilustrar, o autor cita a dificuldade existente na identificação dos fatores que influem na proficiência leitora, um dos mecanismos para se fixarem ideias. O desempenho cognitivo dos estudantes referente a tal proficiência é determinado pela escola por meio de ações ofertadas em sala de aula, mas também pela família. Corresponde também ao que decidem as redes escolares, as quais integram o que a sociedade delibera. Assim, evidencia-se que as estruturas sociais também atuam na produção da proficiência. De todo modo, o bom funcionamento da escola tende a aproximar os alunos do aprendizado, embora o resultado possa ser ainda melhor caso as estruturas que se associam à proficiência estejam em funcionamento adequado.

De acordo com Soares (2009), para garantir uma educação de qualidade, é preciso que as principais estruturas escolares “[...] – liderança, comunidade escolar, projeto pedagógico, recursos e parcerias, processos, cultura da escola e resultados – [...]” (p. 223) funcionem bem isoladamente e em conjunto. “Assim sendo, a avaliação de escolas consiste em uma análise de todas essas estruturas e dos processos que as unem, concretizando a rotina da escola.”

(*Ibidem, ibidem*). Conforme o autor, já em sua criação, à escola cabe realizar diversificadas funções e, por isso, é legitimada quando os discentes se apropriam das competências cognitivas e dos valores sociais e culturais.

Acerca da liderança escolar, Soares (2009) afirma que é composta pela direção e pela coordenação, que devem ter conhecimento sobre o que é proposto pelos docentes em sala de aula a fim de promover um espaço adequado para o ensino e o aprendizado. Esse exposto, logo, aponta para a necessidade de haver coesão entre os envolvidos no cotidiano escolar, que vão além da direção, da coordenação, do corpo docente e dos demais funcionários, visto que a comunidade escolar também é formada pelos pais e responsáveis, os quais representam a sociedade. Evidencia-se, assim, que a escola, além de ser um conjunto de estruturas e de processos, também é resultado da interação entre os sujeitos.

Quando a gestão escolar apresenta melhoras em sua organização pela aquisição de recursos considerados adequados, os professores passam a ser o principal diferencial da instituição por sua formação acadêmica, compromisso, satisfação e percepção acerca das condições de trabalho, além da consciência de sua inserção na comunidade escolar. Já o projeto pedagógico abarca tudo aquilo que, no dia a dia, conduz o andamento na escola consoante cada etapa escolar, como o currículo adotado e as práticas pedagógicas escolhidas para aplicá-lo. Também estabelece qual material didático será adotado e como se dará a organização das atividades. Ademais, fornece orientações sobre a disposição de discentes e docentes às turmas, a interação com as famílias, bem como o monitoramento do progresso dos alunos, que propicia o redirecionamento da prática do professor e deve ser incluído na rotina por meio de instrumento sejam eles formais ou informais.

A questão dos recursos e das parcerias, referente à infraestrutura e aos materiais didáticos (quantidade e qualidade), também deve ser considerada ao se investigar a realidade escolar brasileira. Dentre os recursos necessários também pode ser citada a participação dos pais e/ou responsáveis, algo tratado por Soares (2009) como também sendo uma política escolar, embora a maior parte do incentivo (estudo, leitura, confecção das tarefas) deva ocorrer em casa. Em relação aos processos, o autor aponta o principal, que é o de ensino e aprendizado, que ocorre em sala de aula. Tal processo depende do professor (com seu conhecimento, envolvimento, experiência etc.) e do aluno, com seu aprendizado individual. Nesse ponto, Soares (2009) faz uma crítica à incorporação de processos de administração, que focam na padronização em detrimento das relações humanas, tão caras à aprendizagem.

Referente à cultura da escola, Soares (2009) a compreende “[...] como os valores e normas que regulam as relações entre os vários sujeitos da comunidade escolar.” (p. 227).

Mesmo que cada sujeito envolvido tenha sua visão particular, há elementos comuns que podem melhorar a eficácia da escola e, por conseguinte, promover resultado positivo. São eles:

forma de exercício da liderança, meios de formulação e de implementação dos objetivos e da visão da escola, características profissionais e envolvimento do corpo docente, existência de um clima de respeito e disciplina, concentração das atividades escolares no ensino e na aprendizagem dos alunos, projeto claro e justo de monitoramento do progresso cognitivo dos alunos, existência de direitos e deveres dos alunos e parceria família-escola. (Soares, 2009, p. 227)

Ao tratar dos resultados da escola, Soares (2009) afirma que o modelo conceitual no qual se apoia – de Schwartzman, como mencionado anteriormente – leva em conta quatro categorias principais de resultados, dentre as quais destaca-se o aprendizado do discente. Esse tipo de aprendizado implica que se desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e afetivas a fim de possibilitar aos sujeitos uma vida adulta significativa tanto no âmbito pessoal quanto no social. Embora o desempenho cognitivo seja fundamental, é também papel da escola formar a criança para viver em uma sociedade complexa. Nessa perspectiva, as habilidades de leitura, matemática e ciências são prioritárias quando se medem as competências, porém, a interação entre professor e aluno deve extrapolar a instrução formal.

As competências cognitivas citadas acima são muito valorizadas na educação brasileira, que passou a enfatizá-las em decorrência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No Brasil, desde 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é aplicado no intuito de avaliar as competências de leitura e matemática. Além disso, a organização Todos pela Educação estabeleceu metas de aprendizagem de tais competências, consoante a etapa escolar dos alunos. Outro indicador importante faz referência à satisfação dos membros da comunidade escolar. A satisfação dos professores relaciona-se à remuneração, às condições de trabalho e ao envolvimento dos estudantes; dos alunos, ao ambiente escolar e às atividades; da sociedade, ao atendimento de seus valores, à oferta de um espaço seguro e, por vezes, à contribuição para o bem-estar da comunidade. Em geral, os resultados são avaliados com base em questionários e entrevistas.

De acordo com Soares (2009), nesse modelo conceitual, a avaliação da qualidade escolar abrange a análise do aprendizado significativo dos alunos e a verificação das expectativas que os membros da comunidade escolar esperam ser atendidas. Dessa forma, é necessário que a qualidade de uma escola seja observada por meio do funcionamento de suas

diversas áreas e dos resultados dos processos educacionais, uma vez que não existe um único critério para medir sua eficácia. Cheng (1990, citado por Soares, 2009) resume a diversidade de abordagens para a interpretação do conceito de qualidade escolar, a qual é também aconselhada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef –, que destaca cinco dimensões essenciais para avaliar a educação escolar: os alunos (foco na garantia dos direitos), o ambiente (infraestrutura adequada), o conteúdo (relevância e pertinência), os processos (compatíveis com as necessidades da comunidade) e os resultados (de qualidade e justos), além dos custos (eficientes).

Ainda a respeito das noções de qualidade da educação, Joana Buarque de Gusmão (2013) discorre acerca da polissemia da palavra qualidade, a qual historicamente era usada em associação a algo positivo, num sentido absoluto. Sob a influência da língua francesa, na língua portuguesa o vocábulo assumiu também conotação negativa, além da positiva já utilizada. No contexto educacional, esse termo é empregado assim, com os dois tipos de conotação, conforme ilustra a autora:

[...] “Precisamos melhorar a qualidade da educação” e “a baixa qualidade da educação brasileira compromete o país” mostram seu uso em conotação positiva ou negativa. Já expressões como “educação de qualidade para todos” e “a qualidade da educação ainda é um desafio” ilustram seu uso em um sentido mais absoluto. (p. 301)

Nesse sentido, a expressão qualidade parece estar atrelada aos objetivos da educação, que é atingir suas metas com eficácia. Nesse caso, a qualidade (boa) está ligada à eficiência e ao uso adequado de recursos para atingir os fins estabelecidos. Por outro lado, pode-se considerar que a educação é de baixa qualidade quando seus objetivos não são alcançados. Assim, usada de forma positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação significa, evidentemente, torná-la melhor, que é o fim esperado. A autora ressalta que, ao passo que os objetivos educacionais mudam, as referências de qualidade também se alteram. Ademais, ainda que os fins da educação se mantenham os mesmos, as referências de qualidade podem variar, dependendo dos meios empregados. Em tal perspectiva, abordar a qualidade da educação envolve “[...] atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também a objetivos educacionais.” (Gusmão, 2013, p. 301).

Ao traçar um percurso sobre como a concepção de qualidade educacional é tratada pela literatura especializada, Gusmão (2013) menciona Adams (1993), para quem na década de 1980 tornou-se unanimidade global a questão sobre melhorar a qualidade da educação. Segundo esse autor, a preocupação com a qualidade tornou-se foco da agenda dos desafios

educacionais, que até então priorizava a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, se antes era dada atenção ao aumento do acesso à escola, naquele momento buscava-se assegurar que a educação oferecida fosse de qualidade.

No Brasil, gerou-se um embate, pois a qualidade da educação, que na ótica pedagógica por vezes é relacionada ao desempenho acadêmico, possuía menos destaque em relação à universalização do ensino, que visava garantir escolaridade para os grupos sociais historicamente marginalizados. Nesse contexto, a ampliação do acesso e a promoção da qualidade eram consideradas propostas opostas, já que a qualidade era associada a um modelo elitista, restrito a poucos. Com isso, o conflito gerado entre o aumento do acesso à escola e a preservação de uma boa qualidade pedagógica provocou debates e questionamentos. Azanha (2004, citado por Gusmão, 2013), todavia, defende que tanto a democratização do acesso à educação quanto a melhoria na qualidade da educação são processos políticos em sua essência, cuja viabilidade se dá mediante políticas públicas.

Segundo Gusmão (2013), é perceptível que na atualidade ainda se utiliza do argumento de que a grande expansão das vagas escolares nas últimas décadas tem sido acompanhada por uma queda na qualidade da educação. No entanto, Beisiegel (2006, citado por Gusmão, 2013), ao fazer uma análise acerca dessa relação, argumenta que pode ser que para aqueles que antes detinham a prioridade na educação, a saber, as elites, a educação tenha perdido qualidade. No entanto, tal qualidade possui outro significado para as camadas mais populares, já que até recentemente o próprio acesso à educação lhes era restrito. Conforme esse mesmo autor, se os alunos apresentam desempenho abaixo do esperado, o mais provável é que a escola ainda não se adequou à realidade dos indivíduos oriundos de classes sociais mais vulneráveis. Logo, Beisiegel (2006 citado por Gusmão, 2013) constata que é necessário o reconhecimento de que há uma nova realidade escolar, com características distintas, a qual deve ser vista como um desafio próprio de uma nova configuração escolar.

Gusmão (2013) também recorre a Oliveira (2007), segundo o qual a qualidade da educação é um dos principais desafios educacionais dos tempos hodiernos, que decorrem de transformações ocorridas em décadas anteriores, particularmente com a expansão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse autor, ao realizar uma análise histórica das taxas de matrícula no país, chega à conclusão de que embora a exclusão educacional esteja sendo superada, outras formas de exclusão foram evidenciadas no sistema educacional brasileiro.

Desse modo, para ele, a principal missão para vencer o mencionado desafio é a criação de um padrão de qualidade, o qual pode ser base para uma ação judicial caso o ensino oferecido seja de baixa qualidade. Essa proposta sugere um aprofundamento da discussão

sobre a qualidade da educação como um componente essencial do direito à educação. Contudo, Gusmão (2013) assevera que estabelecer parâmetros para avaliar a qualidade da educação é algo complexo e desafiador.

De todo modo, há uma literatura significativa que reconhece os limites inerentes a essa tarefa e que mesmo assim busca contribuir na identificação de dimensões, aspectos e indicadores de qualidade. No texto *O direito humano à educação escolar pública de qualidade*, por exemplo, Maria Malta Campos e Sérgio Haddad (2006) apontam que “[...] a qualidade é um conceito socialmente construído.” (p. 112), portanto, a conquista de consenso nesse campo será sempre provisória. Ela, a qualidade, varia conforme o contexto e se baseia em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades, todos determinados historicamente. Assim, é o resultado de processos que, em uma sociedade democrática, exigem negociações constantes e revisões contínuas.

2.2 Avaliações em larga escala e as políticas públicas

Conforme exposto, para que a atuação do Estado, que é obrigatória na educação básica, seja democrática e de qualidade, é demandada a colaboração dos diferentes níveis de governo, como o estadual e o municipal. O artigo oitavo da LDB (Brasil, 1996) atribui à União a responsabilidade por garantir a avaliação nacional do desempenho escolar nos ensinos fundamental, médio e superior em parcerias com as redes e os sistemas de ensino na definição de prioridades e de melhorias na educação escolar. Assim sendo, para atingir tais objetivos, têm sido implementadas políticas públicas educacionais com foco em avaliações em larga escala.

De acordo com Celia Smarjassi e Jose Henrique Arzani (2021, n.p),

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país.

Dessa forma, percebe-se que grande parte das políticas públicas voltadas para o âmbito da educação pautam-se nos resultados das avaliações, dentre as quais se destacam as avaliações externas em larga escala, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1995. Segundo Maria Eugenia Ferrão, Kaizô Iwakami

Beltrão, Cristiano Fernandes, Denis Santos, Mayte Suárez e Adler do Couto Andrade (2001), esse sistema é gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e é utilizado para coleta, organização e análise de dados sobre os Ensinos Fundamental e Médio. Ele se relaciona a uma série de ações destinadas a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Conforme os autores, o SAEB objetiva promover a universalização do acesso à educação, bem como propiciar o aumento da equidade e da eficácia do sistema educacional básico no Brasil (Ferrão *et al.*). Alícia Bonamino (2016, p. 119) acrescenta que o SAEB visa monitorar os resultados e os fatores que influenciam o desempenho escolar. Para tanto, utiliza procedimentos “[...] que envolvem a obtenção de medidas cognitivas que captem o que os alunos aprendem e de medidas contextuais, que captem a origem social deles e as condições em que eles estudam.” Nesse cenário, o SAEB viabiliza apoio à criação de políticas e diretrizes que considerem a diversidade das realidades nos estados e regiões do Brasil. Além do mais, compõe-se como uma referência nacional no que se refere ao desempenho escolar dos alunos.

Evidencia-se, desse modo, que desde a década de 1990 as políticas públicas educacionais tanto da esfera federal quanto das estaduais e municipais guiam-se pelos resultados do SAEB. Além disso, os resultados obtidos a cada dois anos por meio dos dados do Censo Escolar, que apontam aprovação, reprovação e abandono, constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Inep, 2023). Nesse sentido, justificam-se as políticas implantadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais nas últimas três décadas, políticas estas também fundamentadas no artigo 196, inciso X, da Constituição do Estado de Minas Gerais, a qual estabelece, dentre outros princípios, que o ensino deverá ser conduzido por meio da “[...] garantia do padrão de qualidade, mediante: a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos”. (Minas Gerais, 1989).

Todavia, medir desempenho no campo educacional leva à consolidação de uma cultura da performatividade, conforme alerta Ball (2004, p.1107). Segundo esse autor, “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva [...] envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.”. Trata-se, desse modo, de um processo influenciado tanto por teorias econômicas contemporâneas quanto por práticas do setor industrial, as quais associam o funcionamento e os resultados das escolas aos seus contextos institucionais (Chubb e Moe, 1990 citados por Ball, 2004). Isso ocorre por meio da utilização de mecanismos de competição e de performatividade baseados em

recompensas e punições. Também pode ser destacada a transição do cidadão, que deixa de ocupar uma posição de dependência do Estado do Bem-Estar para assumir um papel de consumidor ativo.

Para Ball (2004), esses processos podem implicar no monitoramento do Estado, sem parecer intervir diretamente, além de permitir que ele se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades do setor público e de seus trabalhadores. Tem-se, assim, como efeito, a mercantilização do trabalho do setor público, passa a se voltar para os resultados, os níveis de desempenho e as formas de qualidade, de modo que emergem discursos de responsabilidade (*accountability*)³, melhoria, qualidade e eficiência.

Por conseguinte, em consonância com Boyles (2000 citado por Ball, 2024), os processos de ensino e aprendizagem passam a ser tratados como atividades produtivas, subordinadas às exigências de eficiência na transferência de conhecimento e ao controle de qualidade impostos pela lógica de mercado. O processo de performatividade também envolve o achatamento de processos humanos e sociais complexo em representações cruas, o que Ball (2024) descreve como uma forma de violência, visto que as particularidades das relações humanas no processo educacional são desconsideradas, e o ensino é limitado ao cumprimento de normas externas e à obtenção de resultados previamente definidos.

Tal lógica possibilita a substituição de saberes profissionais e culturas institucionais específicas por modelos gerenciais padronizados, estes voltados ao desempenho, à eficiência e à elevação da qualidade. Com isso, consolida-se o que Wright (2001 citado por Ball, 2004) denomina de liderança bastarda, a qual se orienta por interesses políticos instáveis e demandas de mercado em detrimento de valores e princípios éticos estabelecidos. De maneira paradoxal, a lógica da performatividade impõe às instituições públicas uma ênfase maior na gestão da imagem, do marketing e da promoção – centrado no estilo e na semiótica – do que no funcionamento real de suas práticas, o que tende a aumentar a opacidade institucional. Desse modo, a centralidade atribuída à qualidade e aos resultados não se limita a um debate conceitual, mas produz efeitos concretos sobre a organização das políticas educacionais e sobre o trabalho docente.

Assim sendo, a lógica da performatividade, segundo Ball (2004), redefine a atuação profissional da educação, já que torna seus trabalhadores descartáveis ou subordinados à lógica institucional e política. Nesse sentido, a noção de serviço público perde espaço perante o controle gerencial e empresarial, o que compromete a subjetividade docente e enfraquece

³ Segundo Micheli Bordoli Amestoy (2019, p. 22), a palavra *accountability* “Na educação, é muito associada a prestação de contas e responsabilização de resultados [...]”.

vínculos de solidariedade entre os pares. Logo, a performatividade atua como um instrumento político que, ao lado da privatização, transforma a educação pública ao nela incorporar valores de mercado, de forma a priorizar resultados mensuráveis e a eficiência, o que pode gerar efeitos colaterais indesejados.

Essa racionalidade performativa, contudo, não emerge de forma isolada, mas insere-se em transformações mais amplas nas relações entre Estado, economia e educação, que vêm sendo analisadas por diferentes autores. Bernard Charlot (2014), por exemplo, em *Da relação com o saber às práticas educativas*, apresenta uma problematização cuidadosa sobre o uso recorrente do termo globalização nos debates educacionais, por meio do argumento de que sua aplicação genérica tende a obscurecer processos distintos que incidem sobre a escola. Para o autor, compreender a relação entre educação e globalização exige distinguir ao menos quatro fenômenos interligados, porém não equivalentes: a inserção da educação em uma lógica econômica; as novas lógicas socioeconômicas emergentes a partir da década de 1980; o processo específico da globalização neoliberal; e, por fim, os movimentos que defendem a abertura mundial associada a projetos de solidariedade e de afirmação dos direitos humanos.

O primeiro desses processos remete às décadas de 1960 e 1970, quando a educação passou a ser concebida como instrumento central do desenvolvimento econômico. Nesse período, o Estado assumiu um papel desenvolvimentista e articulou expansão da escolarização, massificação do ensino e formação de mão de obra qualificada. Tal movimento produziu efeitos ambíguos: ao passo que ampliou o acesso à escola e alimentou expectativas de mobilidade social, também intensificou mecanismos de reprodução das desigualdades. É nesse contexto que emergem os debates sobre fracasso escolar e igualdade de oportunidades, bem como uma mudança significativa na relação dos estudantes com o saber, cada vez mais orientada por finalidades utilitárias, como aprovação e inserção no mercado de trabalho, em detrimento do sentido formativo do conhecimento.

A partir da década de 1980, segundo Charlot (2014), instaura-se um segundo processo marcado por novas lógicas socioeconômicas, associadas à crise estrutural do capitalismo e à reorganização produtiva. Ganham centralidade as noções de qualidade, eficácia, produtividade e diversificação, que passam a orientar tanto o setor privado quanto as políticas públicas. Nesse cenário, o Estado desloca-se de uma função desenvolvimentista para um papel regulador, o que reduz sua intervenção direta e amplia mecanismos de avaliação, de descentralização e de responsabilização. No campo educacional, tais lógicas se traduzem em exigências crescentes de desempenho, monitoramento e resultados, de forma a afetar profundamente a organização escolar e o trabalho docente.

O autor enfatiza que qualidade e eficácia não são, em si, categorias necessariamente neoliberais, uma vez que fazem parte de expectativas legítimas em relação aos serviços públicos. O problema central reside na definição dos critérios que orientam essas noções e nos usos políticos que delas se fazem. Quando associadas a práticas de concorrência, de padronização e de mensuração restrita de resultados, tais categorias tendem a ocultar as desigualdades sociais e escolares. Desse modo, reforça uma lógica meritocrática, que responsabiliza indivíduos e instituições pelos fracassos produzidos estruturalmente.

O terceiro processo refere-se à globalização neoliberal propriamente dita, entendida como a intensificação da integração econômica internacional sob a hegemonia do mercado. Embora seus efeitos diretos sobre a educação básica tenham sido, até recentemente, limitados em alguns países, o autor alerta para os impactos significativos observados em países do Sul global, especialmente por meio da atuação de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições influenciam as políticas educacionais por condicionarem financiamentos à adoção de reformas orientadas por critérios de eficiência econômica, privatização parcial e redução do papel do Estado, o que contribui para a mercantilização da educação e para a precarização das condições de trabalho docente.

Além disso, Charlot (2014) destaca os riscos potenciais associados à liberalização dos serviços educacionais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que poderia comprometer o caráter público da educação, sobretudo no ensino superior e na formação de adultos. Ainda que tais processos não tenham se concretizado plenamente na educação básica, o autor chama atenção para a expansão de formas híbridas de gestão, nas quais se combinam princípios do serviço público com lógicas de mercado, que implica o aprofundamento das desigualdades entre escolas e sistemas.

Por fim, o autor apresenta um quarto movimento, representado por iniciativas altermundialistas⁴ e por programas internacionais e nacionais, como a *Educação Para Todos*, que defendem a educação como direito humano fundamental e inalienável. Essa perspectiva afirma a necessidade de uma escola pública de qualidade, comprometida simultaneamente com a igualdade social, a dignidade humana e o reconhecimento da diversidade. Nessa

⁴ O movimento altermundialista é definido por Charlot como uma terceira posição na globalização que, embora aceite a interdependência global, rejeita a lógica mercantil e neoliberal. Essa vertente defende que "um outro mundo é possível", pautado na solidariedade e no entendimento da educação como um direito humano inalienável, e não como mera mercadoria ou competência técnica. Segundo o autor: "Na terceira posição, encontra-se o movimento 'altermundialista' [...], que recusa, ao mesmo tempo, o mundo atual e a globalização neoliberal, e argumenta que 'um outro mundo é possível'. Os altermundialistas defendem a ideia de solidarização dos membros da espécie humana e destes com o planeta Terra." (Charlot, 2014, p. 28)

concepção, a educação não pode ser reduzida a mercadoria nem a mero instrumento de competitividade econômica, visto que deve constituir-se como espaço de construção de sentido, solidariedade e formação integral.

Nessa perspectiva, o pesquisador sustenta que a escola contemporânea enfrenta contradições profundas: enquanto o saber é cada vez mais tratado como recurso econômico, exige-se da educação a formação de sujeitos críticos, responsáveis e criativos, capazes de enfrentar desafios globais. A permanência de formas escolares rígidas, aliada à centralidade de avaliações padronizadas e aprendizagens superficiais, evidencia o descompasso entre o que políticas educacionais propõem e as condições concretas de sua realização, de modo a propiciar um cenário no qual as desigualdades tendem a ser reproduzidas, e não superadas.

Charlot (2014) também analisa a relação entre trabalho e educação com base em duas perspectivas complementares: uma abordagem antropológica, que trata trabalho e educação como processos constitutivos da própria condição humana, e uma abordagem sócio-histórica, que evidencia como essa relação assume formas distintas conforme as configurações econômicas, políticas e estatais ao longo do tempo. Ele sustenta que não é possível compreender as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e o lugar do professor sem considerar simultaneamente essas duas dimensões.

Do ponto de vista antropológico, esse autor mostra que trabalho e educação são fundamentos da humanidade. É por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e a si próprio, além de construir um mundo humanizado; e é por meio da educação que essa experiência histórica é transmitida entre gerações, o que permite que a evolução cultural substitua ou complemente a evolução biológica. Contudo, ao longo da história do pensamento ocidental, o trabalho foi frequentemente concebido de forma negativa, como castigo, servidão ou atividade inferior, enquanto a educação foi associada à libertação do espírito e à elevação intelectual.

Essa hierarquização aparece de forma clara tanto na tradição bíblica quanto na filosofia grega, especialmente em Platão, para quem o trabalho material estava ligado ao mundo sensível e às paixões, por isso, devia ser evitado pelos que se destinavam à contemplação das Ideias. Tal concepção filosófica refletia e legitimava uma organização social profundamente desigual, na qual o trabalho braçal cabia aos dominados — escravos, servos e, mais tarde, operários — enquanto a educação formal era privilégio das elites. A educação, nesse modelo, funcionava como mecanismo de distinção social e de afastamento simbólico do trabalho.

Essa visão começa a ser questionada a partir do Iluminismo, quando o trabalho passou a ser progressivamente valorizado como base da riqueza e da organização social capitalista. No entanto, é sobretudo com Hegel e Marx que ocorre uma mudança decisiva no estatuto filosófico do trabalho. Com fundamentos na dialética do senhor e do escravo, Hegel introduziu a ideia de que o trabalho, embora associado à dominação, é também um processo formativo e potencialmente emancipador, pois permite ao trabalhador desenvolver saberes, competências e consciência de si.

Marx, por sua vez, radicaliza essa perspectiva, pois define o trabalho como fundamento da humanidade. Para ele, é por meio da práxis — a ação humana transformadora da natureza — que o homem se constitui histórica e socialmente. Todavia, no capitalismo, o trabalho assume a forma de exploração e de alienação, o que afasta o trabalhador do sentido criativo e humanizador de sua atividade. Essa contradição gera um dilema central para a educação: se o trabalho é fundamento antropológico da humanidade, ele deve orientar a formação humana; mas, ao mesmo tempo, suas formas sociais concretas são marcadas pela exploração, o que exige proteger crianças e jovens do trabalho alienado.

Diante desse debate filosófico, Charlot (2014) identifica quatro grandes posturas que estruturam, de forma explícita ou implícita, as concepções pedagógicas contemporâneas. A primeira, de matriz platônica, defende que a educação deve afastar o educando do trabalho e preservar a escola como espaço de reflexão, erro, experimentação e formação intelectual protegida das pressões produtivas. Essa concepção fundamentou historicamente a escolarização obrigatória e a retirada das crianças do trabalho, sendo ainda hoje dominante na organização dos sistemas escolares.

Em oposição, a postura proudhoniana⁵ sustenta que é no próprio trabalho que se dá a verdadeira educação, e a escola é concebida como instituição estatal destinada a disciplinar e a dominar as classes populares. Essa visão influenciou fortemente movimentos operários e experiências pedagógicas que valorizam o aprendizado no contexto produtivo, como as pedagogias do trabalho e, posteriormente, propostas como a pedagogia da alternância e experiências de formação vinculadas aos movimentos sociais.

Uma terceira postura diz respeito às pedagogias do trabalho escolarizado, como as propostas de Pistrak e Freinet, que procuram integrar o trabalho à educação, mas de forma pedagogicamente mediada. Nesses modelos, o trabalho é transposto didaticamente para o

⁵ O termo proudhoniana faz referência a Pierre-Joseph Proudhon, que, em consonância com José Damiro de Moraes (2015), “[...] foi considerado por Kropotkin em ‘A Questão Social’ (1950?) como o crítico mais veemente do sistema capitalista e do Estado.” (p. 196)

interior da escola, preserva seu potencial formativo, mas protege o aluno das formas de exploração do trabalho social real. O trabalho escolar assume, assim, uma função educativa e socializante, mais do que produtiva.

A quarta postura corresponde ao construtivismo, que redefine a relação entre trabalho e educação ao conceber o próprio ato de aprender como uma forma de trabalho intelectual. Inspirado em Piaget e Bachelard, esse enfoque desloca a centralidade do trabalho material para a atividade cognitiva do sujeito, entende o conhecimento como resultado de um processo ativo de construção, enfrentamento de obstáculos e retificações sucessivas. A educação passa a ser concebida como trabalho do espírito, apesar de essa abordagem tender a se distanciar das condições sociais concretas do trabalho.

Na sequência, Charlot (2014) desenvolve uma análise sócio-histórica das relações entre trabalho e educação a partir das diferentes formas assumidas pelo Estado moderno. No Estado Educador, a escola tem como função central a inculcação de valores comuns e a construção da identidade nacional. Nessa configuração, o trabalho é exaltado como valor moral, mas permanece afastado da escola enquanto prática social concreta, de modo a evitar o enfrentamento dos conflitos inerentes ao mundo da produção.

No Estado Desenvolvimentista, que se consolida a partir das décadas de 1950 e 1960, a educação passa a ser diretamente subordinada às exigências do desenvolvimento econômico. A escolarização se expande, os diplomas ganham centralidade e a relação entre educação e trabalho se estabelece por meio da certificação escolar. Esse modelo intensifica a competição entre estudantes, redefine os currículos com base nos sistemas de avaliação e altera profundamente a relação com o saber, que passa a ser cada vez mais instrumentalizada, orientada pela promessa de inserção no mercado de trabalho.

Já no Estado Regulador, típico do contexto neoliberal contemporâneo, o papel do Estado se desloca para a regulação e avaliação, enquanto o mercado assume protagonismo na organização do trabalho. A educação passa a ser atravessada por discursos de competência, flexibilidade, empregabilidade e aprendizagem ao longo da vida. Embora o trabalho contemporâneo valorize criatividade, autonomia e iniciativa, essas exigências convivem com novas formas de precarização, controle e exploração, que invadem inclusive a esfera privada dos trabalhadores.

Para o autor, apesar das transformações históricas, a relação entre trabalho e educação permanece estruturalmente contraditória. Se, por um lado, o trabalho continua sendo fundamento da humanidade e referência central para a formação; por outro, suas formas sociais concretas seguem produzindo alienação, desigualdade e exclusão. Nesse contexto, a

educação se vê tensionada entre a promessa de emancipação humana e sua instrumentalização a serviço das lógicas econômicas dominantes, o que recoloca, de maneira permanente, a questão da dignidade humana e da exploração nas políticas educacionais contemporâneas.

As contradições apontadas por Charlot (2014) evidenciam que a relação entre educação, trabalho e Estado se reorganiza conforme as transformações do capitalismo contemporâneo. É nesse cenário que se intensifica a crítica à subordinação da escola à lógica econômica. Em *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, Christian Laval (2004) analisa criticamente a emergência de um novo modelo escolar e educativo associado às transformações recentes do capitalismo, marcado pela subordinação crescente da educação à lógica econômica. Nesse modelo, a escola passa a ser concebida prioritariamente como um instrumento a serviço da competitividade econômica, orientado pela racionalidade do mercado e pela ideologia do capital humano. O sentido da educação deixa de estar centrado na formação cultural, política e humana e passa a ser definido pelo serviço que ela deve prestar às empresas e à economia globalizada.

Essa reconfiguração apoia-se em um economismo aparentemente simplista, cujo axioma central afirma que as instituições, inclusive a escola, só têm legitimidade se contribuírem diretamente para o crescimento econômico. Assim sendo, figuras como o homem flexível e o trabalhador autônomo tornam-se referências normativas do novo ideal pedagógico. A escola, nessa perspectiva, é convocada a formar sujeitos adaptáveis, empreendedores, capazes de aprender continuamente e de se ajustar às exigências instáveis do mercado de trabalho.

Consoante Laval (2004), duas transformações estruturais reforçam essa orientação utilitarista: a intensificação da concorrência econômica em escala mundial e a centralidade crescente da qualificação e do conhecimento nos processos de produção, circulação e consumo. Sob influência de organismos internacionais de orientação liberal, especialmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia, a competitividade passa a ser definida como princípio organizador dos sistemas educacionais. A educação é progressivamente entendida não apenas como um investimento produtivo, mas como um setor econômico em si, dotado de custos, rendimentos e produtos assimiláveis a mercadorias.

Nesse cenário, a formação deixa de ser vista apenas como um direito social ou um bem público e passa a ser tratada como um mercado promissor. A perda de autonomia da escola é acompanhada pela valorização da empresa como modelo normativo de organização e eficiência. Estabelece-se uma parceria assimétrica entre educação e setor privado, na qual a

empresa assume papel formador, qualificante e orientador das políticas educacionais. A distinção entre instituição escolar e mundo empresarial tende a se diluir e dá lugar a estruturas flexíveis de aprendizagem, orientadas pelas demandas do mercado.

O autor também destaca que a escolarização moderna nasceu de um processo de autonomização das esferas sociais — política, religiosa, econômica e cultural — conforme analisado por autores como Karl Polanyi. Embora a escola não tenha surgido inicialmente para formar mão de obra, mas para atender às necessidades administrativas e simbólicas do Estado, sua relação com o trabalho sempre existiu, ainda que mediada por finalidades culturais e políticas. Ao longo do século XIX e início do século XX, a escola manteve uma lógica predominantemente político-cultural, de modo a funcionar como instrumento de integração nacional e construção da identidade republicana.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente no contexto do Estado de Bem-Estar Social, como supracitado, a educação passa a desempenhar papel central no desenvolvimento econômico. O crescimento industrial, a expansão da escolarização e o planejamento estatal da relação entre formação e emprego reforçam uma visão funcional da escola, orientada para a qualificação da mão de obra e a adaptação do sistema educativo às necessidades produtivas. Nesse período, consolida-se o uso de categorias econômicas para analisar a educação, que passa a ser descrita como uma verdadeira indústria do ensino.

Esse movimento é acompanhado por uma crítica crescente ao Humanismo Clássico e aos saberes considerados abstratos ou descolados da prática. O saber passa a ser valorizado principalmente como instrumento de resolução de problemas e aumento da eficácia produtiva, o que retoma a tradição utilitarista inaugurada por autores como Francis Bacon e Herbert Spencer. Assim, a educação é progressivamente redefinida como meio para preparar os indivíduos para uma vida completa, entendida prioritariamente como inserção eficiente no mundo do trabalho e do consumo.

O autor argumenta que o neoliberalismo não inaugura essa lógica, mas radicaliza tendências já presentes historicamente. A partir dos anos 1980, com a crise do modelo fordista e o avanço da globalização, ocorre uma inflexão decisiva: o Estado passa a atuar menos como educador direto e mais como regulador, pois delega a gestão às instâncias locais e avalia os resultados por meio de indicadores de desempenho. Além disso, introduzem-se mecanismos de mercado na educação, como descentralização administrativa, competição entre estabelecimentos, avaliação padronizada e responsabilização individual de escolas, professores e famílias.

Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como uma quase empresa, submetida à lógica da eficiência, da produtividade e da gestão por resultados. A retórica gerencial invade o campo educacional e redefine a qualidade da educação em termos de desempenho mensurável, adaptabilidade e empregabilidade. As reformas educacionais orientadas pela competitividade buscam elevar a qualidade da força de trabalho sem ampliar significativamente o investimento público, porque incentivam a diversificação do financiamento, a redução do currículo a competências funcionais e a intensificação da concorrência entre instituições e indivíduos.

A formação do trabalhador flexível torna-se, então, o horizonte explícito das políticas educacionais. Espera-se que o trabalhador seja autônomo, capaz de se autodisciplinar, aprender continuamente, lidar com a incerteza e internalizar as exigências da empresa como normas pessoais. A autonomia, nesse modelo, não representa emancipação, mas internalização do controle. A educação, nesse sentido, tem como um de seus papéis formar sujeitos adaptáveis, capazes de aprender a aprender, o que torna a empregabilidade individual o principal critério de valor social.

Evidencia-se, dessa forma, que essa lógica provoca uma profunda degradação do vínculo entre diploma e emprego. No período fordista, os diplomas funcionavam como garantias simbólicas e jurídicas de reconhecimento social, além de assegurarem certa estabilidade profissional e identidade coletiva aos trabalhadores. No capitalismo neoliberal, ao contrário, os diplomas perdem progressivamente seu valor simbólico e são considerados obsoletos, perecíveis e insuficientes diante das exigências de adaptação permanente. Ademais, o valor do indivíduo passa a depender cada vez mais de competências avaliadas de modo informal e instável pelo mercado de trabalho.

Esse processo intensifica a precarização das trajetórias profissionais, fragiliza as identidades ocupacionais e desloca para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou por seu fracasso. A escola e a universidade assumem, assim, um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que continuam certificando, contribuem para a manutenção da instabilidade e da insegurança social, visto que oferecem títulos de validade cada vez mais limitada.

Com isso, salienta-se uma contradição central do modelo neoliberal de educação: enquanto os jovens demandam estabilidade, sentido, cultura comum e reconhecimento do valor do que aprendem, o sistema econômico exige flexibilidade permanente, mobilidade e adaptação contínua. Essa tensão instala-se no próprio núcleo da subjetividade, produz insegurança, perda de referências e fragilização dos laços sociais. Dessa maneira, para Laval (2004), uma escola moldada segundo a lógica do mercado dificilmente pode contrabalançar os

efeitos desagregadores do neoliberalismo, pois acaba por reproduzir, no interior da educação, as mesmas dinâmicas de instabilidade, competição e precarização que caracterizam o capitalismo contemporâneo.

Laval (2004) aprofunda-se na análise ao apresentar uma crítica à subordinação progressiva da educação e da cultura à lógica da valorização do capital nas sociedades de mercado contemporâneas. Nesse sentido, todas as atividades sociais passam a ser organizadas segundo um imperativo econômico naturalizado como inevitável, ao qual indivíduos e instituições são convocados a se adaptar. A educação deixa de ser compreendida como um campo relativamente autônomo, orientado pela formação humana e intelectual, para assumir uma função instrumental diretamente vinculada às exigências econômicas, políticas e científicas do capitalismo contemporâneo. Nesse cenário, o trabalho docente tende a ser reconfigurado, deslocando-se de uma função intelectual e formativa para uma atuação progressivamente orientada por critérios de desempenho, adaptação e eficiência, o que tensiona o papel do professor como mediador do direito à educação em sua dimensão substantiva.

Em diálogo com essa crítica, ao retomar reflexões de Nietzsche, especialmente em Schopenhauer como educador e nas conferências sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Laval (2004) evidencia que a crise da cultura escolar não é um fenômeno recente. Já no século XIX, Nietzsche identificava o esvaziamento da cultura clássica, tradicionalmente destinada à formação de espíritos intelectualmente rigorosos, e sua substituição por uma cultura de massa orientada pela utilidade imediata. Essa nova concepção de cultura, apresentada sob o discurso da democratização, subordina-se a fins econômicos, políticos e científicos, de forma a priorizar a produção de sujeitos adaptados às exigências do mercado e da ordem social vigente.

Nesse processo, a ampliação do acesso ao saber não se traduz na ampliação da formação intelectual crítica, mas na difusão de conhecimentos considerados úteis, rápidos e rentáveis. A cultura passa a ser avaliada por sua eficácia econômica e por sua capacidade de gerar bem-estar material, o que implica a marginalização de formas de conhecimento que demandam tempo, esforço intelectual e reflexão desinteressada. A escola é, assim, convocada a formar indivíduos corrente, padronizados, capazes de extrair o máximo benefício pessoal de uma quantidade limitada de saber, o que reforça uma lógica de eficiência e de rendimento.

Laval (2004) ainda destaca que essa instrumentalização da cultura não implica uma simples redução quantitativa do nível educacional, mas um duplo movimento: por um lado, a expansão social da escolarização; por outro, a redefinição qualitativa do conhecimento escolar

segundo critérios utilitaristas. O saber deixa de ser concebido como um bem cultural ligado à realização plena do ser humano e passa a ser entendido como um investimento individual, cuja rentabilidade deve ser constantemente avaliada. Valores tradicionalmente associados à educação escolar – como formação intelectual sólida, estabilidade de referências e transmissão cultural – cedem lugar a critérios operacionais como mobilidade, interesse imediato e adaptabilidade.

Nesse sentido, a escola transforma seu próprio significado social. De espaço de assimilação de narrativas culturais capazes de formar sujeitos relativamente estáveis para posições sociais definidas, passa a funcionar como um dispositivo de produção de sujeitos flexíveis, preparados para trajetórias profissionais marcadas pela instabilidade e pela adaptação permanente. A educação amplia-se quantitativamente, mas estreita-se qualitativamente, na medida em que prioriza saberes funcionais em detrimento de uma formação cultural ampla.

Laval (2004), no entanto, mostra que essa lógica não é incompatível com a valorização do conhecimento, mas redefine seu estatuto. O capitalismo contemporâneo, especialmente em sua forma cognitiva e informacional, demanda níveis crescentes de escolarização e de qualificação. O saber é reconhecido como fator estratégico de produção, mas apenas à medida que se subordina à eficácia do trabalho e à competitividade econômica. Nesse contexto, organismos internacionais e setores empresariais defendem investimentos educacionais significativos, desde que concentrados em saberes considerados úteis e diretamente aplicáveis. Nesse cenário, a educação passa a ser progressivamente orientada por critérios de eficiência e de desempenho, o que permite compreender a consolidação de uma racionalidade que ultrapassa o campo econômico e alcança as políticas educacionais.

Tal orientação articula-se à difusão das teorias do capital humano, que concebem conhecimentos, competências e disposições individuais como um estoque de recursos economicamente valorizáveis. A educação passa a ser justificada prioritariamente por seu retorno econômico, o que a desloca do campo dos direitos sociais para o campo dos investimentos individuais. Essa perspectiva contribui para legitimar a fragilização do vínculo entre diploma e emprego, ao passo em que transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua empregabilidade e sucesso profissional. Esse deslocamento conceitual não permanece restrito ao plano das ideias, mas repercute diretamente na organização concreta dos sistemas de ensino e nos modos de regulação estatal.

O autor evidencia, ainda, que essa concepção utilitarista da educação tende a aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que legitima investimentos diferenciados

segundo critérios de rentabilidade. Alunos considerados mais rentáveis recebem maiores investimentos, enquanto aqueles avaliados como menos produtivos são direcionados a percursos formativos reduzidos. Contudo, isso reforça um modelo de escolarização em múltiplas velocidades. Ademais, sob o discurso da democratização e da cultura comum, consolida-se uma diferenciação estrutural dos saberes oferecidos aos distintos grupos sociais. Assim, observa-se que a diferenciação educacional se articula à própria lógica de racionalização do investimento público e reforça mecanismos seletivos sob o discurso da qualidade.

Também consoante Laval (2004), a subordinação crescente da educação e da produção do conhecimento à lógica do mercado compromete a autonomia intelectual das instituições escolares e universitárias. A ciência e a cultura passam a ser organizadas conforme critérios de produtividade, propriedade privada e valorização econômica, o que afeta diretamente as condições de trabalho docente, a liberdade acadêmica e o próprio sentido da formação escolar. Nesse cenário, a educação deixa de ter como horizonte a emancipação humana e passa a orientar-se pela formação de trabalhadores adaptáveis, de modo a reduzir o espaço para projetos pedagógicos críticos e para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. É nesse contexto de redefinição das finalidades da educação que ganham centralidade os dispositivos de avaliação e controle dos resultados escolares.

No âmbito estadual, tais orientações passam a se materializar por meio da institucionalização de programas sistemáticos de avaliação educacional. Isso posto, aos 17 dias do ano de 1992, foi publicada a Resolução nº 6908, que instituiu o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais. A resolução estabeleceu objetivos, dentre os quais, no artigo primeiro: “[...] I - promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos e comuns; II - introduzir e estimular a prática da autoavaliação da escola, com vistas a promoção de mudanças e a melhoria da qualidade do ensino [...]” (Minas Gerais, 1992). Já conforme o artigo segundo:

O desenvolvimento do Programa de Avaliação Educacional é de competência dos três níveis da administração educacional, incumbindo:
I - A Secretaria de Estado da Educação programar e implantar o sistema de avaliação de resultados dos alunos e de desempenho global das escolas, procedendo ao controle da qualidade do ensino ministrado pelas unidades escolares estaduais. (Minas Gerais, 1992)

A partir dessa normatização, inaugura-se um movimento contínuo de estruturação de políticas avaliativas que se ampliam ao longo das décadas seguintes. Anos mais tarde, foi publicada a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, a qual foi reeditada, alterada e disponibilizada em 14 de julho de 2000, e hoje é conhecida como Resolução nº 104. Esse ato normativo fundou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e implementou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Consoante Edna Borges e Virgínio Sá (2015), o SIMAVE, assim como o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, insere-se no contexto de reformas promovido pelo Estado a fim de se alinhar às transformações ocorridas em diferentes esferas no mundo todo. Esse sistema foi elaborado como uma ferramenta estratégica para o planejamento educacional de Minas Gerais, com o propósito de aplicar políticas mais justas e de melhorar a qualidade da educação no estado. Para além de sua dimensão administrativa, o sistema consolidou uma lógica de monitoramento permanente dos resultados escolares, de modo a vincular avaliação e gestão educacional.

Ademais, de acordo com as informações disponíveis no Portal SIMAVE, a princípio, em 2000, esse sistema era composto somente pelo PROEB que, por meio de testes somativos pré-definidos de Língua Portuguesa e Matemática, avaliava os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Ao longo dos anos seguintes, ocorreram mudanças, visto que ora novos componentes curriculares passaram a ser avaliados, como Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ora se avaliou apenas português ou apenas matemática. Já em 2006 implantou-se o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), também de caráter somativo, que avaliou o 2º ano (amostral) e o 3º ano (censitário) do Ensino Fundamental. Desse modo, observa-se a ampliação gradual do escopo das avaliações em larga escala, tanto em termos de público quanto de componentes curriculares avaliados.

Percebe-se, logo, que em Minas Gerais, a definição da qualidade educacional tem encontrado amparo nas avaliações de larga escala tanto do governo federal quanto do estadual. Além do mais, as políticas educacionais do estado têm sido construídas com base nessas mesmas avaliações por meio da implementação de intervenções pedagógicas as quais têm como objetivo solucionar defasagens de aprendizagem. Tais defasagens dizem respeito às habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que os estudantes devem adquirir em cada fase da escolarização. Considera-se, pois, que o desenvolvimento dessas competências na idade apropriada seja um direito de todos os alunos. Nesse contexto, as avaliações em grande escala ajudam a verificar se o estado está cumprindo

sua responsabilidade de oferecer uma educação pública de qualidade para permitir que os estudantes se desenvolvam de forma plena, com seus direitos assegurados (Minas Gerais, 2024). Essa centralidade conferida às avaliações demanda, contudo, uma análise que considere as transformações tecnológicas e econômicas que sustentam sua expansão.

Referente às avaliações em larga escala, segundo Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto (2023), elas se consolidaram com os progressos tecnológicos e metodológicos proporcionados pela informatização. Nessa perspectiva, a ampliação e a popularização de sistemas informatizados de comunicação e análise de dados juntamente com a capacitação em larga escala e a crescente demanda do mercado por tais competências impulsionaram a inserção definitiva dessas avaliações no campo educacional. Ainda para esse autor:

Seria ingenuidade concluir que tal aproximação seria inevitável frente à onda de informatização mundial. Razão ou resultado dessa onda, a globalização dos mercados econômicos oferece oportunidades também para a educação nesse novo cenário. A crescente demanda por informações, o inesgotável volume de dados (big data) e, principalmente, a desumanização ou “coisificação” do processo pedagógico e educacional criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação — sobretudo da educação pública — podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos. (Tolentino-Neto, 2023, p. 23)

Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala deixam de ser apenas instrumentos diagnósticos e passam a compor um modelo mais amplo de governança educacional baseado em indicadores, metas e comparações. Tolentino-Neto (2023) aponta que a nova configuração econômica mundial – marcada por processos como urbanização, industrialização, neoliberalismo, globalização e informatização – instaurou o paradigma na Nova Gestão Pública. Em tal modelo, tudo é sistematicamente registrado, classificado, quantificado, avaliado e comparado. Esse pensamento tem sido transferido para o campo educacional, que incorpora o princípio da competitividade e da lógica de mercado, de maneira a aproximar a educação dos *commodities*⁶, o que a sujeita às análises e às flutuações do mercado. Com efeito, as avaliações em larga escala são estrategicamente posicionadas como instrumentos centrais de articulação e conexão nas reformas educacionais contemporâneas. Apesar de não serem práticas novas, sua atuação ocorre de forma muitas vezes velada e elas assumem um papel determinante nas políticas de *accountability*, que ao enfatizarem a responsabilização,

⁶ De acordo com Aline Cajé Bernardo (2019, p. 73), uma *commodity* é “um produto que vem beneficiar aqueles que detêm os meios para adquiri-lo.”.

podem reforçar processos de controle e padronização que impactam diretamente a autonomia das instituições e dos profissionais da educação.

2.3 O docente

Bernard Charlot (2014) analisa a condição docente na sociedade contemporânea baseado na ideia de que o professor ocupa uma posição atravessada por múltiplas contradições econômicas, sociais, culturais e institucionais. Apoiado em António Nóvoa (1999), o autor alerta para o descompasso entre o excesso de discursos produzidos sobre a escola e os professores e a pobreza das práticas e das políticas efetivamente voltadas à melhoria das condições de ensino e de trabalho docente. Perante isso, proliferam discursos prospectivos e utópicos que projetam sobre o professor idealizado expectativas futuras, enquanto as condições concretas em que atua o professor real no presente são negligenciadas. Nesse sentido, a análise da condição docente exige situar tais discursos nas contradições históricas que passam a atravessar a escola e o trabalho do professor.

Conforme argumenta esse pesquisador, compreender o trabalho docente exige olhar para as contradições que emergem do choque entre as exigências sociais contemporâneas dirigidas à escola e as práticas efetivamente possíveis no cotidiano escolar. Essas contradições não são abstratas, mas se materializam na sala de aula e na experiência cotidiana de professores que atuam em contextos marcados por desigualdades sociais profundas, como é o caso da realidade educacional brasileira.

Historicamente, até meados do século XX, a escola desempenhava funções limitadas de alfabetização, de transmissão de conhecimentos elementares e de moralização social. O fracasso escolar, nesse período, não produzia consequências sociais significativas, uma vez que a escolarização não era determinante para a inserção profissional da maioria da população. Nesse contexto, o papel do professor era relativamente estável: embora mal remunerado, era socialmente respeitado e tinha suas funções claramente definidas. Para compreender a origem dessas tensões, é necessário retomar as transformações históricas que redefiniram o papel social da escola e, conseqüentemente, do professor.

Consoante outrora exposto, essa configuração se altera a partir das décadas de 1960 e 1970, quando a escola passa a ser concebida como instrumento central do desenvolvimento econômico e social. A expansão da escolarização, impulsionada pelo Estado, incorpora progressivamente camadas sociais historicamente excluídas do sistema educacional. Dessa maneira, o percurso escolar passa a ter impacto direto sobre as possibilidades de inserção

profissional e de mobilidade social, o que transforma o sucesso e o fracasso escolar em questões socialmente relevantes.

É nesse contexto que a contradição se instala no interior da escola. A escolarização passa a ser vivida como espaço de concorrência, no qual notas e diplomas funcionam como indicadores de valor individual e de futuro social. Ao mesmo tempo, os novos públicos escolares trazem consigo formas de relação com o saber, com a disciplina e com a escola que entram em tensão com a cultura escolar tradicional. Soma-se a isso a emergência de novas fontes de informação, como a televisão e, posteriormente, as tecnologias digitais, que disputam com a escola o lugar de referência na produção de sentidos para os alunos.

Nesse cenário, o professor passa a ser alvo de crescentes pressões sociais. Embora se intensifiquem as cobranças por resultados, qualidade e eficácia, as condições materiais de trabalho e os salários docentes permanecem precários. Com a ampliação do acesso à escolarização e à formação docente, o magistério deixa de ser uma profissão rara, o que contribui para a desvalorização social do professor. Progressivamente, a sociedade tende a atribuir aos docentes a responsabilidade pelas contradições estruturais que atravessam a escola.

Já nas décadas de 1980 e 1990, como também já foi mencionado, esse processo se aprofunda com a difusão das lógicas neoliberais, associadas à globalização. Nesse momento, as contradições anteriormente delineadas assumem nova configuração, de forma que são intensificadas as exigências dirigidas ao trabalho docente. A educação passa a ser fortemente atravessada por discursos de qualidade, eficiência e produtividade, ao mesmo tempo em que se ampliam mecanismos de avaliação, responsabilização e controle dos resultados. Nesse novo arranjo, o professor deixa de ser visto como simples executor de normas para ser concebido como um profissional autônomo, responsável por resolver problemas, mas que passa a ser intensamente responsabilizado pelos resultados dos alunos.

Essa autonomia, contudo, é acompanhada por processos de avaliação cada vez mais intensos, que funcionam como contrapeso à liberdade profissional. O docente é instado a adaptar sua prática ao contexto local, elaborar projetos pedagógicos, estabelecer parcerias e incorporar tecnologias digitais, frequentemente sem ter recebido formação adequada para tais exigências. Essa situação produz um forte deslocamento identitário, uma vez que o professor é convocado a assumir funções para as quais não foi historicamente preparado.

Charlot (2014) destaca ainda que a cultura digital redefine a posição do professor, que deixa de ser a principal fonte de informação para os alunos. Isso exige uma redefinição do papel docente, agora mais voltado à mediação entre informação e saber. Entretanto, essa

redefinição esbarra em limites estruturais da forma escolar, como a organização do tempo, do espaço e das práticas avaliativas, pouco compatíveis com o uso pedagógico das tecnologias digitais.

No cotidiano escolar, essas contradições assumem formas específicas. O professor oscila entre imagens idealizadas e depreciativas de sua profissão, sendo ora apresentado como herói vocacionado e militante, ora como vítima impotente das condições de trabalho e das críticas sociais. Essa polarização invisibiliza o professor dito normal, aquele que exerce seu trabalho em condições adversas, e que desenvolve estratégias de sobrevivência profissional e emocional para lidar com as exigências do cotidiano escolar.

Segundo o autor, muitas resistências docentes às reformas educacionais não decorrem de rejeição à mudança, mas da necessidade de preservar essas estratégias de sobrevivência diante de propostas que desestabilizam práticas já consolidadas. Nesse sentido, as contradições não são apenas sociais, mas também inerentes ao próprio ato de ensinar, pois envolvem tensões entre responsabilidade do aluno e do professor, entre ensinar e aprender, entre autoridade e afeto.

Charlot (2014) problematiza ainda dicotomias recorrentes no discurso pedagógico, como a oposição entre ensino tradicional e construtivista. Para o autor, essa polarização obscurece o fato de que ensinar envolve, simultaneamente, mobilizar a atividade intelectual dos alunos e transmitir saberes sistematizados. O desafio do professor consiste em gerir essa tensão em uma instituição escolar estruturada historicamente segundo lógicas tradicionais, mas atravessada por injunções construtivistas e por sistemas de avaliação centrados na nota.

Outras contradições centrais dizem respeito à exigência de universalismo da escola e ao respeito às diferenças, bem como à necessidade de exercer autoridade e, ao mesmo tempo, estabelecer relações afetivas com os alunos. O autor então sustenta que a escola é um espaço específico, regido por normas e saberes universais, e que não pode ser reduzida à reprodução da vida comunitária, embora deva dialogar com ela para produzir sentido para os estudantes.

Logo, em consonância com Charlot (2014) o professor contemporâneo não pode ser compreendido nem como herói nem como vítima, mas como um trabalhador da contradição. Seu trabalho consiste em manter um mínimo de coerência pedagógica e ética em uma sociedade marcada por desigualdades, concorrência e tensões estruturais. Trata-se de uma profissão cujo exercício exige não apenas competências técnicas, mas também uma postura ética e, sempre que possível, a capacidade de lidar com essas contradições com senso crítico e humor. É a partir dessa compreensão da docência como trabalho atravessado por tensões

estruturais que se torna possível aprofundar a análise acerca da natureza dos saberes mobilizados no exercício da profissão.

Maurice Tardif (2017), em *Saberes Docentes e Formação Profissional*, analisa a relação dos professores com os saberes por meio da compreensão de que o trabalho docente se organiza em torno de um conjunto plural e heterogêneo de conhecimentos. Embora o professor ocupe uma posição estratégica nos processos de escolarização, ao mediar o acesso dos estudantes aos saberes socialmente produzidos, sua atuação tende a ser socialmente desvalorizada, na medida em que os conhecimentos que mobiliza não são, em geral, por ele definidos, produzidos ou legitimados. Nessa perspectiva, a docência passa a ser frequentemente compreendida como uma função de transmissão de saberes elaborados por instâncias externas, como universidades, órgãos estatais e especialistas.

Segundo o autor, o saber docente é constituído pela articulação de diferentes tipos de saberes: os saberes disciplinares, oriundos dos campos específicos do conhecimento; os saberes curriculares, expressos nos programas e orientações oficiais; os saberes da formação profissional, vinculados às ciências da educação e às concepções pedagógicas; e os saberes experienciais, construídos no exercício cotidiano da profissão. Contudo, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional tendem a se apresentar como saberes externos à prática docente, visto que são previamente definidos e impostos à atuação do professor, que pouco participa de sua elaboração.

Diante dessa relação de exterioridade, Tardif (2017) destaca a centralidade dos saberes experienciais na constituição da competência profissional docente. Produzidos na prática cotidiana, esses saberes orientam as decisões pedagógicas, permitem ao professor lidar com situações imprevistas e funcionam como principal referência para avaliar tanto a formação recebida quanto às políticas e às reformas educacionais. Assim, é a experiência que confere sentido e validade aos demais saberes mobilizados no trabalho docente.

Esse autor também argumenta que o reconhecimento dos saberes experienciais é condição fundamental para a afirmação de uma nova profissionalidade docente. Tal reconhecimento implica superar a divisão entre produtores e executores de saberes, a fim de possibilitar que os professores se constituam como sujeitos ativos na definição e no controle dos conhecimentos que estruturam sua prática e seu papel social na educação.

Referente ao trabalho docente, Tardif (2017) parte da ideia de que deve ser compreendido como uma forma de práxis social, isto é, uma atividade que não transforma apenas a realidade externa, mas também o próprio sujeito que a exerce. Assim, ensinar não significa somente realizar tarefas pedagógicas, mas construir a si mesmo profissionalmente ao

longo do tempo. O trabalho modifica a identidade do professor, pois, ao ensinar continuamente, ele desenvolve modos próprios de pensar, agir e ser no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, o magistério é entendido como um trabalho marcado por uma forte dimensão temporal. Os saberes docentes não são adquiridos de forma imediata nem exclusivamente na formação inicial, mas se constroem progressivamente ao longo da carreira. A experiência cotidiana em sala de aula é central nesse processo, pois é nela que o professor aprende a lidar com situações concretas, imprevistos, relações humanas e exigências institucionais.

O autor destaca também que os saberes do professor estão profundamente ligados ao tempo de trabalho. É no decorrer dos anos que o docente desenvolve competências práticas, constrói rotinas, elabora estratégias e consolida um estilo profissional próprio. A aprendizagem do ofício ocorre, portanto, principalmente no exercício da profissão, por meio da prática reiterada e da reflexão sobre essa prática.

Tardif (2017) enfatiza ainda que a experiência profissional gera saberes específicos, que não podem ser totalmente formalizados ou transmitidos de maneira abstrata. Esses saberes práticos resultam da interação entre o professor, os alunos, a escola e as condições concretas do trabalho docente. Eles funcionam como referenciais fundamentais para a tomada de decisões no cotidiano escolar.

Por fim, o autor argumenta que reconhecer o caráter temporal e experiencial dos saberes docentes é essencial para compreender o magistério como uma profissão. Isso implica valorizar o aprendizado construído no trabalho ao longo da carreira e considerar o professor não apenas como executor de saberes externos, mas como sujeito que produz conhecimentos a partir de sua própria prática.

2.4 Regime de Estudo Não Presencial

Devido ao fato de esta dissertação visar ao estudo de uma política pública atual voltada para a educação mineira, mostra-se pertinente discorrer sobre o Regime de Estudo Não Presencial (REANP), o qual foi criado com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades educacionais no contexto de suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. De acordo com Stefanne de Almeida Teixeira (2023), no ano de 2020, a disseminação de uma nova variante do coronavírus no Brasil causou impactos significativos nas dinâmicas sociais e, de maneira particular, na estrutura educacional. Diante da rápida propagação do vírus e da falta de informações precisas sobre seus efeitos na saúde, a

suspensão das aulas presenciais tornou-se uma medida necessária. Tal cenário impôs às instituições de ensino – sobretudo às públicas – inúmeros obstáculos para a adoção de estratégias emergenciais que pudessem minimizar os prejuízos no processo da formação dos estudantes. Assim, como resposta imediata, o ensino foi reorganizado para ocorrer a distância e com o auxílio de ferramentas digitais, como as plataformas *Zoom Meetings* e *Google Meet*.

Perante esse contexto, o Governo de Minas Gerais implementou o chamado Regime de Estudo Não Presencial, concebido com vistas a garantir a continuidade das práticas pedagógicas. A iniciativa foi efetivada em 13 de maio de 2020, aproximadamente dois meses após a interrupção das aulas presenciais, ocorrida em 18 de março. O regime foi composto por três principais recursos, a saber: o programa transmitido pela Rede Minas, que cobre 186 municípios do estado, *Se liga na Educação* (que veiculava diariamente conteúdos organizados por áreas do conhecimento), o aplicativo *Conexão Escola* (desenvolvido para otimizar o acesso aos conteúdos, viabilizar a consulta às atividades exibidas e estimular a interação entre docentes e discentes em ambientes virtuais) e os *Planos de Estudos Tutorados* - PETs (materiais de apoio e de exercícios de cada disciplina ofertada pela escola para compor a carga horária dos estudantes e cujos critérios de correção e de avaliação das atividades era de responsabilidade dos professores).

Ainda sobre os PETs, segundo Teixeira (2023), cada volume era estruturado em quatro capítulos, correspondentes às disciplinas previstas na matriz curricular, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Física, entre outras. Cada capítulo abrangia o conteúdo de uma semana, o qual podia ser ajustado conforme a dinâmica das aulas, especialmente no caso dos componentes de línguas. No ano seguinte, esse material passou a ter periodicidade bimestral, com seis capítulos por unidade. Cada uma delas apresentava, no cabeçalho, informações relativas à disciplina, ao ano escolar e a campos para a identificação do aluno, da escola, da turma e do turno, além do registro do número de semanas contempladas e das cargas horárias semanal e mensal correspondentes. Complementavam o plano seções dirigidas a pais e responsáveis, sugestões aos estudantes e indicações de aprofundamento de estudos, que variavam a cada edição.

Ao final de 2021, com o avanço da vacinação contra a Covid-19, as atividades escolares foram gradualmente retomadas no formato presencial, ainda que de maneira parcial. Adotou-se o modelo híbrido, que consistia na alternância entre grupos de estudantes. Já em 2022, a presencialidade foi restabelecida integralmente, porém, para os casos em que estudantes adoecessem e necessitassem de isolamento, recomendava-se a utilização dos PETs, que haviam sido amplamente empregados durante o período de ensino remoto. Com a

retomada das atividades presenciais, não havia justificativa para a manutenção desses materiais e o livro didático e as práticas pedagógicas mais expositivas voltaram a ser priorizados.

No artigo *Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais*, Carla da Conceição de Lima, Maria Elizabete Neves Ramos e André Luiz Regis de Oliveira (2022), entretanto, apresentam críticas ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), dentre as quais a reprodução e a intensificação das desigualdades educacionais e digitais, mesmo que tal política tenha sido formulada com a intenção inicial de reduzi-las. Nesse sentido, para os pesquisadores – baseados em Selwyn (2011) – o REANP apoiou-se na ideia de que a tecnologia assegura o direito à educação, o que revela a presença de uma visão utópica, tendo em vista a pressuposição de que as TDIC promovem automaticamente a igualdade de acesso ao ensino.

Ainda de acordo com Lima, Ramos e Oliveira (2022), com fundamentos em Edméa Santos (2014) e em Renata Mourão Macedo (2021), o ensino remoto pode levar a uma significativa redução do currículo, à diminuição do diálogo entre professores e à valorização do consumo de conteúdos em detrimento da aprendizagem efetiva. Cabe destacar que o ensino remoto emergencial, tal como adotado no contexto da pandemia da Covid-19, não é reconhecido como modalidade da educação básica pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996), tendo sido autorizado de forma excepcional por meio de normativas específicas, como o *Parecer CNE/CP nº 5/2020* e a *Resolução CNE/CP nº 2/2020*. Tal caráter provisório contribui para compreender por que, ao instituir o REANP, o governo mineiro teve como foco central o cumprimento das horas letivas, em atendimento às exigências legais e burocráticas.

O REANP sustentou-se em três instrumentos principais: os PET, o programa de TV e o aplicativo. Referente ao PET, os pesquisadores afirmam que, para além do objetivo de manter a rotina de estudos dos alunos e de não afastá-los do saber escolar, tiveram papel central para os estudantes que não possuíam acesso a tecnologias digitais. Todavia, para Lima, Ramos e Oliveira (2022), a falta de mediação pedagógica sistemática no uso dos PET pode ter produzido trajetórias educacionais diferenciadas, de modo a acentuar a desigualdade em relação aos discentes que tiveram acesso aos demais instrumentos. Ainda segundo os autores, a entrega, a devolução e o registro dos PET passaram a operar como forma de comprovar o cumprimento da carga horária.

Em relação ao programa de televisão, cuja transmissão era realizada pela Rede Minas, segundo dados levantados por Lima, Ramos e Oliveira (2022), mais de 69% dos municípios

mineiros, no contexto pandêmico, não possuíam cobertura de sinal da emissora. Tal fato constituiu-se como uma barreira, que evidencia uma exclusão decorrente da distribuição territorial desigual dos recursos educacionais.

Outro instrumento mencionado foi o aplicativo Conexão Escola, que naquela época demandava acesso à internet para fins de configuração. No entanto, tal fato excluiu cerca de 20,7% dos estudantes, cujas residências não possuíam qualquer acesso à rede naquele momento. Soma-se a isso a presença de 46,3% de computadores ou tablets nos domicílios de alunos mineiros durante a pandemia, o que também pode ter limitado a qualidade e a efetividade dos estudos realizados.

Os autores ainda destacam o uso de instrumentos normativos, tais como o Diário Escolar Digital e formulários de controle. Consoante Lima, Ramos e Oliveira (2022), esses instrumentos implicam a condução do comportamento social e padronização da atuação docente e, simultaneamente, ignoram as condições de vulnerabilidade social e os direitos dos sujeitos impactados pela política.

Carla da Conceição de Lima (2020), no artigo *As desigualdades educacionais e digitais: possíveis associações na rede pública estadual de Minas Gerais*, embora apresente o REANP como sendo uma política educacional que incidiu sobre desigualdades educacionais e digitais já existentes, não o torna objeto exclusivo de sua análise. Entretanto, ao problematizar políticas estruturadas com base na ideia de igualdade, a pesquisadora alerta para o risco de iniciativas baseadas no uso intensivo de tecnologias digitais desconsiderar as condições desiguais de escolarização e de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, tal dinâmica pode contribuir para a reprodução das desigualdades educacionais na medida em que trata como iguais sujeitos que ocupam posições sociais desiguais, o que dialoga com a crítica de Bourdieu (1998 citado por Lima, 2020) à naturalização de tais desigualdades sob a aparência de neutralidade e mérito.

Desse modo, Lima (2020) contribui para a compreensão das bases estruturais sobre as quais o ensino remoto emergencial foi implementado em Minas Gerais. Para tanto, analisa a relação entre desempenho escolar em Matemática e o acesso às TDIC por meio de dados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), referentes às edições de 2015 e de 2017, bem como da pesquisa TIC Domicílios 2019. Para o estudo, foram considerados os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da rede estadual mineira.

Conforme a autora, os resultados evidenciam que o desempenho escolar se associa a fatores sociais, como raça/cor, nível socioeconômico e gênero. Nesse sentido, observam-se

diferenças significativas de proficiência entre discentes brancos e pretos, assim como entre aqueles cujos responsáveis apresentam distintos níveis de escolaridade. Tal constatação indica que as desigualdades educacionais se manifestam precocemente nas trajetórias escolares e tendem a se acumular ao longo da vida escolar dos estudantes.

Ainda consoante Lima (2020), o acesso às TDIC em Minas Gerais é desigual e condicionado a fatores socioeconômicos. Ressalta-se que estudantes pertencentes às camadas sociais mais favorecidas dispõem de computadores e de acesso à internet em suas residências, ao passo que discentes oriundos das classes D e E ou não possuem acesso à rede ou dependem exclusivamente do telefone celular, cuja conexão pode ser instável ou de menor qualidade. Tais condições impõem limites às possibilidades de uso das tecnologias digitais para fins educacionais e ajudam a explicar por que políticas baseadas no ensino remoto tendem a produzir efeitos desiguais.

Assim sendo, as análises desenvolvidas por Lima (2020) e por Lima, Ramos e Oliveira (2022) permitem compreender que o REANP foi implementado sobre um cenário previamente marcado por profundas desigualdades educacionais, digitais e territoriais, as quais não apenas se mantiveram, mas foram tensionadas no contexto do ensino remoto emergencial. As dificuldades e lacunas de aprendizagem observadas durante e após a pandemia, portanto, não podem ser atribuídas exclusivamente à suspensão das atividades presenciais, mas devem ser entendidas como expressão da sobreposição de desigualdades históricas, associadas às distintas condições de acesso às tecnologias, à mediação pedagógica e à infraestrutura educacional.

Logo, os estudos supracitados oferecem elementos fundamentais para a análise do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Isso decorre do fato de indicarem que políticas de recomposição precisam considerar as condições desiguais de escolarização vivenciadas pelos estudantes antes, durante e após a pandemia. Caso contrário, há o risco de que estratégias de recomposição baseadas em diagnósticos homogêneos e intervenções padronizadas acabem por reproduzir, sob nova roupagem, as mesmas desigualdades que marcaram a implementação do REANP e que tais políticas se propõem a enfrentar.

2.5 Intervenções Pedagógicas

Consoante Magda Floriana Damiani, Renato Siqueira Rochefort, Rafael Fonseca de Castro, Marion Rodrigues Dariz e Silvia Siqueira Pinheiro (2013), no campo educacional, a

denominação intervenção pedagógica é usada para fazer referência a investigações que envolvem o planejamento e a realização de ações intencionais – modificações ou inovações – voltadas à promoção de avanços e de melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, seguidas da avaliação dos efeitos produzidos por tais ações. Embora esses autores defendam o emprego do termo intervenção na educação para sua pesquisa, apontam que ele suscita desconforto em profissionais da área dada a associação de seu sentido a práticas autoritárias e de restrição (Szymanski e Cury, 2004 citadas por Damiani *et al.*, 2013).

Fundamentadas na definição de Bassedas *et al.* (1996), Valci Máximo e Rosemery Alves Cardozo Marinho (2021) expõem que a ação interventiva representa uma forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem ao priorizar metodologias que alcancem efetivamente os estudantes a fim de promover a construção de conhecimento com significado, sentido e relevância. Além disso, para elas é essencial que os alunos participem ativamente desse processo e que assumam o papel de sujeitos protagonistas. Nessa perspectiva, as autoras compreendem a intervenção pedagógica como uma mediação essencial realizada pelo professor e pela equipe pedagógica com o objetivo de facilitar as interações entre os estudantes e os processos de aprendizagens. Máximo e Marinho (2021) ainda destacam a importância da participação da família e da comunidade nesse percurso.

Um dos programas de amplo alcance para intervenção pedagógica no estado de Minas Gerais foi o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Graciele Ribeiro dos Santos (2019), ao contextualizar a criação do PIP, aponta que Minas, em 2003, iniciou a primeira fase do Choque de Gestão, que visava à otimização da administração estadual por meio de medidas, tais como ajuste fiscal, planejamento integrado ao orçamento e sustentabilidade. Em 2006, houve uma revisão do plano de desenvolvimento integrado e foram criados eixos estruturantes em várias áreas, além de se estabelecerem os primeiros acordos de resultados com impacto na remuneração. Nesse contexto, consoante Eduardo Santos Araújo (2022, p. 22), “[...] o foco na gestão para resultados se consolidou por diversos vieses, como a intensificação dos processos de avaliação externa, a partir da inserção do prêmio de produtividade e ‘ranqueamento’ de escolas [...]”.

De acordo com Santos (2019), foram ainda implementadas mudanças significativas na educação, como o Ensino Fundamental de nove anos, os anos iniciais foram organizados em ciclos e o PROALFA foi criado e passou a integrar o SIMAVE juntamente com o PROEB, conforme já mencionado. Com foco nos resultados, em 2007, começou a segunda fase do choque de gestão, cujos principais marcos incluem a continuidade do ajuste fiscal, o aumento dos investimentos em ações estratégicas, a ênfase na gestão setorial e a utilização de

ferramentas de monitoramento e de avaliação. Foi nesse contexto que surgiu o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), após os resultados do PROALFA de 2006, que indicaram um número significativo de alunos abaixo do desempenho esperado para a série/ciclo. No início, o PIP tinha como propósito principal fazer com que todas as crianças mineiras lessem e escrevessem até os oito anos de idade.

De acordo com a cartilha disponibilizada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG (2012), o PIP realizava um trabalho contínuo de visitas e acompanhamento nas escolas, com o objetivo de orientar o plano pedagógico, sugerir estratégias de intervenção e oferecer suporte pedagógico a professores e alunos, com vistas a garantir a qualidade do ensino. Para isso, o programa utilizava os dados do SIMAVE – uma ferramenta do Governo de Minas que realiza avaliações anuais da educação no Estado – para diagnosticar áreas que necessitam de melhorias.

Também segundo o material da SEE/MG, o supracitado programa foi o principal fator de contribuição para os bons resultados nas primeiras séries da educação básica nos cinco anos seguintes à sua criação. Assim, conforme as informações presentes na cartilha, juntamente com os dados e gráficos obtidos por meio das avaliações externas, os progressos na alfabetização das crianças de Minas Gerais apontaram para a eficácia das estratégias pedagógicas do PIP, por isso, em 2012, foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental, com a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC). A expansão desse programa, consoante Dulcymar de Mello Gonçalves Pimenta (2015), foi determinada após a identificação de que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual, apresentavam desempenho abaixo do esperado nas avaliações externas ao longo de vários anos.

Ainda conforme Pimenta (2015), naquele momento, não se podia afirmar com convicção que os bons resultados obtidos nas edições das avaliações externas eram resultado das ações do PIP, uma vez que não havia uma avaliação específica no programa que possibilitasse medir seus impactos diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ademais, embora as turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental tivessem apresentado melhorias na proficiência ao longo da implementação do PIP, de acordo com a autora, não foi possível medir com precisão se esse avanço decorreu da integração desse programa com outros projetos e iniciativas implantados nas escolas públicas mineiras naquele período.

Já nos anos finais, Pimenta (2015) aponta que os gráficos referentes à evolução da proficiência da rede pública estadual em Língua Portuguesa e Matemática não revelaram

melhorias significativas, visto que uma grande quantidade de alunos ainda se encontravam situados entre os padrões de desempenho baixo e intermediário. Ao final de seu estudo, que destaca a importância na equipe gestora na implementação do PIP/CBC, a autora conclui que o principal desafio observado nas escolas em que desenvolveu sua pesquisa diz respeito ao envolvimento dos atores da comunidade escolar, como dos professores, que, segundo Pimenta (2015), muitos deles “[...] não se sentem responsáveis pelo alcance de melhores resultados e, outros apresentam resistência em seguir às orientações da SEE/SRE.” (p. 28). De acordo com Santos (2019), com a mudança da administração do estado, o PIP foi descontinuado de 2015 a 2018 e não há informações acerca das consequências do encerramento do programa nem sobre como tal política pode ter contribuído para a educação em Minas Gerais.

Assim sendo, o novo governo reformulou a estrutura da gestão pedagógica por meio da implementação de diversos projetos e programas em conformidade com o modelo de gestão, delineado a partir da revisão do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PDMI) de 2015. Na educação, foram sugeridas diretrizes, tais como valorização dos profissionais, distribuição equilibrada de recursos escolares, aprimoramento da gestão escolar, fortalecimento da coordenação estadual das redes de ensino e reestruturação do ensino médio, além de políticas para reduzir desigualdades no fluxo e na qualidade do ensino. Dentre esses programas e projetos, Santos (2019, p. 41) destaca:

a Política de Educação Integral e Integrada (antes restrita a projeto); o Programa de Convivência Democrática; e os Projetos de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD); Telecurso Minas Gerais (Telessalas); Campanha VEM e as Ações de Juventude; o projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (TIC's); as ações de Educação Inclusiva Especial: do Campo, Indígena, Quilombola e de Populações Itinerantes (ciganos, circenses e assentados); e os Itinerários Avaliativos.

Em conformidade com Araújo (2022), embora a política de avaliação em grande escala, a qual constitui uma das principais bases para as políticas públicas fundamentadas em resultados, tenha sido mantida, passou por algumas modificações. Exemplo disso é o SIMAVE, que passou a ter outra denominação ao incorporar o vocábulo equidade. Assim, para o autor, essa mudança de nome para Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública pode ter sinalizado uma mudança de foco e um novo direcionamento ideológico. Além disso, à época, a secretária de educação destacou que a ênfase da avaliação externa passaria a ser a redução das desigualdades educacionais, o que a afastaria do objetivo de classificar escolas ou punir professores.

Também em consonância com Araújo (2022), houve mudanças na metodologia de avaliação, de forma que se passou a priorizar o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas valorização de resultados. Ademais, os microdados com o desempenho individual dos estudantes começaram a ser divulgados, o que possibilitou às equipes gestoras das escolas monitorar, de forma mais precisa, o progresso de cada discente – antes, apenas a nota global de proficiência da escola era publicada. Referente à intervenção pedagógica, no período de 2015 a 2017, foi dada autonomia às escolas e aos docentes para o diagnóstico de defasagens e para o planejamento e desenvolvimento de ações com vistas a saná-las.

Posteriormente, em 2018, teve início um novo governo no estado de Minas Gerais, cuja gestão foi reconduzida por meio da reeleição em 2022. No decorrer do primeiro mandato, pode-se afirmar que não houve a implementação de mudanças significativas no que se refere às intervenções pedagógicas nas escolas da rede estadual. No entanto, no segundo mandato, que perdura até os dias atuais, a SEE-MG passou a adotar novas estratégias e programas que tiveram impacto direto nas práticas pedagógicas por meio da formulação e da execução de políticas voltadas à recomposição das aprendizagens no intuito de enfrentar as lacunas educacionais agravadas pela pandemia.

3 PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Conforme Maria Sílvia Bacila (2024), no contexto da legislação educacional brasileira, as leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96 exerceram papéis centrais na formulação e no direcionamento das políticas públicas e das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Essas normativas estabeleceram diretrizes fundamentais para a organização do sistema de ensino e influenciaram significativamente suas estruturação e implementação no país, como as estratégias de recuperação do aprendizado no Brasil.

Com o surgimento da pandemia de Covid-19, o setor educacional enfrentou desafios inéditos, os quais provocaram reflexões profundas sobre as metodologias adotadas e evidenciaram a urgência de adaptações frente à nova realidade. Nesse cenário, destaca-se como uma abordagem inovadora e indispensável para suprir as lacunas formativas decorrentes da interrupção das atividades escolares presenciais o conceito de recomposição das aprendizagens.

A primeira LDB brasileira, lei nº 4.024/61, estabeleceu diretrizes gerais para o sistema educacional, contudo, não abordou de forma detalhada a recuperação da aprendizagem. Já a Lei nº 5.692/71 avançou nesse aspecto ao prever atividades de reforço e recuperação durante o ano letivo, além de um período específico ao final do ano para os estudantes que não alcançassem o rendimento mínimo exigido. A atual LDB, a Lei nº 9.394/96, consolidou a importância da avaliação contínua e da recuperação paralela no decorrer do período letivo, com vistas a promover a aprendizagem e reduzir defasagens escolares.

Ainda consoante Bacila (2024), dentre os dispositivos previstos no artigo 24 da LDB de 1996, sobressaem-se os critérios voltados à avaliação do rendimento escolar, como a previsão de mecanismos de recuperação para estudantes com desempenho aquém do esperado para a etapa escolar em que se inserem. Essa estabelece que tais ações devem ocorrer, preferencialmente de forma concomitante ao período letivo e por meio de atividades que favoreçam a progressão escolar dos discentes. Tal propósito visa assegurar que os alunos com dificuldades de aprendizagem disponham de oportunidades adequadas para superar seus obstáculos acadêmicos e prosseguir em seus estudos com riscos mínimos de retenção ou de abandono escolar. A recuperação, nesse sentido, é compreendida como estratégia pedagógica articulada ao processo escolar ao oferecer suporte complementar àqueles que necessitam de intervenções específicas para atingir os objetivos de aprendizagem definidos.

Ao seguir em sua exposição sobre a abordagem da Lei nº 9.394/96, Bacila (2024) aponta que ele atribui às instituições de ensino a responsabilidade de garantir o adequado processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entre as obrigações salientam-se a garantia do cumprimento dos dias letivos e das horas-aula previstas, a validação dos estudos concluídos com sucesso, bem como a oferta de mecanismos de recuperação para estudantes com desempenho insuficiente a fim de permitir-lhes o progresso escolar.

Tais orientações representam uma mudança significativa em relação à legislação anterior, ao determinar a corresponsabilidade dos educadores e das instituições de ensino no processo de aprendizagem dos estudantes. Até então, a responsabilidade recaía predominantemente sobre os próprios estudantes e desconsiderava o papel ativo da escola e dos profissionais da educação. Com essa nova perspectiva, a supracitada lei coloca como responsabilidade dos educadores uma atuação de forma mais comprometida e participativa na promoção do aprendizado para assegurar condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico de todos, especialmente daqueles com maiores dificuldades. Dessa maneira, para a legislação, assim se pode consolidar a qualidade do ensino e a equidade educacional, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes.

Também da Lei nº 9.394/96, o artigo 13 acerca das responsabilidades dos docentes inclui como suas atribuições o cumprimento obrigatório dos dias letivos e das horas-aula regulamentadas, assim como a participação nos períodos destinados ao planejamento pedagógico, à avaliação e à formação continuada. Ademais, é incumbência dos professores colaborar com as ações que promovam a integração entre a escola, as famílias e a comunidade. De acordo com Bacila (2024), essas orientações são fundamentais para assegurar um ambiente educacional favorável à aprendizagem e à implementação efetiva da recuperação escolar. Além disso, a regularidade no exercício das atividades docentes contribui para a continuidade do processo de ensino, aspecto indispensável para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente daqueles que demandam apoio pedagógico adicional.

Para a autora, o cumprimento de tais atribuições é essencial para o atendimento às demandas dos estudantes, principalmente daqueles que necessitam de intervenções pedagógicas específicas para superar dificuldades de aprendizagem e alcançar êxito escolar. A legislação reforça que a recuperação é um direito do aluno e uma responsabilidade compartilhada entre escola e professores. Nessa perspectiva, a recuperação paralela, conforme descrita no artigo 24, mencionado acima, configura-se como uma intervenção pedagógica durante o ano letivo, voltada ao apoio contínuo dos estudantes em defasagem, permitindo-lhes acompanhar o currículo regular.

A LDB, dessa maneira, enfatiza a importância de estratégias de recuperação contínuas e integradas ao período letivo como forma de evitar a reprovação e favorecer a progressão dos alunos no sistema educacional. Ao valorizar práticas que se desenvolvem ao longo do ano, segundo a legislação, é preciso oferecer oportunidades permanentes de superação das dificuldades para a correção de lacunas pontuais e para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ademais, ao prever que a recuperação deve ocorrer em articulação com as atividades regulares, a LDB reafirma a necessidade de integrar essas ações ao cotidiano escolar. Essa abordagem permite que os estudantes recebam suporte pedagógico adicional sem se afastarem das práticas escolares habituais, o que fortalece sua inclusão e participação no processo educativo. Dessa forma, a ênfase na recuperação contínua e paralela reflete o compromisso com uma educação equitativa, centrada nas necessidades individuais e no potencial de aprendizagem de cada aluno.

O fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19 impôs desafios inéditos ao sistema educacional global e exigiu adaptações urgentes para assegurar a continuidade do ensino. No Brasil, a adoção do ensino remoto emergencial evidenciou desigualdades no acesso às tecnologias, dificuldades de adaptação por parte de docentes e discentes, além de preocupações com o bem-estar socioemocional e a efetividade das avaliações. Essa conjuntura ainda ressaltou a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, baseadas na inovação, colaboração e empatia. Também reforçou a importância da formação docente contínua, da equidade educacional e da valorização do ensino digital como componentes estruturantes para o futuro da educação.

A transição para o formato remoto revelou diferenças significativas na adaptação conforme a faixa etária: enquanto adultos, em geral, demonstraram maior autonomia e familiaridade com recursos tecnológicos, crianças pequenas enfrentaram obstáculos mais severos. Apesar dos esforços para tornar o ensino remoto acessível e estimulante, o retorno às aulas presenciais expôs lacunas, sobretudo quanto ao papel insubstituível da interação presencial na aprendizagem.

A crise educacional provocada pela pandemia de Covid-19 evidenciou a importância da cooperação entre escola, família e estudantes para mitigar os impactos do ensino remoto, especialmente no atendimento das demandas cognitivas e emocionais dos alunos. Nesse contexto, consolidou-se o conceito de recomposição das aprendizagens, voltado à identificação e superação das lacunas formativas decorrentes desse período.

O cenário afetou de maneira acentuada estudantes em processo de alfabetização, cuja aprendizagem foi interrompida de forma abrupta. As discussões acadêmicas avançaram além da simples recuperação de conteúdos, enfatizando a complexidade da reconstrução dos saberes não consolidados, sobretudo entre aqueles que já apresentavam fragilidades no percurso educacional antes da pandemia.

Como exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) tem, entre outros princípios, a garantia do direito à educação de qualidade para todos e a promoção da equidade e da gestão democrática do ensino público. Com o objetivo de implementar estratégias, programas e ações voltadas à recuperação das aprendizagens, bem como ao enfrentamento da evasão e do abandono escolar como consequência da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia, foi instituída pelo Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022 a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.

Posteriormente, o Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, cujo propósito é assegurar padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica por meio do enfrentamento das defasagens acumuladas e da redução dos impactos de emergências e calamidades reconhecidas pela União. É importante mencionar que esse novo decreto revogou o Decreto nº 11.079/2022, embora ambos reforcem o compromisso do Estado com a superação de desigualdades no acesso, permanência e aprendizagem dos alunos na educação básica, conforme previsto na LDB. Contudo, enquanto o Decreto de 2022 teve um caráter emergencial e reativo, focado na recuperação imediata pós-Covid-19, o de 2025 adotou uma perspectiva estruturante, preventiva e colaborativa, com atenção à redução das desigualdades educacionais.

Alexandre José dos Santos e Lilian Moreira Cruz (2023) reconhecem que a efetivação da recomposição das aprendizagens no contexto pós-pandemia configura-se como uma necessidade urgente nas escolas brasileiras diante dos inúmeros obstáculos enfrentados no ensino remoto, cujos impactos comprometeram significativamente o percurso escolar dos estudantes.

Para Bacila (2024), essa perspectiva ressaltou a complexidade da reconstrução das aprendizagens interrompidas, de modo a ultrapassar a simples reposição de conteúdos. Além disso, as reflexões acadêmicas destacaram a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras que possibilitem não só o resgate do conhecimento não assimilado, mas também a consolidação de uma base sólida para o avanço educacional dos alunos impactados pela crise.

Na perspectiva de Santos e Cruz (2023), a recomposição das aprendizagens exige um processo colaborativo pautado no diálogo e no reconhecimento da diversidade de experiências presentes no ambiente escolar. Essa abordagem demanda a participação ativa de professores, estudantes e comunidade para que haja articulação entre teoria e prática em um movimento educativo mais integrador.

Segundo Bacila (2024), diferentemente da recuperação tradicional centrada na mera transmissão de conteúdos, a proposta dos autores supracitados valoriza a construção coletiva do conhecimento, além de considerar os aspectos sociais, emocionais e culturais envolvidos na aprendizagem. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas contribuem para um ambiente mais favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e sustentáveis.

Assim sendo, a pandemia reforçou a necessidade, no Brasil, de união entre escolas e comunidades para enfrentar os desafios educacionais. Além do mais, destacou a importância da resiliência e da cooperação na superação das lacunas formativas deixadas pelo ensino remoto. Em Minas Gerais, a Secretaria do Estado de Educação implementou o Plano de Recomposição das Aprendizagens com vistas a mitigar as defasagens educacionais evidenciadas em razão da suspensão das aulas presenciais.

Conforme informação presente no site⁷ da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, o Plano de Recomposição das Aprendizagens corresponde a uma política educacional estruturada por meio de diferentes ações pedagógicas (como intervenção pedagógica e reforço escolar) voltadas à garantia do direito à aprendizagem dos estudantes. Tal iniciativa busca promover o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC e no CRMG, especialmente aquelas que não foram plenamente consolidadas no contexto do ensino remoto implementado durante a pandemia. Nesse contexto, o plano tem como finalidade enfrentar os impactos educacionais decorrentes desse período para tanto, estabelece como objetivos principais atenuar as defasagens nos processos de ensino e aprendizagem acumuladas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar; e desenvolver e implementar estratégias pedagógicas voltadas à recuperação, ao fortalecimento e à recomposição das aprendizagens, tomando como referência as habilidades definidas nos documentos supracitados.

De acordo com Alexandre José dos Santos e Lilian Moreira Cruz (2023), ao tratar da recomposição das aprendizagens, entende-se que esse processo envolve um conjunto de intervenções pedagógicas e ações educacionais desenvolvidas no âmbito das instituições

⁷ Ver mais em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/plano-recomposicao-das-aprendizagens-para-2023/>

escolares com o propósito de suprir lacunas formativas decorrentes do período pandêmico, momento em que diversos conteúdos não puderam ser trabalhados de maneira efetiva. Dessa forma, a recomposição não se caracteriza como reforço escolar, mas como uma estratégia pedagógica que busca garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos necessários para a continuidade de sua trajetória escolar, de forma a evitar prejuízos em sua formação cognitiva e epistemológica.

No entanto, o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens, publicado em 07 de março de 2023 a partir da Resolução SEE nº 4.825, considera o reforço escolar como uma das ações do trabalho pedagógico do PRA. Nesse sentido, o reforço escolar teria como foco a aprendizagem dos estudantes que não consolidaram as habilidades e competências previstas para o seu ano de escolaridade. A proposta fundamenta-se em atividades diversificadas, elaboradas a partir da análise do desempenho escolar dos estudantes e dos resultados obtidos em avaliações internas e externas. Já a formação das turmas ocorre mediante autorização da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e organização complementar realizada pela própria escola. Ademais, as atividades e os materiais utilizados no processo são produzidos pelo professor responsável pelo reforço escolar, em articulação com os professores regentes do estudante, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo Luckesi (1999), o reforço escolar configura-se como uma estratégia pedagógica destinada a apoiar o estudante na aprendizagem de conteúdos e habilidades que não foram plenamente assimilados durante o período regular de aulas. Em princípio, caberia à própria instituição escolar oferecer esse tipo de suporte, uma vez que sua função social consiste em garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento. Nesse sentido, se a aprendizagem não se concretiza no tempo e nas condições previstas pelo ensino regular, torna-se responsabilidade da escola criar mecanismos que possibilitem a superação dessas dificuldades. Diante desse cenário, o reforço escolar apresenta-se como uma alternativa voltada à redução das lacunas de aprendizagem dos estudantes, visto que constitui uma estratégia de apoio que busca amenizar os efeitos de processos formativos incompletos e contribuir para a diminuição das defasagens educacionais. Uma das principais estratégias proposta pela SEE/MG para a recomposição das aprendizagens é o Agrupamento Temporário, regulamentado pela Resolução SEE/MG nº 4692/2021. Ao retificar o Documento Orientador – Intervenção Pedagógica, em 2023, a SEE/MG aponta que é o agrupamento temporário constitui uma estratégia pedagógica de intervenção que consiste na reorganização dos estudantes em grupos específicos, estruturados a partir de níveis de aprendizagem,

dificuldades ou necessidades educacionais semelhantes. Essa organização tem caráter provisório e busca favorecer o desenvolvimento de habilidades ainda não consolidadas, de maneira a oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem mais direcionadas e adequadas às suas necessidades. Nesse sentido, o agrupamento também se configura como uma ação pedagógica voltada à superação de defasagens de aprendizagem e ao fortalecimento do processo educativo.

É importante destacar, nesse âmbito, o Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, sancionado em 05 de março de 2025, que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. De acordo com disposto nesse decreto, trata-se de uma iniciativa do Governo Federal que visa enfrentar as defasagens de aprendizagem na educação básica, especialmente agravadas por situações de emergência ou estado de calamidade pública. O Pacto se estabelece como uma cooperação voluntária entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com foco na promoção da equidade, na garantia dos direitos de aprendizagem e no fortalecimento dos sistemas educacionais.

A proposta tem como objetivos principais assegurar padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, coordenar ações em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE), e oferecer apoio técnico e financeiro aos entes federativos para implementar políticas de recomposição de aprendizagens. Para isso, serão utilizadas estratégias como a avaliação diagnóstica formativa, a reorganização curricular com base na BNCC, o uso de mapas de progressão da aprendizagem e a formação continuada de professores e gestores escolares.

3.1 PRA ano 1 - 2023

No ano de 2019, o Governo do Estado de Minas Gerais instituiu o Plano de Gestão pela Aprendizagem, uma política pública integrada a iniciativas que visavam melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica em todas as suas fases e modalidades. O plano teve como foco, por meio de diversas estratégias, a elevação do desempenho dos estudantes, a redução da evasão escolar e das desigualdades regionais, além da otimização do fluxo escolar. Conforme o Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens - PRA (Minas Gerais, 2023), a implementação desse programa resultou em avanços significativos no IDEB, reflexo de uma gestão escolar mais eficiente, que passou a priorizar o aprendizado dos alunos e incentivou sua participação no SAEB, o que contribuiu para resultados mais satisfatórios em 2020.

Ainda em 2020, a pandemia de coronavírus impôs desafios significativos à área educacional, visto que as aulas presenciais tiveram que ser suspensas como recurso para diminuir a contaminação pelo vírus. Dessa forma, a SEE/MG implementou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), cujo objetivo principal era manter o vínculo entre escola e aluno, bem como assegurar a continuidade dos estudos, mesmo que de maneira remota. No entanto, os impactos da pandemia exigiram ações baseadas em evidências concretas de cada escola e nos dados das avaliações de aprendizagem. Com isso, buscou-se apoiar o aprimoramento das práticas pedagógicas e a correção de rumos quando necessário.

Assim, a SEE/MG publicou a Resolução SEE nº 4.825, em 07 de março de 2023 e também o Documento Orientador do Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA) como uma das iniciativas para buscar a redução das defasagens oriundas dos tempos pandêmicos. O Plano de Recomposição das Aprendizagens, em 2023, visava à recuperação das habilidades essenciais para que os discentes pudessem avançar em sua trajetória escolar a fim de não comprometer seu aprendizado.

Como já exposto, são os dados ofertados pelas avaliações externas que norteiam as políticas públicas educacionais com a justificativa de que os resultados possam ser utilizados para fins de análise da situação educacional para que ações alinhadas às necessidades reais sejam implementadas. Também se espera que os dados permitam um acompanhamento da evolução do sistema de ensino por meio de séries históricas comparativas. Nesse sentido, em Minas Gerais, as informações provenientes do SIMAVE aliadas aos efeitos provocados pelo isolamento social evidenciaram, segundo o mencionado Documento Orientador, a importância de realizar um acompanhamento contínuo dos indicadores educacionais a fim de apoiar as escolas na identificação de fragilidades e na adoção de estratégias que contribuam para a superação dos desafios identificados.

Com efeito, as análises dos resultados do estado mineiro no Saeb, assim como do PROEB de 2021, reforçam que houve impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso decorreu não apenas da crise sanitária e social, mas também das dificuldades de acesso à escola, as quais foram agravadas pela complexidade e pela heterogeneidade das condições socioeconômicas em Minas Gerais, de modo a gerar efeitos negativos no aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, a implementação do PRA teve como objetivos gerais:

- reduzir a defasagem de aprendizagem dos estudantes acumuladas ao longo da escolarização;

- realizar estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens através das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2023, p. 5)

Como objetivos específicos, o Documento Orientador aponta:

- Ofertar formação para docentes e equipe pedagógica sobre a recomposição de aprendizagens considerando a análise dos indicadores escolares, a priorização e o levantamento de competências e habilidades foco para assegurar a aceleração de aprendizagens e a melhoria nos indicadores educacionais;
- Acompanhar e apoiar, através dos Núcleos de Gestão Pedagógica, as equipes escolares no desenvolvimento e implementação das estratégias do plano;
- Disponibilizar para rede material pedagógico, ajustado à recomposição e aceleração de aprendizagens;
- Difundir metodologias de recomposição e aceleração de aprendizagem, com uso de recursos tecnológicos, ações remotas e presenciais, gerando repertório técnico-científico para a rede;
- Articular trabalho coordenado de apoio socioemocional e de políticas públicas (econômicas e sociais) com rede de apoio intersetorial, por meio do Programa de Convivência Democrática e do Núcleo de Acolhimento Educacional;
- Articular trabalho coordenado com as ações de Busca Ativa, através Subsecretaria de Articulação Educacional e rede de apoio intersetorial;
- Monitorar ações estratégicas, gerando dados e evidências para assegurar a recomposição e aceleração de aprendizagens e propor atividades pedagógicas mais assertivas e ajustadas à realidade que avancem na garantia do direito à educação pública de qualidade para todos os estudantes mineiros;
- Monitorar o Plano através do resultado das avaliações formativas, ancorado nas escalas de aprendizagem, e pelos indicadores do SIMAVE e do SAEB;
- Avaliar a contribuição do Plano na revisão anual do Projeto Político Pedagógico - PPP, estabelecendo a adoção de metodologias de recomposição e aceleração de aprendizagens;
- Estabelecer anualmente, a elaboração do Plano nas escolas para garantir as ações de intervenção pedagógica, com os ajustes curriculares e produção de material pedagógico com práticas na recomposição da aprendizagem. (Minas Gerais, 2023, pp. 5-6)

O PRA de 2023 considerou como eixos estruturantes três principais desafios identificados por estudos sobre os efeitos da pandemia e do isolamento social na aprendizagem: a evasão escolar, as lacunas no processo de aprendizagem e os aspectos socioemocionais dos estudantes. Desse modo, reuniu um conjunto de projetos e ações integradas sob a coordenação da SEE/MG. Em sua concepção, o plano levou em conta três

principais desafios identificados por estudos sobre os efeitos da pandemia e do isolamento social na aprendizagem: a evasão escolar, as lacunas no processo de aprendizagem e os aspectos socioemocionais dos estudantes, cujas estratégias se propunham a ser desenvolvidas de maneira articulada com outras ações de fortalecimento da aprendizagem promovidas pela rede estadual. Essa integração visou proporcionar intervenções mais eficazes e contextualizadas, capazes de enfrentar as dificuldades de forma colaborativa para envolver os estudantes e suas realidades específicas.

Referente à evasão escolar, o documento aponta que esta ocorre quando o estudante abandona os estudos e não realiza matrícula no ano seguinte, o que caracteriza um desligamento definitivo do sistema educacional, diferente do abandono escolar, que se relaciona à situação em que o estudante deixa de frequentar as aulas antes do fim do ano letivo, sem solicitar transferência, e não mantém contato com a escola, mesmo diante de iniciativas de busca ativa. De toda forma, os dois casos provocam impactos negativos significativos no desempenho escolar e nos indicadores educacionais. De acordo com o Documento Orientador, apesar de ter havido um aumento na frequência dos estudantes do Ensino Médio, os dados comparativos entre os anos de 2021 e 2022 mostram uma queda entre os estudantes do 3º ano, cuja frequência caiu para menos de 85%. Devido ao exposto, o PRA de 2023 se propôs a acompanhar os estudantes quanto às dificuldades de aprendizagem a fim de garantir que se sentissem acolhidos e capazes de superar os desafios por meio da promoção de sua permanência e progresso na trajetória escolar.

Sobre as lacunas de aprendizagem, segundo o documento, relacionam-se ao fechamento das escolas devido ao isolamento social. Com isso, houve a percepção de que os discentes experimentaram ganhos de aprendizagem distintos enquanto permaneciam em casa. Diversos fatores, como condições socioeconômicas, familiares e regionais influenciaram o limitado progresso, a estagnação ou até os prejuízos que são visíveis nos resultados educacionais da rede estadual de Minas Gerais. Tais lacunas tiveram como consequência perdas de proficiência, logo, caberia ao plano de recomposição identificar as habilidades prioritárias com base nos resultados das avaliações formativas e externas, com foco naquelas que ainda não foram ensinadas, aprendidas ou consolidadas. O objetivo foi definir habilidades centrais para o avanço do aprendizado por meio do trabalho de forma coletiva, pois ainda conforme o documento, é no contexto coletivo que se promove uma formação integral.

Também o Documento Orientador discorre acerca dos aspectos socioemocionais, tendo em vista que o fechamento das escolas, o agravamento das condições socioeconômicas e as inúmeras perdas de familiares e conhecidos afetaram profundamente a estrutura

emocional dos indivíduos em geral, mas especialmente das crianças e dos jovens, que foram afastados de seus círculos sociais de forma abrupta. Além do mais, no período pandêmico, muitos estudantes enfrentaram dificuldades devido à falta de recursos tecnológicos que possibilitassem a interação e o acesso a materiais pedagógicos. Essa realidade gerou grandes prejuízos principalmente para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, que tiveram seus problemas intensificados. Em decorrência disso, o PRA de 2023 buscava alternativas para dar maior atenção ao bem-estar e ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais com alinhamento à perspectiva de formação integral dos alunos, conforme orientado pelo Currículo Referência de Minas Gerais.

O quadro 1 ilustra a estruturação do trabalho pedagógico no âmbito do PRA 2023, cujas ações que orientavam a atuação das escolas tinham como foco o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes:

Quadro 1 – Estruturação do trabalho PRA 2023

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

Fonte: Minas Gerais, 2023, pp. 10-11.

Dessa maneira, de acordo com o Documento Orientador, a recomposição da aprendizagem visa à reconstrução de aprendizagens de forma mais ampla e por meio de ações como intervenções pedagógicas e reforço escolar. Estas são estratégias de fortalecimento da aprendizagem voltadas para a correção de falhas no processo de ensino quando o conteúdo foi

ofertado, mas não efetivamente aprendido por todos os alunos. Nessa perspectiva, a recomposição da aprendizagem deve considerar as defasagens educacionais dos estudantes como um todo, sem se limitar à revisão de conteúdos não trabalhados por meio da recuperação. Recompôr significa possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens que não foram contempladas no currículo durante os dois anos de ensino remoto e também aspectos socioemocionais a fim de se garantir equidade no processo de ensino e aprendizagem por intermédio da construção de um plano estruturado e contínuo, em vez de iniciativas pontuais ou temporárias voltadas apenas à recuperação da aprendizagem.

Ainda em conformidade com o documento de 2023, a responsabilidade direta da elaboração do Plano de Recomposição caberia a cada escola, que deveria fazer adaptações específicas para cada turma e cada ano de escolaridade. Isso decorre do fato de que a escola tem condições mais adequadas para entender sua própria realidade e, por conseguinte, organizar ações pedagógicas que possibilitem aos estudantes recuperarem o que foi perdido ao longo dos últimos anos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial por meio da realização de diagnósticos contínuos em sala de aula, conforme o planejamento de seu componente curricular, para identificar os conteúdos e habilidades que ainda precisam ser ensinados ou retomados com a turma. Salienta-se que, durante o REANP, foram definidas habilidades essenciais para o ensino remoto, logo, identificar as que não foram trabalhadas naquele período assim como aquelas que, embora abordadas, não foram devidamente assimiladas pelos estudantes mostrou-se fundamental. O documento também recomenda ao docente o rompimento com uma rotina pedagógica rígida, tendo em vista que os alunos podem apresentar dificuldades e defasagens que não correspondem ao ano escolar em que estão formalmente inseridos. Assim sendo, são realizadas orientações para o planejamento e a execução do PRA de acordo com protocolos específicos acerca das atividades prioritárias a serem desenvolvidas em cada escola.

A respeito da constituição do PRA, o documento apresenta dois núcleos responsáveis pelo desenvolvimento de ações, pelo acompanhamento das etapas operacionais e pelo apoio às escolas estaduais no planejamento de estratégias de ensino voltadas à melhoria da aprendizagem e ao avanço nos indicadores educacionais da rede: o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR). Para atuar junto ao PRA, foram selecionados profissionais, tais como Especialistas em Educação Básica (EEB) e Professores de Educação Básica (PEB), por meio de processo seletivo interno e conforme edital específico.

Assim sendo, cabe ao NGPC:

- Analisar os dados das avaliações formativas das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e das escolas estaduais;
- Identificar, por ano de escolaridade, as habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais que necessitam ser retomadas ou ensinadas;
- Utilizar os materiais do MAPA-MG como suporte às atividades dos NGPR e das escolas;
- Elaborar orientações às SREs e escolas para definição de estratégias de recomposição da aprendizagem com base no mapeamento das habilidades foco;
- Monitorar e acompanhar as ações desenvolvidas pelas SREs e pelas escolas, sugerindo ajustes e novas estratégias, quando necessário. (Minas Gerais, 2023, p. 14)

Quanto ao NGPR, são suas atribuições:

- Examinar os resultados das avaliações formativas da SRE e das escolas sob sua jurisdição;
- Compreender as diretrizes gerais propostas pelo NGPC e adaptá-las à realidade local e às necessidades específicas dos estudantes;
- Apoiar as escolas na elaboração de seus respectivos Planos de Recomposição das Aprendizagens;
- Desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem as intervenções junto aos estudantes com defasagens;
- Acompanhar, de forma contínua, o processo de planejamento e execução das ações propostas nas escolas, visando à melhoria da aprendizagem. (Minas Gerais, 2023, p. 14)

O Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens de 2023 indicava que processo para as ações dos núcleos teria início no NGPC, que, com base em dados avaliativos e em articulação com setores da SEE/MG, orientaria o NGPR na análise dos resultados das escolas regionais. O NGPR, então, sistematizaria as informações, definiria os cronogramas de visitas e comunicaria previamente as equipes gestoras. Nas visitas, estratégias para a recomposição das aprendizagens seriam discutidas e ajustadas de forma colaborativa.

No ano seguinte, foi publicado um novo Documento Orientador para o PRA, o que sinaliza para a existência de algumas mudanças significativas em comparação ao ano anterior. Se antes o foco recaía sobre a busca pela redução das defasagens e pela recomposição das aprendizagens, em 2024 primou-se pela permanência dos estudantes na escola.

3.2 PRA ano 2 - 2024

O Documento Orientador do PRA para o ano de 2024 propôs a garantia de permanência e de aprendizagem dos estudantes, alinhada ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), além da intensificação das estratégias de orientação e de monitoramento. Em seu segundo ano, o PRA teve como objetivo:

Garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes mineiros, por meio de:

- Gestão curricular desenvolvida pelos gestores das unidades escolares e SREs, com priorização da permanência e da garantia de aprendizagem dos estudantes, considerando as evidências diagnosticadas de forma personalizada, por meio do SIMAVE, visando à progressão curricular cuidadosamente planejada e executada pelos professores, equipe pedagógica e Conselho de Classe;
- Formação de professores e equipes pedagógicas para o uso de metodologias ativas e ações educativas mobilizadoras dos estudantes, seja nos horários de atividades extraclasse, nas plataformas da Escola de Formação, nas comunidades de aprendizagem e outras possibilidades;
- Mobilização para o protagonismo juvenil, por meio de clubes de protagonismo, projetos desenvolvidos nos Itinerários Formativos e outras ações criadas pela unidade escolar;
- Condições para a alfabetização plena e a capacitação gradual, por meio do Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento;
- Intervenções pedagógicas, como o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário Intermitente;
- Ambiente acolhedor para os estudantes, integração da comunidade escolar, por meio do Programa de Convivência Democrática. (Minas Gerais, 2024, p. 3)

A permanência dos estudantes – promovida por meio de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e à ampliação do conhecimento, com qualidade e equidade – foi um dos princípios norteadores do PRA 2024. Tais ações, consoante o Documento Orientador, incluíram intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades de cada estudante e escola no âmbito do Programa de Convivência Democrática, da Formação em Saúde Mental e do Projeto Socioemocional com vistas à construção de um ambiente escolar acolhedor e significativo. Como já exposto pelo documento de 2023, o abandono escolar caracteriza-se pela interrupção da frequência antes do término do ano letivo, e evasão ocorre quando o estudante não realiza matrícula no ano subsequente. Ambas as situações comprometem o desempenho acadêmico e os indicadores educacionais.

Diante disso, o documento aponta ser imprescindível o monitoramento sistemático da frequência escolar como medida preventiva. Assim sendo, para garantir a continuidade dos

estudantes na escola, indicou ser necessário implementar políticas afirmativas que contemplassem ambientes acolhedores, espaços de convivência, metodologias ativas de ensino e grupos de estudo. Para tanto, propôs-se que a rede estadual adotasse estratégias de busca ativa para o retorno dos alunos, seguidas da elaboração de planos individualizados de acompanhamento, que favorecessem o pertencimento e o enfrentamento de dificuldades acadêmicas, ações estas a serem estruturadas e seguidas pelas unidades escolares.

Ainda conforme o Documento Orientador do segundo ano do PRA, a criação de um ambiente acolhedor envolve condições físicas e sociais que garantam segurança e bem-estar aos estudantes. Isso abrange desde a infraestrutura e a arquitetura até a promoção de relações saudáveis entre alunos, equipe escolar e comunidade. Os espaços de convivência devem ser organizados de modo funcional e integrador, de forma a favorecer o ensino, a aprendizagem, o protagonismo estudantil e as interações sociais, além de promover respeito, acolhimento e senso de pertencimento.

O uso de metodologias ativas, por sua vez, pode tornar o estudante agente central da aprendizagem, além de estimular a participação, a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas por meio de práticas colaborativas, contextualizadas e significativas. Exemplos incluem a aprendizagem baseada em problemas e projetos, sala de aula invertida, gamificação e estudo de caso. Por fim, os grupos de estudo fortalecem a aprendizagem entre pares, visto que promove trocas de saberes, motivação, engajamento e o desenvolvimento de competências. Ademais, permite ao estudante compreender e aplicar o conhecimento de forma prática e contextualizada. Para isso, é necessário oferecer espaços e horários adequados às demandas dos estudantes.

As ações a serem implementadas pelo PRA ano dois voltaram-se, desse modo, ao fortalecimento das aprendizagens, com monitoramento contínuo das habilidades consolidadas e não consolidadas, além da retomada das essenciais ao desenvolvimento integral do educando. Para fins de avaliação, instrumentos diversos, como questionários, listas de exercícios, seminários e avaliações internas e externas constam na proposta. O documento ainda aponta ser necessário o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, atividades extracurriculares e apoio individualizado. Quanto às intervenções, sugere-se que sejam variadas, respeitem o ritmo e os estilos de aprendizagem dos estudantes a fim de proporcionar novas oportunidades de avanço educacional.

Com base nisso, caberia às unidades escolares, no ano de 2024, observarem as ações estruturadas na rede. A primeira refere-se ao Agrupamento Temporário Intermitente, cuja finalidade é promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas em curto

prazo para estudantes com defasagem de aprendizagem identificada nas avaliações diagnósticas, intermediárias e institucionais. Essa intervenção pedagógica utiliza os recursos disponíveis e organiza turmas temporárias compostas por estudantes com níveis de dificuldade semelhantes.

A segunda diz respeito ao Reforço Escolar, voltado à consolidação de habilidades e de competências de estudantes com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, mediante nova enturmação em horários diferenciados, uso de metodologias personalizadas e atuação de professores exclusivos. Também visa mitigar a distorção idade-ano e assegurar a permanência dos alunos na escola.

A última iniciativa, a Recomposição das Aprendizagens e Portal SIMAVE, envolve atenuar perdas e recompor habilidades não consolidadas, bem como assegurar continuidade no percurso escolar sem lacunas significativas. Com isso, pretende-se que o processo de ensino-aprendizagem seja planejado para garantir equidade por meio do desenvolvimento de atividades que retenham conteúdos fundamentais, o que, para o Documento Orientador, pode promover progressos significativos na trajetória educacional dos alunos.

Há, no entanto, desafios pedagógicos para a identificação das lacunas de aprendizagem, das habilidades não desenvolvidas e a mediação da aprendizagem personalizada do estudante com base em evidências. Conforme o documento, é demandada, nesse sentido, uma gestão curricular eficaz, que utilize ferramentas adequadas para tratar as dificuldades apresentadas. É sugerida utilização do portal SIMAVE da SEE/MG com seus dados e evidências pedagógicas para o planejamento da recomposição das aprendizagens e, por conseguinte, a garantia do direito à aprendizagem.

Nesse ínterim, outra proposta de intervenção pedagógica relaciona-se ao Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento, o qual tem como finalidade assegurar a alfabetização plena e o desenvolvimento progressivo da leitura e escrita, conforme o nível esperado para cada etapa da educação básica. Visa ainda ao letramento e ao numeramento, também em linguagens inclusivas, como requisito para a garantia dos direitos de aprendizagem. A proposta se estrutura em três premissas: “Olhar profundo para a literatura; Atenção plena para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto ação estratégica de todas as áreas do conhecimento, e Trabalho colaborativo nas diferentes áreas para a promoção da literatura, leitura e escrita e numeramento.” (Minas Gerais, 2024, p. 6).

Alinhado ao Plano Decenal de Educação, o projeto determina como meta a alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental com consideração às especificidades de estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Espera-se

que superação das lacunas ocorra ao longo de toda a escolarização, de modo que a leitura e a escrita sejam de responsabilidade de todas as áreas, por meio da escolha e da articulação de textos e suportes adequados, o que pode favorecer práticas interdisciplinares.

Em relação à organização das etapas de Trabalho, o Documento Orientador do PRA 2024 aponta que a consolidação ocorre nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, quando os estudantes aprofundam os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores, conforme definido pela Resolução SEE nº 4.948/24. Os anos de interesse – 3º e 7º do Ensino Fundamental – exigem atenção especial, pois refletem a aprendizagem acumulada e apresentam desafios decorrentes do aumento da complexidade curricular e da possível queda no desempenho. Já os anos de transição – 1º e 6º do EF e 1º do EM – marcam o início de uma nova etapa escolar, o que demanda preparação, acolhimento e adaptação ao novo contexto.

Já a estrutura de gestão do PRA em 2024, assim como no ano anterior, foi composta pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e pelos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais (NGPR), responsáveis pelo monitoramento e suporte às escolas estaduais. O documento cita como ações: a formulação de estratégias de ensino voltadas à melhoria da aprendizagem com foco no Reforço Escolar, no Agrupamento Temporário Intermitente e no Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento. No que diz respeito à formação dos núcleos, no segundo ano o edital de Processo Seletivo Interno voltado para a atuação no plano pôde receber inscrições de Especialistas em Educação Básica e de Professores da Educação Básica (regentes de turma e de aula).

Acerca das atribuições dos núcleos, compete ao NGPC:

- Ministrar formação para docentes e equipe pedagógica sobre as ações de fortalecimento das aprendizagens, considerando a análise dos indicadores escolares para assegurar a garantia de aprendizagem dos estudantes e atingir os índices propostos neste documento orientador.
- Acompanhar o desenvolvimento das estratégias pedagógicas e monitorar ações de fortalecimento das aprendizagens por meio de reuniões periódicas com o NGPR.
- Acompanhar e apoiar as equipes das SREs no desenvolvimento e implementação das ações de fortalecimento das aprendizagens.
- Monitorar ações estratégicas, gerando dados e evidências para assegurar a recomposição de aprendizagens e subsidiar a proposição de atividades pedagógicas mais assertivas e ajustadas à realidade que avancem na garantia do direito à educação pública de qualidade para todos os estudantes da rede estadual.
- Difundir metodologias de recomposição das aprendizagens, com uso de recursos tecnológicos, materiais pedagógicos desenvolvidos pela SEE/MG,

ações remotas e presenciais, gerando repertório técnico-científico para a rede. (Minas Gerais, 2024, p. 12)

Quanto aos NGPR, cabe a eles:

- Orientar as escolas estaduais da regional na implementação das ações de fortalecimento das aprendizagens.
- Monitorar o desenvolvimento das ações nas escolas, de forma mais sistemática, nas escolas prioritárias.
- Elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino.
- Apoiar as escolas na elaboração de estratégias pedagógicas para um trabalho equânime com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes.
- Analisar os resultados das avaliações formativas da Superintendência Regional de Ensino e das escolas da sua circunscrição.
- Assegurar a articulação curricular entre as atividades integradoras e os componentes curriculares da formação geral básica buscando promover o fortalecimento das aprendizagens.
- Analisar e elaborar relatórios sistematizando os dados e informações decorrentes do monitoramento e do acompanhamento das escolas.
- Ter conhecimento das orientações gerais apresentadas pelo NGPC adaptando-as às especificidades de cada escola.
- Orientar a equipe pedagógica da escola na criação de ferramentas para desenvolvimento de competências e habilidades a serem consolidadas de acordo com o CRMG. (Minas Gerais, 2024, pp. 12-13)

Mais uma vez, o fluxo de atuação se inicia com o NGPC, que, após alinhamento interno e análise dos dados das avaliações da rede, orienta os NGPR quanto aos resultados das escolas de cada regional. Com base nisso, são definidas e elaboradas diretrizes a serem discutidas e repassadas às unidades escolares. Estabelecidas as prioridades, cada NGPR organiza os dados, relatórios e cronograma de acompanhamento, comunica a gestão escolar sobre a data e o horário da ação e apresenta, com os ajustes necessários, as estratégias a serem implementadas para o fortalecimento das aprendizagens.

Em etapa anterior à implementação das ações, o Documento Orientador do PRA ano 2 previa que os profissionais do NGPC e dos NGPRs participassem de uma formação promovida pela Superintendência de Políticas Pedagógicas em parceria com a Escola de Formação (EFE). Assim, em temas como habilidades prioritárias da BNCC e do CRMG, análise diagnóstica com base em dados e evidências, estratégias de aceleração da aprendizagem, apoio educacional aos docentes, políticas públicas intersetoriais, planejamento

e reorganização pedagógica com base nas continuidades e rupturas do currículo e do PPP, uso das TDIC e metodologias de acompanhamento da recomposição, dentre outros faziam parte de tal formação. Em complementação, ofertou-se ainda outra formação, a Trilha Formativa PRA – Ano 2, composta por cursos voltados à introdução ao programa, aspectos socioafetivos, práticas de leitura e escrita, estratégias pedagógicas – como o agrupamento temporário –, avaliação formativa e monitoramento por indicadores.

Também no ano de 2024, propuseram-se ações orientadas por três indicadores, a saber: (1) resultados das avaliações formativas (diagnóstica e intermediária) com metas definidas no plano de ação de cada escola conforme seu contexto e com vistas ao progresso contínuo da aprendizagem; (2) aproveitamento escolar bimestral, com meta mínima de 60%; e (3) taxa de frequência escolar, cuja meta é de 80%, parâmetro utilizado nas avaliações do SAEB. Ressaltou-se, ainda, que as metas deveriam estar alinhadas ao IDEB Minas. Quanto ao monitoramento desses indicadores, consoante o documento, seria realizado por sistemas institucionais e instrumentos qualitativos, como relatórios e grupos focais. Desse modo, caberia ao NGPR analisar os dados e as estratégias adotadas pelas escolas, a fim de reorientar o processo pedagógico conforme as necessidades locais.

Ademais, para fins de monitoramento, o documento indica a disponibilização de dois formulários, os quais deveriam ser preenchidos três vezes ao ano. Um deles, o Formulário Diagnóstico, visava acompanhar dados sobre o panorama geral e as ações implementadas a fim de identificar áreas de progresso e aquelas que necessitariam de ajustes. O outro, denominado Formulário de Acompanhamento, deveria ser preenchido em tempo real com detalhes que pudessem possibilitar intervenções oportunas para garantir a aprendizagem, além de auxiliar a avaliação sobre a execução do PRA em conjunto com indicadores e metas alcançados. Finalmente, o infográfico a seguir ilustra e sintetiza o que foi esperado em relação a atuação do PRA em 2024.

Figura 1 – Estrutura do PRA 2024



Fonte: Minas Gerais (2024).

Como será abordado adiante, no terceiro ano de sua implementação, o trabalho do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) passa a ser direcionado, de maneira mais incisiva, às avaliações externas, com destaque para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2025, o principal foco do SAEB consiste no monitoramento das ações que visam garantir a frequência dos estudantes matriculados nas séries avaliadas, bem como das intervenções pedagógicas que têm como objetivo prepará-los adequadamente para a realização desse exame.

3.3 PRA ano 3 - 2025: 1º semestre

No ano de 2025, estão previstos dois Documentos Orientadores para o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), visto que o publicado em 05 de março de 2025 no Memorando Circular nº 40/2025/SEE/SB contém orientações para o primeiro semestre. Além disso, propõe-se que o PRA assuma uma função estratégica, de modo a intensificar o apoio às escolas por meio de orientações e monitoramentos voltados à melhoria contínua da aprendizagem. Dentre as principais iniciativas, destacam-se a Intervenção Pedagógica, os Conselhos de Classe, os projetos de Leitura e Escrita, o ENEM MG, o Território da Leitura e ações referentes ao SAEB, a fim de assegurar o progresso e a participação de todos os estudantes. Isso decorre do fato de que, consoante o primeiro documento de 2025, assim como os anteriores, as avaliações constituem instrumentos essenciais para o fortalecimento das

práticas pedagógicas, pois possibilitam a identificação de habilidades que ainda necessitam ser desenvolvidas ou retomadas, assim como as competências a serem construídas ao longo da trajetória escolar.

Como objetivo geral, o documento aponta que o PRA almeja oferecer suporte às escolas estaduais na adoção de práticas pedagógicas eficazes, com o propósito de fortalecer as aprendizagens na Educação Básica e elevar os indicadores educacionais da rede pública estadual de Minas Gerais. Já os objetivos específicos visam minimizar as defasagens no ensino e na aprendizagem dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais, dados os impactos da pandemia da Covid-19 e as dificuldades acumuladas ao longo do percurso educacional; implementar estratégias pedagógicas voltadas à recuperação e recomposição das aprendizagens, fundamentadas nas competências e habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG); e assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos os estudantes mineiros por meio da promoção de experiências de aprendizagem significativas e efetivas. Os eixos estruturantes do PRA no 1º semestre de 2025, portanto, são: o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Referente às atribuições dos núcleos que compõem o PRA, tem-se que o NGPC deve:

- orientar as SREs e as escolas na elaboração das estratégias pedagógicas a serem realizadas com os estudantes em defasagem de aprendizagem;
- acompanhar o desenvolvimento das estratégias pedagógicas e monitorar as ações de fortalecimento das aprendizagens, por meio de reuniões periódicas com o NGPR;
- desenvolver instrumentos de coleta de dados e informações para controle e organização das práticas pedagógicas. (Minas Gerais, 2025, pp. 6-7)

O NGPR, por sua vez, tem a responsabilidade de:

- apropriar-se das orientações gerais do PRA apresentadas pelo NGPC, adaptando-as às especificidades de cada escola;
- acompanhar as escolas estaduais, na elaboração do plano de ação e na execução das ações, com foco nas escolas estratégicas de atendimento prioritário;
- analisar, sistematizar e elaborar relatórios do fluxo escolar, dos boletins de dados educacionais, das avaliações sistêmicas e encaminhá-los ao NGPC;
- orientar a equipe pedagógica das escolas na elaboração de estratégias de ensino e incentivar a utilização dos materiais pedagógicos de aprendizagem disponibilizados pela SEE/MG;
- preencher os formulários disponibilizados, para análise de dados quantitativos e qualitativos, garantindo que as práticas pedagógicas sigam as diretrizes da SEE/MG;

- coletar evidências das práticas exitosas desenvolvidas nas escolas para compartilhar e valorizar o trabalho pedagógico junto à rede mineira de educação. (Minas Gerais, 2025, p. 7)

O documento referente ao ano de 2025 foi o primeiro a apresentar um protocolo de visita, segundo o qual, durante as visitas às escolas, a equipe do NGPR deve adotar uma postura respeitosa, pautada na escuta ativa e na comunicação dialógica. Além disso, aponta ser imprescindível a elaboração de relatórios que contenham observações e reflexões pertinentes. Por fim, que as ações do NGPR não têm caráter fiscalizatório ou impositivo, mas sim o propósito de apoiar as escolas na formulação de estratégias para o fortalecimento das aprendizagens. Ademais, como já exposto, são previstas ações estratégicas solicitadas pela SEE/MG e SRE, as quais devem ser acompanhadas: intervenção pedagógica, avaliações externas, conselho de classe, ação ENEM, projeto de leitura e escrita, projetos Território da Leitura e Elefante Letrado.

A primeira ação estratégica do plano, a Intervenção Pedagógica, constitui-se como um processo contínuo voltado à identificação e superação de lacunas de aprendizagem. A equipe do PRA deve assegurar a apropriação do Documento Orientador por gestores, Especialistas da Educação Básica (EEBs) e docentes, acompanhar a execução das ações nele previstas e sugerir ajustes quando necessário. A segunda diz respeito às avaliações externas, que são compreendidas como processos diagnósticos permanentes que visam mapear deficiências na aprendizagem. A equipe do PRA é responsável por monitorar as estratégias escolares para aplicação das avaliações, registrar as metodologias utilizadas e colaborar na superação de dificuldades identificadas. Sobre o Conselho de Classe, os Núcleos de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) devem orientar as escolas quanto ao cumprimento das diretrizes previstas no documento orientador a ele referente. Já a Ação ENEM tem como finalidade a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), logo, a equipe do NGPR deve monitorar a execução dos simulados e das redações conforme o cronograma, verificar o acesso dos alunos à plataforma ENEM MG e incentivar sua utilização por professores e estudantes.

Em relação ao Projeto de Leitura e Escrita, fundamentado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e nos dados das avaliações de 2022 e 2023, o projeto busca fortalecer a formação leitora e escritora dos estudantes por meio de três eixos: inserção das práticas de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento; revitalização de espaços dedicados à leitura nas escolas; e articulação com parceiros como o Elefante Letrado e o Território da Leitura. A Resolução SEE nº 5.084/2024 assegura, ainda, uma aula semanal de leitura literária

em Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O Projeto Território de Leitura, cujo monitoramento deve ser feito pela equipe do NGPR, é destinado ao 5º ano do ensino fundamental. Compete ao núcleo regional, verificar a apropriação do documento orientador pelas escolas; estimular a participação dos profissionais nas formações propostas; confirmar o uso das obras disponibilizadas pelos professores regentes ou PEUB; acompanhar a realização semanal das aulas de literatura; orientar as escolas a comunicarem à SRE eventuais necessidades de complementação dos kits para estudantes ao longo do ano letivo; registrar, bimestralmente, práticas exitosas, e indicar uma escola por regional para divulgação no site da Secretaria.

Por último, o Elefante Letrado trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem que tem como objetivo promover o hábito da leitura e aprimorar as habilidades de compreensão leitora dos alunos. O sistema integra recursos digitais às políticas pedagógicas da SEE/MG, possibilitando o acompanhamento em tempo real do progresso dos estudantes por professores e gestores, garantindo suporte contínuo ao processo de ensino-aprendizagem. É voltado ao 7º ano do Ensino Fundamental e também compete à equipe NGPR acompanhá-lo, além de apoiar a equipe pedagógica da SEE/MG durante os momentos formativos; confirmar a apropriação do documento orientador pelas escolas; incentivar a participação nas formações; verificar o uso das obras do acervo digital por professores regentes ou PEUB; orientar professores e equipes pedagógicas quanto ao suporte técnico oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE); registrar, bimestralmente, práticas exitosas, e indicar uma escola por regional para divulgação no site da Secretaria.

O documento é finalizado por meio do apontamento de que o êxito do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) está condicionado ao engajamento e à colaboração de todos os atores envolvidos. No caso das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), expõe-se que elas desempenham papel crucial na organização das visitas e na orientação das escolas para a adesão às diretrizes da SEE/MG. Quanto aos profissionais do NGPR, o acompanhamento realizado por eles, de acordo com o Documento Orientador do 1º semestre de 2025, é indispensável para apoiar as escolas, fortalecer as práticas pedagógicas e garantir a conformidade das ações com os objetivos institucionais, pois possibilita a identificação de práticas eficazes e a colaboração na construção de soluções com as equipes escolares.

3.4 PRA ano 3 - 2025: 2º semestre

No início do segundo semestre letivo de 2025, houve uma mudança na pasta da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, em que Rossieli Soares da Silva assumiu a chefia no lugar de Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, que foi secretário por três anos. Com a nova nomeação, muitas mudanças passaram ocorrer, de forma que a principal foi o foco no SAEB. Até então, além do acompanhamento e do monitoramento das ações voltadas à preparação para a avaliação de nível nacional, os profissionais do PRA também assessoravam e supervisionavam outros projetos, tais como projetos de leitura. Todavia, os projetos foram suspensos para que todas as escolas fizessem uma imersão na recomposição de habilidades não consolidadas historicamente com o objetivo de levar Minas Gerais a melhores posições no ranking do IDEB.

Assim, foram elaborados materiais didáticos língua portuguesa e de matemática para as turmas avaliadas pelo SAEB – 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e 3º ano do Ensino Médio. Os cadernos *Avançando na Aprendizagem* destinavam-se aos estudantes do Ensino Fundamental e os cadernos *Aprendizagens em Movimento* aos do Ensino Médio. Ressalta-se que esses materiais eram muito extensos para serem trabalhados em sala de aula no decorrer de oito semanas, logo, foi realizada uma mobilização para que todos os docentes de todos os componentes curriculares se envolvessem na preparação para o SAEB. Dessa maneira, professores de matérias afins foram orientados, inicialmente, a trabalharem objetos de conhecimento alinhados aos descritores e às habilidades prioritárias de língua portuguesa e de matemática.

Posteriormente, em decorrência do atraso na entrega dos cadernos, foi necessária outra mobilização: os docentes de todos os componentes curriculares deveriam apoiar os colegas das matérias cobradas no SAEB. Para tanto, deveriam ceder aulas para que os estudantes adiantassem as atividades ou até mesmo auxiliá-los nas resoluções caso tivessem domínio do conteúdo. Tal orientação foi contestada por muitos profissionais, principalmente pelos que lecionavam no Ensino Médio, afinal, os discentes ficariam semanas sem estudar áreas do conhecimento cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Salienta-se, ainda, que foram anunciadas premiações tanto para a escola e os docentes quanto para os discentes público-alvo do SAEB. Criado pelo Governo de Minas Gerais por meio da SEE/MG, de acordo com informações disponíveis no site Agência Minas⁸, o *Prêmio Escola Transformação* foi utilizado como um mecanismo de reconhecimento para instituições que apresentem alta participação em exames externos e indicadores positivos de fluxo e

⁸ Ver mais em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-estaduais-aplicam-recursos-do-premio-escola-transformacao-para-impulsionar-projetos-e-ampliar-oportunidades-para-estudantes>

desempenho escolar. Tal iniciativa destinou verbas diretamente às escolas para que a gestão investisse em projetos que atendam aos interesses do corpo docente e discente. No ano em questão, 3.057 instituições foram contempladas e o cálculo do repasse considerou o montante de R\$80,00 por aluno matriculado em séries estratégicas (5º e 9º anos do Fundamental e 3º ano do Médio). Prometeu-se, ainda, que as escolas que alcançarem a meta estipulada também serão premiadas, bem como o corpo docente.

Conforme mencionado anteriormente, esperava-se um segundo documento orientador para 2025, todavia, a partir do dia primeiro de setembro, roteiros pedagógicos e propostas de vivências passaram a ser enviados semanalmente, assim como modelos de relatórios de visitas. A respeito da atuação dos profissionais do PRA, a SEE optou por incluir, além dos que já atuavam pelo programa, os analistas educacionais. As funções dos profissionais envolvidos foram voltadas ao suporte técnico e pedagógico às escolas com a finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o enfrentamento das defasagens de aprendizagem identificadas na rede. As atividades desenvolvidas por esses agentes deveriam envolver análise de dados educacionais, acompanhamento das escolas e oferta de suporte pedagógico às equipes escolares.

No que se refere à análise de dados e ao planejamento das ações, atribuiu-se a esses profissionais a responsabilidade de examinar indicadores educacionais relevantes, tais como resultados do Ideb, taxas de frequência, índices de aprovação e dados relacionados ao fluxo escolar. Além disso, foram instruídos a acompanhar de maneira mais sistemática as turmas consideradas estratégicas, sobretudo aquelas correspondentes ao 5º e aos 9º anos do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio. Outra atribuição consistiu em identificar habilidades prioritárias a partir da análise dos materiais pedagógicos disponibilizados pela rede, como os cadernos, bem como definir objetivos pedagógicos que orientassem o trabalho semanal. Nesse processo, também se inseriu o planejamento das visitas às unidades escolares, momento em que eram organizadas pautas, materiais e metas específicas para cada acompanhamento realizado.

Ainda consoante os roteiros e as vivências, durante as visitas pedagógicas às escolas, a atuação dos profissionais deveria se fundamentar no diálogo e na escuta das equipes pedagógicas e gestoras, com o intuito de compreender o contexto institucional antes de propor encaminhamentos ou intervenções. Também se propôs verificar se os materiais estruturados disponibilizados pela rede estavam sendo distribuídos e utilizados de forma articulada ao planejamento dos professores, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, os profissionais foram orientados a analisar o nível de participação dos estudantes

em avaliações externas, como o SAEB e o SIMAVE, no intuito de colaborar na organização de estratégias pedagógicas voltadas à ampliação do engajamento dos alunos nesses processos avaliativos. Outro aspecto envolveu o apoio à gestão pedagógica das escolas a fim de contribuir para o acompanhamento e para o monitoramento das intervenções educacionais desenvolvidas.

No âmbito dos registros e do acompanhamento das ações, os profissionais do PRA deveriam sistematizar as informações obtidas durante as visitas às escolas por meio do preenchimento de relatórios detalhados em formulários digitais disponíveis no Sistema de Acompanhamento do programa, como supracitado. A partir dessas análises, poderiam propor ajustes nas práticas pedagógicas e indicar possíveis encaminhamentos para situações consideradas críticas ou recorrentes. Também participaram de reuniões destinadas à socialização das informações coletadas e ao planejamento de novas ações, a fim de contribuir, desse modo, para processos de formação continuada das equipes envolvidas.

A organização da rotina semanal desses profissionais previu momentos específicos de planejamento e de acompanhamento das escolas. As segundas-feiras costumavam ser destinadas ao planejamento das atividades, à participação em reuniões com o órgão central e ao estudo de orientações e roteiros de trabalho. Nos demais dias da semana, de terça a sexta-feira, são realizadas visitas presenciais às escolas priorizadas, de maneira que podia ocorrer uma ou duas visitas por dia.

Por fim, os roteiros e as vivências destacavam que a atuação dos profissionais vinculados ao PRA não se caracterizava como atividade de fiscalização da gestão escolar, nem implica a imposição de ações que desconsiderassem as especificidades de cada contexto educativo. Nesse sentido, a atuação do programa fundamentou-se, de acordo com os documentos, em uma perspectiva de colaboração e parceria com as escolas, em que se buscava viabilizar a implementação das ações estratégicas propostas pela Secretaria de Educação de forma articulada às necessidades e realidades de cada unidade escolar. Destaca-se, por fim, que em 2026 o Plano de Recomposição das Aprendizagens passou a ser chamado de Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens⁹.

Salienta-se, ainda, que, de acordo com uma publicação realizada no site da Educação de Minas Gerais¹⁰, os encaminhamentos para o PRA em 2026 são buscar recuperar defasagens e promover o avanço escolar. O programa também propõe orientar escolas a criar estratégias

⁹ Ver mais em: <https://www.educacao.mg.gov.br/programa-de-recomposicao-e-avanco-das-aprendizagens-inicia-cronograma-de-visitas-em-escolas-estrategicas/>. Acesso em 27 mar. 2026.

¹⁰ Ver mais: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-promove-formacao-para-alinhamento-e-ampliacao-das-acoes-do-programa-de-recomposicao-e-avanco-das-aprendizagem/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

pedagógicas personalizadas, em consonância com a necessidade de cada aluno. Sua estrutura visa assentar-se em cinco pilares: apoio a líderes, formação em serviço, monitoramento, avaliação e ação baseada em dados. O foco principal será o desenvolvimento de gestores e a formação de mediadores regionais, para adaptar as ações à realidade de cada escola.

Com base nos documentos orientadores, o Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA) em Minas Gerais passou por mudanças, visto que tinha como foco inicial a recomposição pós-pandemia. Posteriormente, passou para uma estratégia de gestão escolar contínua e voltada para indicadores de desempenho. Abaixo, apresenta-se um comparativo dos três anos do programa:

Quadro 2 – Comparativo dos três anos do PRA

Ano	2023	2024	2025
Contexto e Foco	Instituído para mitigar as defasagens causadas pelo isolamento social e pelo ensino remoto. O foco principal foi a recomposição das habilidades essenciais que não foram consolidadas durante a pandemia.	Mudança estratégica para a garantia da permanência do estudante na escola.	Assume uma função ainda mais estratégica, direcionando-se para a preparação e para a participação nas avaliações externas (SAEB) e SIMAVE.
Eixos Estruturantes	Evasão escolar; lacunas de aprendizagem e aspectos socioemocionais.	Gestão curricular personalizada; protagonismo juvenil e ambiente escolar acolhedor.	Acesso; permanência e aprendizagem.
Ações Principais	Identificação de habilidades foco por meio de avaliações diagnósticas e externas (SIMAVE/SAEB) e estruturação de intervenções pedagógicas e reforço escolar.	Introdução do Agrupamento Temporário Intermitente e fortalecimento do Projeto de Literatura, Leitura, Escrita e Numeramento. Estabelecimento de metas claras: aproveitamento escolar mínimo de 60% e frequência	1º semestre: Priorização de ações: Intervenção Pedagógica, ENEM MG, Território da Leitura, Elefante Letrado; monitoramento da frequência para as séries avaliadas pelo SAEB. 2º semestre: Suspensão de

		escolar de pelo menos 80%.	projetos secundários para foco exclusivo no SAEB; uso dos cadernos estruturados <i>Avançando na Aprendizagem e Aprendizagens em Movimento</i> ; mobilização interdisciplinar e premiações financeiras.
--	--	----------------------------	--

Fonte: a autora.

A trajetória do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) – Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens a partir de 2026 – em Minas Gerais, de 2023 a 2025, mostra uma mudança prática preocupante em suas prioridades. Inicialmente focado na reparação dos danos concretos da pandemia (defasagens, evasão, aspectos socioemocionais), o plano evoluiu para um instrumento de gestão cada vez mais centralizado e voltado para resultados quantificáveis. Em 2024, a introdução de metas rígidas de frequência e aproveitamento, aliada a intervenções padronizadas, já sinalizava essa guinada. O ápice dessa transformação ocorreu em 2025, quando o programa foi quase integralmente redirecionado para a preparação para o SAEB. A decisão mais crítica foi exigir que todos os professores, independentemente de sua disciplina, cedessem tempo de aula para trabalhar exclusivamente habilidades de Português e Matemática testadas no exame, o que pode ter esvaziado o currículo e subordinado o processo educativo a um único indicador externo. A criação de um sistema de premiação financeira (Prêmio Escola Transformação) por desempenho no SAEB consolidou essa lógica de competição e *accountability*, o que distorceu o ambiente escolar.

Assim, observa-se que o PRA deixou de ser uma política de recomposição integral das aprendizagens para se tornar um dispositivo operacional focado na otimização de resultados em avaliações de larga escala. As ações concretas do último ano demonstram que o objetivo final passou a ser a melhoria do posicionamento no ranking do IDEB, mesmo que isso implique sacrificar a formação plural, desvalorizar o trabalho docente especializado e reduzir a educação a um treinamento para testes. Constata-se, portanto, que a política pode ter sido capturada por uma lógica performativa que prioriza a métrica em detrimento do sentido e da equidade do processo educativo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1984), uma pesquisa é feita quando se confronta dados, evidência e informações a respeito de um dado assunto e conhecimento que se tem dele. Isso significa que, com base no estudo de um problema, o pesquisador busca refletir e agir com o intuito de produzir conhecimentos concernentes à realidade a fim de propor soluções. No contexto educacional, em geral, o pesquisador questiona os dados com base no que sabe sobre o assunto com vistas à construção do conhecimento sobre o que investiga. É importante pontuar, nesse sentido, que não há neutralidade por parte do pesquisador em educação, que se envolve com os fenômenos por ele notados e com as “consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (Lüdke e André, p. 5, 1984).

É necessário também apontar a dinamicidade da pesquisa educacional, cuja classificação mais recorrente é de abordagem qualitativa, tendo em vista o fato de pretender trabalhar com o universo dos significados, em que a realidade “precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores (Minayo, 2006 citada por Minayo, 2009, p. 22). Desse modo, a presente pesquisa é de base bibliográfica por se fundamentar em materiais já publicados, e de base documental, por se propor a utilizar materiais ainda não submetidos a tratamento analítico ou passíveis de nova interpretação conforme os objetivos da investigação, como é o caso do Documento Orientador Plano de Recomposição das Aprendizagens 1º Semestre 2025, não encontrado no levantamento de pesquisas publicadas realizado. Também são utilizados, nesta dissertação, outros documentos institucionais, o que corrobora o caráter documental aqui apontado (Gil, 1999). Também foi realizado um levantamento das publicações no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que abordavam o Plano de Recomposição das Aprendizagens, PRA e Minas Gerais.

Para a seleção da bibliografia extraída do Google Acadêmico e da BDTD foi utilizada a inteligência artificial nomeada Notebook LM. Esse recurso,

[...] lançado pela Google em 2023, permite que os usuários carreguem documentos de referência e interajam com um modelo de inteligência artificial conversacional baseado nesses textos. Ele combina as capacidades generativas dos modelos de linguagem de grande porte (LLMs) com raciocínio e memória específicos dos documentos, o que oferece um assistente potencialmente valioso para pesquisadores que realizam revisões de literatura. (Manglara *et al.*, 2025, p. 92, tradução nossa)

Assim sendo, após a separação de diversas fontes, elas foram anexadas no assistente de inteligência artificial com o comando: quais textos abordam o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) de Minas Gerais? Como resposta, têm-se os 12 estudos apresentados no capítulo quarto desta dissertação. Ressalta-se que tal levantamento foi realizado em junho de 2025, assim publicações posteriores a esse período não foram utilizadas na pesquisa.

Outro procedimento adotado foi o estudo de campo. Segundo Gil (1999), essa modalidade prioriza o aprofundamento das questões investigadas, permite maior flexibilidade no planejamento e possibilita a reformulação dos objetivos ao longo da pesquisa, tendendo a empregar mais técnicas de observação do que de questionamento. Com base nesse percurso investigativo, propôs-se uma intervenção pedagógica, fundamentada na análise dos resultados de entrevistas coletivas realizadas com professoras de escolas atendidas pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei acerca de uma habilidade não consolidada, bem como nas diretrizes da BNCC e do CRMG. Nesse contexto, propôs-se a elaboração de uma sequência didática, entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 82), com o objetivo de desenvolver a produção oral ou escrita dos estudantes, em conformidade com a situação comunicativa.

Ainda, como supracitado, a pesquisa envolveu também a participação de sujeitos, por meio do desenvolvimento de entrevistas coletivas realizadas com professoras de Língua Portuguesa. A entrevista coletiva é considerada uma abordagem qualitativa que possibilita a reflexão acerca dos processos e das relações existentes na experiência escolar cotidiana. As entrevistas foram planejadas e organizadas a partir de um roteiro apoiado em questionamentos críticos, de modo que as participantes se posicionassem, apresentassem justificativas e emitissem julgamentos (André, 2013).

Para Manuel Meirinhos e António Osório (2016), a entrevista é uma importante ferramenta de estudo de caso à medida em que apreende as descrições e as interpretações que os indivíduos fazem da realidade. Esses autores apresentam as entrevistas semiestruturadas, aparentemente mais condizentes com o que propõe nesta proposta, pois elas não devem ser rígidas no que se refere à ordenação da formulação de perguntas. Assim, o pesquisador conduz as perguntas consoante as respostas do entrevistado, quando considerar mais adequado.

4.1 A entrevista coletiva

Como supracitado, a pesquisa envolveu a participação de sujeitos por meio da realização de entrevistas coletivas com professoras de Língua Portuguesa. A opção por esse formato decorreu das possibilidades de diálogo, debate e discussão entre as participantes. Considerou-se que a interação entre as docentes poderia favorecer o compartilhamento de experiências, a apresentação de diferentes pontos de vista e o aprofundamento das questões relacionadas à implementação do PRA e às suas repercussões no trabalho pedagógico.

As entrevistas foram planejadas e organizadas a partir de um roteiro semiestruturado, apoiado em questionamentos críticos, de modo que as participantes pudessem se posicionar, apresentar justificativas e emitir julgamentos (André, 2013). O formato coletivo possibilitou que as professoras complementassem, confirmassem, questionassem ou problematizassem as falas umas das outras, constituindo um espaço de interlocução sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Foram realizadas três sessões de entrevista coletiva com docentes que atuam em três escolas acompanhadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei. A seleção das escolas ocorreu a partir da atuação profissional da pesquisadora no acompanhamento e no assessoramento pedagógico realizado no âmbito do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA). As instituições selecionadas faziam parte do campo de atuação da pesquisadora, que realizava visitas semanais e desenvolvia o assessoramento principalmente junto às equipes pedagógicas responsáveis pelo acompanhamento e pela implementação do programa.

O contato com as professoras ocorreu de maneira pontual, especialmente em situações nas quais algumas docentes procuraram a pesquisadora para esclarecer dúvidas relacionadas aos materiais ou às orientações do PRA. Portanto, não se tratou de um acompanhamento direto e contínuo do trabalho das professoras, mas de uma aproximação ocasional decorrente da atuação profissional da pesquisadora nas escolas.

A seleção das instituições ocorreu, assim, por acessibilidade, de modo que se considerou o campo de atuação da pesquisadora e a possibilidade concreta de acesso às escolas e às equipes pedagógicas. A escolha não teve como objetivo constituir uma amostra estatisticamente representativa da rede estadual. Embora as escolas apresentassem características distintas quanto à localização, ao número de estudantes, à organização dos turnos e à oferta do ensino, essa diversidade possibilitou observar como uma mesma política

foi vivenciada em diferentes contextos escolares. Em todos os casos foram necessários reagendamentos em decorrência de imprevistos.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro — disponível no apêndice — dividido em três eixos temáticos: a compreensão e os objetivos centrais do PRA; as percepções das docentes sobre sua implementação e seus desdobramentos na prática escolar; e a avaliação sobre a continuidade das intervenções pedagógicas. Buscou-se, contudo, não interferir nas discussões que foram emergindo ao longo das sessões, respeitando o caráter dialógico e flexível próprio desse formato. Para a coleta e a transcrição das entrevistas, utilizaram-se dois recursos tecnológicos: as sessões ocorreram via Google Meet, o que possibilitou ajustar os horários das docentes e da pesquisadora, e a transcrição foi realizada via Tactiq¹¹, extensão do Google Chrome que transcreve em tempo real, otimizando o tempo dedicado à análise posterior.

As participantes foram selecionadas entre as professoras de Língua Portuguesa que atuavam nas escolas no período de realização da pesquisa e que aceitaram participar voluntariamente do estudo. Foram incluídas docentes efetivas e contratadas, uma vez que o critério principal era que estivessem em exercício nas instituições selecionadas e tivessem vivência com as ações do PRA. Ao todo, participaram sete professoras, sendo seis efetivas e uma contratada.

A condição funcional não constituiu critério de inclusão ou exclusão das participantes. Também não foram utilizados como critérios o tempo de serviço, a formação acadêmica ou o desempenho profissional. O interesse da pesquisa estava voltado às experiências e percepções das docentes sobre o PRA e às possíveis repercussões do programa no trabalho pedagógico de Língua Portuguesa.

A primeira entrevista, realizada em 02 de dezembro de 2025, contou com a participação de três professoras que atuam em uma escola localizada a mais de 85 km da SRE. Duas profissionais são efetivas e atuam há muitos anos na mesma instituição; uma é designada e ainda não havia trabalhado naquela escola. A instituição possui cerca de 480 estudantes, dos quais 60% são oriundos da zona rural do município, e oferta turmas de ensino integral tanto nos Anos Finais quanto no Ensino Médio.

A segunda entrevista foi realizada em 19 de dezembro de 2025, com duas professoras de uma escola situada a cerca de 51 km de São João del-Rei, que atende aproximadamente 610 estudantes, não possui ensino integral, mas oferta ensino noturno. Ressalta-se que, no

¹¹ Disponível em: <https://tactiq.io/pt-br>. Essa extensão de navegador salva automaticamente as capturas ao vivo do *Google Meet* e do *Zoom*.

primeiro agendamento, uma das três professoras previstas cancelou sua participação em razão de problema de saúde familiar; no reagendamento, outra docente não compareceu por estar passando mal. Optou-se por manter a entrevista com as duas participantes presentes em razão da proximidade do encerramento do ano letivo, que poderia inviabilizar nova remarcação.

A terceira entrevista, também realizada em 19 de dezembro de 2025, contou com as duas únicas professoras de Língua Portuguesa de uma escola localizada a aproximadamente 45 km da SRE, composta por 675 alunos distribuídos em três turnos de ensino regular. Ambas as docentes são efetivas.

Conforme Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca e Tânia Regina Lobato dos Santos (2010), nas pesquisas, é recorrente o emprego de procedimentos metodológicos para produzir dados, o que requer avaliação criteriosa de sua adequação ao conhecimento buscado. No âmbito das pesquisas em educação, em especial, as entrevistas têm sido amplamente utilizadas em diferentes investigações, o que levou as autoras a examinarem seu uso e sua eficácia nesses estudos.

Para tanto, Oliveira, Fonseca e Santos (2010) apoiaram-se em Menga Lüdke e Marli André (1986), para quem a entrevista possui relevância nos procedimentos metodológicos das pesquisas qualitativas em educação, uma vez que esse campo requer técnicas compatíveis com seus problemas específicos. Para eles, em oposição a métodos extensivos, como questionários ou correlações estatísticas, as pesquisas qualitativas valorizam abordagens capazes de aproximar o pesquisador do contexto estudado, como a observação participante — e a entrevista, a qual amplia o aprofundamento das informações coletadas.

Referente aos objetivos da entrevista, as autoras fundamentam-se em Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1982) — que afirmam que a entrevista visa obter informações sobre um tema específico — e em Lüdke e André (1986), que acrescentam que a entrevista permite esclarecimentos e ajustes durante a interação. Ademais, baseiam-se em Minayo (2003), segundo a qual a fala dos participantes fornece dados objetivos e subjetivos; os primeiros podem aparecer em outras fontes, enquanto os demais se relacionam a valores, atitudes e opiniões, acessíveis apenas por meio da comunicação humana. Nessa perspectiva, asseveram que a entrevista revela-se particularmente relevante para captar elementos subjetivos, essenciais em pesquisas que reconhecem a interdependência entre sujeito e objeto.

Oliveira, Fonseca e Santos (2010) também apresentam o ponto de vista de Macedo (2006), que propõe que a entrevista contribui para compreender representações e sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fatos, o que favorece a organização das ideias e a construção do discurso. E complementam com Szymanski (2004), a qual afirma que, ao configurar um

encontro interpessoal permeado por subjetividades, a entrevista pode transformar-se em espaço de produção de conhecimento. Assim, por seu caráter dialógico e interativo, ela permite acessar dados sociais e subjetivos — representações, emoções, valores — fundamentais para compreender fenômenos educacionais, que são históricos, culturais e formadores de identidades.

Ainda de acordo com as autoras, as concepções de entrevista variam. Desse modo, percorrem Marconi e Lakatos (1982), que a definem como encontro profissional destinado à obtenção de informações, em que se destaca a assimetria entre entrevistador e entrevistado. Apresentam a visão de Gil (2008), que reforça essa compreensão e descreve a entrevista como diálogo assimétrico voltado à coleta de dados. Nesse sentido, o entrevistado exerce papel passivo, e a relação assume aparência de neutralidade.

Em contraponto, as pesquisadoras indicam que Minayo (2003) considera a entrevista uma conversa orientada, que opera simultaneamente como técnica de comunicação verbal e como instrumento científico, o que nega sua neutralidade, pois envolve sujeitos que relatam experiências situadas em realidades específicas. Também consoante Oliveira, Fonseca e Santos (2010), para Szymanski (2004), esse processo ocorre em uma arena marcada por conflitos e interações sociais. Para ela, a entrevista face a face é reflexiva, pois envolve percepções, expectativas, sentimentos e interpretações tanto do entrevistador quanto do entrevistado, que também elabora conhecimentos e concepções sobre quem o questiona.

Conforme as pesquisadoras, Lüdke e André (1986) destacam a influência recíproca própria da entrevista na pesquisa qualitativa. A respeito disso, Szymanski (2004) acrescenta que as dimensões psicológica, ética e política permeiam esse encontro, no qual o entrevistado reconhece sua participação na produção de conhecimento e o valor de sua experiência. Já Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) complementa que os sentidos emergem da interação e carregam vozes sociais, de classe, gênero e etnia, de modo que ambos os participantes atuam como detentores de saberes. Assim, não há comunicação assimétrica.

Segundo Szymanski (2004, citada por Oliveira, Fonseca e Santos, 2010), a horizontalidade das relações, construída pelo diálogo, constitui elemento central da entrevista reflexiva. Nesse processo, emoções, perspectivas e vivências moldam a interação, pois, em consonância com Paulo Freire (1983, citado por Oliveira, Fonseca e Santos, 2010), o diálogo é encontro criador entre sujeitos, não instrumento de manipulação. Nesse sentido, as autoras valem-se de Rosa Maria Hessel Silveira (2002), que descreve a entrevista como arena de significados, um jogo interlocutivo em que entrevistados reinventam suas narrativas a partir

das experiências culturais que os constituem, enquanto o pesquisador reinterpreta esses discursos.

Com base em Mikhail Bakhtin (1992), Sonia Kramer (2003) defende que a comunicação envolve interlocutores ativos, que atribuem sentidos às enunciações. A subjetividade forma-se na interação dialógica, na qual as palavras do outro são assimiladas e ressignificadas. Assim, a entrevista assume caráter aberto e flexível, visto que emerge das interações sociais e funciona como mediação para apreensão da realidade. Essa concepção afasta-se da visão positivista, que a reduz à simples coleta verbal.

Além do mais, Kramer (2003) aponta que, enquanto técnica ou enquanto interação humana, a entrevista mantém uma mesma finalidade: produzir informações relevantes para a pesquisa. Contudo, cada concepção implica formas distintas de condução. Nas investigações educacionais, a abordagem dialógica mostra-se mais adequada, por alinhar-se à natureza social da educação e ao papel ativo dos sujeitos no processo investigativo.

Sônia Kramer (2003) acrescenta a necessidade da escuta e da observação articuladas à razão e à sensibilidade para compreender histórias e acontecimentos. Com base em Benjamin, para quem toda manifestação cultural também expressa barbárie, e na concepção bakhtiniana de linguagem, a pesquisa dessa autora fundamenta-se em um referencial que evidencia ambiguidades, pluralidade e relações sociais complexas. Seu estudo insere-se no campo da educação infantil e da formação docente no Brasil, país marcado por desigualdades estruturais que ampliam a dimensão dos problemas.

Tal pesquisa, iniciada em 1999, utiliza quatro estratégias metodológicas complementares. A primeira se refere ao envio de um questionário às secretarias municipais de educação para coleta de dados sobre condições da educação infantil e formação docente. A segunda diz respeito à realização de entrevistas destinadas a identificar trajetórias de vida e formação de profissionais responsáveis pelas políticas de educação infantil — a saber, entrevistas individuais e coletivas. Já a terceira consiste em uma análise detalhada de documentos oficiais e de propostas curriculares para identificar concepções teóricas, políticas e modos de implementação. Por fim, a quarta se relaciona à produção de estudos de caso em instituições de educação infantil, desenvolvidos em monografias, dissertações e teses.

Após a realização da transcrição do material coletado, Kramer (2003) foca especificamente nas entrevistas coletivas, a respeito das quais aponta que se configuram como uma estratégia metodológica em pesquisas educacionais, revelando-se como um espaço para compreender a diversidade, a pluralidade de perspectivas e a dinâmica dialógica entre os participantes. A pesquisadora ainda afirma que, ao reunir profissionais da mesma área, mas

com diferentes trajetórias, esse formato possibilita a circulação de narrativas, a emergência de conflitos, a explicitação de consensos e a resignificação de conceitos. Assim, a principal contribuição das entrevistas coletivas reside na ampliação das condições de produção do discurso: em grupo, os entrevistados podem falar e escutar uns aos outros, o que favorece a autenticidade das falas, reduz a influência hierárquica e enfraquece o controle institucional sobre o que é dito. Além disso, a interação coletiva estimula a troca de experiências, o compartilhamento de problemas e conquistas, bem como a tomada de consciência crítica da própria prática.

Nesse ambiente dialógico, a presença do pesquisador assume um papel de mediação e problematização — em que se evita o protagonismo, se acolhem silêncios e se convida à participação, com destaque a elementos significativos das falas. As entrevistas coletivas também permitem identificar pontos de vista divergentes, conflitos éticos, ambiguidades conceituais e tensões relacionadas às políticas públicas e às condições de trabalho. Ademais, viabilizam processos de resignificação coletiva, dado que os participantes discutem e reinterpretam conceitos como formação e profissionalização.

Para Manuel Meirinhos e António Osório (2016), a entrevista constitui uma importante ferramenta de estudo de caso à medida que apreende as descrições e as interpretações que os indivíduos fazem da realidade. Os autores destacam as entrevistas semiestruturadas como especialmente adequadas para esse tipo de investigação, pois não impõem rigidez na ordenação ou na formulação das perguntas. Assim, a pesquisadora conduziu as questões em consonância com as respostas das entrevistadas, reorganizando o roteiro quando considerou mais pertinente ao desenvolvimento da conversa.

4.2 O tratamento dos dados: análise de conteúdo

A análise dos dados produzidos nas entrevistas coletivas fundamenta-se na análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2016). Nesta pesquisa, essa abordagem orientou o exame das falas das professoras participantes, com o objetivo de identificar os sentidos e significados por elas atribuídos ao PRA e às suas práticas pedagógicas de recomposição das aprendizagens. No âmbito das pesquisas qualitativas em educação, esse método possibilita examinar os sentidos e significados presentes nos discursos dos participantes, permitindo ao pesquisador ultrapassar a dimensão literal das falas e compreender os elementos simbólicos, sociais e contextuais que as atravessam.

O processo analítico organizou-se nas três etapas propostas por Bardin. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das transcrições das três entrevistas coletivas, procedimento que permitiu estabelecer um primeiro contato com o material, identificar impressões iniciais e delinear possíveis direções interpretativas. Também nesse momento foram definidos os documentos que compõem o corpus da pesquisa e estabelecidos critérios como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência do material selecionado, de modo a assegurar consistência ao processo analítico.

Na etapa de exploração do material, as falas foram codificadas e agrupadas em unidades temáticas recorrentes. A codificação consistiu na transformação do material bruto em unidades de análise, organizadas segundo critérios previamente definidos. Já a categorização correspondeu ao agrupamento dessas unidades em categorias com características comuns, permitindo estruturar o material empírico em conjuntos significativos de análise. Esse processo possibilitou identificar regularidades, recorrências e relações entre os elementos presentes no corpus investigado.

Por fim, no tratamento dos resultados, as unidades organizadas foram analisadas de forma a produzir interpretações que dialogassem com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado. Nessa fase, os resultados obtidos por meio da categorização foram examinados de maneira mais aprofundada, permitindo formular interpretações e estabelecer relações entre os dados empíricos e o contexto mais amplo no qual se insere o fenômeno estudado.

Considerando a natureza do material empírico — entrevistas coletivas que reúnem profissionais de diferentes escolas e trajetórias —, optou-se pela análise temática transversal. Essa modalidade permitiu examinar os discursos de forma comparativa, identificando convergências, divergências e tensões presentes nas narrativas das três sessões. A partir desse procedimento, foram construídas as categorias analíticas que possibilitam compreender os significados atribuídos pelas participantes às experiências investigadas, particularmente no que se referem às percepções, interpretações e práticas relacionadas ao PRA. Esses núcleos de sentido são apresentados e discutidos no capítulo seis, organizado a partir das categorias analíticas construídas no processo de análise do material empírico.

Para preservar o anonimato das participantes, suas falas são identificadas ao longo da análise como Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, Prof. 5, Prof. 6 e Prof. 7. As respostas são apresentadas em diálogo com o referencial teórico adotado e com os documentos norteadores do PRA, de modo a articular as percepções das docentes com as diretrizes institucionais e com a produção acadêmica sobre recomposição das aprendizagens.

5 APRESENTANDO O LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O PRA

Pelo fato de o PRA ser um plano recente e ainda em curso, há poucos estudos acadêmicos publicados sobre seu desenvolvimento nas escolas. Em sua maioria, discorrem acerca das ações realizadas em 2023, poucos fazem referência ao PRA em seu segundo ano e nenhum ao PRA de 2025. Alguns focam no PRA, outros apenas mencionam o plano. O levantamento dos estudos foi realizado em plataformas em que podem ser encontrados trabalhos acadêmicos, a saber, o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no próprio Google. Procurou-se por Plano de Recomposição das Aprendizagens, PRA e Minas Gerais e obteve-se os 11 trabalhos listados no quadro 2 e comentados posteriormente.

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos e o PRA

	Título	Autor(a) ou autores	Ano de publicação / Gênero Textual
1.	Ressonâncias Educacionais de uma proposta (Re)Significativa nas Minas Gerais: Andarilhagens do PRA-SEE/MG (Plano de Recomposição das Aprendizagens) no Âmbito da 18ª SRE – Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora	Kátia Candido Marciano Cristina Aquino	2023. (Anais de Evento Conedu).
2.	Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA): Um olhar sob o uso dos dados das avaliações diagnósticas	Carla da Conceição de Lima	2024. (Anais de Evento Coped)
3.	Integração curricular: desafios do Coordenador do Novo Ensino Médio	Ana Carolina Fernandes Gonçalves	2024. Artigo publicado em revista acadêmica
4.	Tecnologias de Informação e a Inclusão / Exclusão Educacional: um estudo sobre o impacto em escolas públicas em Minas Gerais durante a Pandemia da Covid-19	Tatiana Borches de Oliveira	2024. Dissertação de Mestrado
5.	Percursos (Re)Significativos de turmas de EJA de uma Escola Estadual na Manchester Mineira: Resgatando Memórias e Fomentando o Multiletramento.	Heloisa Feliciano de Almeida Alves Kátia Cristia Candido Aquino Marciano	2024. (Anais de Evento Conedu)
6.	O Plano de Recomposição das Aprendizagens na Superintendência	Mayra Damiana Aguiar de Oliveira	2024. Dissertação de Mestrado

	Regional de Sete Lagoas		
7.	Desafios Interdisciplinares na Práxis de Professoras de Ciências Naturais no Ensino Médio	Sandra Aparecida Moraes	2024. Tese de Doutorado
8.	Recomposição das Aprendizagens: conexões entre discursos	Dhietelly Morghana Almeida Santos	2024 Dissertação de Mestrado
9.	Ensino Remoto Emergencial: percepções sobre a utilização dos PET de língua portuguesa no Ensino Médio	Camila Maria Rodrigues de Freitas Marília de Carvalho Caetano Oliveira	2025. Artigo publicado em revista acadêmica
10.	Divisão e Proporção como entraves no ensino de Física: percepções de professores do Ensino Médio	Pedro Guimarães Moratori Janine Freitas Mota	2025. Artigo publicado em revista acadêmica
11.	Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA) e a gestão escolar: um olhar a experiência de diretores de Minas Gerais	Carla da Conceição de Lima	2025. Anais de Congresso (IV Ensipex)

Fonte: a autora.

O texto 1 apresenta a definição e o propósito do PRA em seu primeiro ano, isto é, 2023. Além disso, expõe seu foco, contextualiza sua criação, expõe seus procedimentos metodológicos, bem como sua operacionalização. O artigo também delimita as atribuições do NGPC e dos NGPR, de maneira que ressalta a atuação do PRA em Juiz de Fora, Minas Gerais, no decorrer dos seis primeiros meses de implementação do plano.

Segundo a autora, Kátia Cristina Candido Aquino Marciano (2023), com o cenário educacional pós-pandemia, surgiu a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas, o que motivou a criação de estratégias, como a flexibilização curricular. Assim, referente às equipes regionais, em um primeiro momento, elas analisaram e se apropriaram dos materiais institucionais para, em seguida, assumirem o papel de multiplicadoras e orientarem as escolas na execução do PRA. O acervo utilizado inclui o manual orientador para a implementação do plano nas unidades escolares, o catálogo de habilidades a serem recompostas – com base na retomada de conteúdos de até dois anos letivos anteriores – e o catálogo de habilidades adaptado, elaborado pela equipe central. Este último contém *links* que direcionam para as habilidades organizadas por ano escolar, acompanhadas de atividades específicas. A construção desse material visou ampliar a compreensão da proposta e incentivar uma reflexão crítica por parte das equipes escolares sobre suas práticas pedagógicas.

Após compartilhar capturas de tela (*print screens*) de portfólios que ilustram exemplos de ações e projetos desenvolvidos por escolas pertencentes à SRE de Juiz de Fora, a autora conclui que, apesar de quando divulgou os resultados de sua pesquisa o PRA estar em fase inicial de implementação, o plano estava apresentando resultados expressivos. Para

Marciano (2023), a atuação dos agentes do PRA até então havia promovido uma reorganização das escolas pautada em debates, formulações pedagógicas diferenciadas, práticas inovadoras, sistematização de processos e intercâmbio de experiências exitosas entre instituições da mesma jurisdição e entre as regionais, o que pode ter favorecido a superação do quadro anteriormente estabelecido.

Além disso, conforme Marciano (2023), o contexto sinalizou para um maior envolvimento dos docentes e para o fortalecimento da comunidade escolar no comprometimento com a melhoria das práticas escolas. Por conseguinte, ela acredita que o programa tenha promovido uma ressignificação nas percepções de gestores, professores e estudantes, mesmo com as resistências iniciais, visto que resultou em práticas contextualizadas que impulsionaram novas formas de atuação.

Para finalizar, a autora afirma ter observado ainda o compromisso dos educadores com o estudo dos documentos orientadores e com a reorganização pedagógica fundamentada nas habilidades BNCC. Assim sendo, se apoia em Arroyo (2013), para quem ao inserir experiências sociais que rompem com a centralidade das competências mensuráveis, desafia-se a estabilidade aparente dos currículos tradicionais, o que configura uma disputa política em defesa da pluralidade de sentidos.

O segundo texto, de Carla da Conceição de Lima (2024) trata-se de uma publicação em Anais de Congresso (Coped 2024), por isso é mais sucinto. De todo modo, apresenta uma visão diferente da exposta pela autora mencionada anteriormente. De acordo com Lima (2024), seu estudo, referente ao PRA em 2023, objetivou discutir os usos possíveis dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas em 2023 no estado de Minas Gerais com base no desenho e nos direcionamentos do PRA. Como justificativa, a autora indica a relevância dada a essas avaliações no funcionamento da política pública Plano de Recomposição das Aprendizagens, uma vez que orientam ações pedagógicas, influenciam o comportamento dos atores escolares e moldam os arranjos institucionais envolvidos em sua implementação.

Em seu estudo, Lima (2024) verificou três dimensões centrais no uso das avaliações. A primeira diz respeito à ressignificação do erro discente como ferramenta de orientação docente; a segunda à identificação de lacunas no desenvolvimento curricular dos estudos; a terceira se refere à utilização das avaliações como mecanismo de controle e monitoramento do trabalho pedagógico nas escolas. Dessa forma, ela conclui que mesmo que o PRA proponha ações voltadas à recomposição das aprendizagens, os efeitos dessa política têm instaurado uma lógica de regulação que afasta a escola de sua função social e emancipadora, o que limita sua contribuição efetiva para a promoção da equidade.

Já o texto 3 possui como foco principal o relato de experiência da coordenação geral do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola de Minas Gerais. Ao abordar os desafios de integração curricular do NEM, o PRA de 2023 é mencionado no contexto da sobrecarga de trabalho dos professores. Assim, em seu artigo, Ana Carolina Fernandes Gonçalves (2024) discorre sobre a elaboração de planos de intervenção pedagógica e de recomposição de aprendizagens como uma das muitas tarefas a serem realizadas pelos docentes durante suas atividades extraclasse.

Para Gonçalves (2024), o PRA trata-se de um elemento que contribui para sobrecarga de trabalho docente devido às suas várias demandas somadas a outras de suas atribuições. Isso posto, a autora faz uma crítica à estratégia de operacionalização da reforma do NEM e a estende a políticas como o PRA, pois segundo ela tudo acaba sendo reduzido a táticas que impactam na gestão em sala de aula. Também afirma que os planos elaborados pela SEE não dialogam entre si, o que torna o trabalho na secretaria e nas superintendências fragmentado e individualizado. Em suma, o PRA, em termos de recomposição da aprendizagem, enquadra-se como mais uma demanda que recai sobre os professores e os coordenadores de modo a evidenciar uma desconexão entre o planejamento de políticas públicas em níveis superiores e as condições e realidades vivenciadas nas escolas para a existência de uma adaptação sistêmica adequada.

O quarto texto, a dissertação de Tatiana Borches de Oliveira (2024), discute principalmente sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDICs), o REANP, o aplicativo Conexão Escola, os PETs, o programa Se Liga na Educação e os desafios de acesso à tecnologia, infraestrutura e capacitação dos professores durante a pandemia. Embora não apresente detalhes sobre os resultados ou impactos do PRA, faz menções a esse plano ao indicar os objetivos e a finalidade em 2023. Assim, essa política é listada junto a outras na Tabela 3, cujo título é *Medidas ou políticas educacionais para garantir a continuidade do ensino e minimizar impacto da pandemia da Covid-19 na educação mineira*.

O texto 5 é um estudo de caso que foi publicado em anais de congresso, o Conedu 2024, sob a autoria de Heloisa Feliciano de Almeida Alves e Kátia Cristia Candido Aquino Marciano tem como foco turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA). As pesquisadoras iniciam por meio da exposição sobre o que é o PRA e apresentam seu propósito em 2023, já expostos nesta dissertação. Em seguida, traçam um panorama sobre os instrumentos e a metodologia de ação do plano mineiro. Também indicam que o estudo foi subsidiado por materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE-MG como suporte direcionado às ações implementadas nas escolas, MAPA, LUPA e Satélite.

Em relação aos resultados, as autoras consideram-nos positivos e apontam impactos perceptíveis, como o aprimoramento e o aproveitamento dos educandos. Elas afirmam que naquele momento eram visíveis as melhorias no desempenho da competência leitora, na produção de textos e nos resultados das avaliações diagnósticas. Por conseguinte, acreditam que por meio das ações impulsionadas pelo PRA, é possível vislumbrar a conquista da emancipação cidadã, dada a aplicação de práticas de desenvolvimento dos multiletramentos e atividades intertextuais e interdisciplinares, o que denota um esforço por uma pedagogia diferenciada, voltada para a diversidade e com vistas à formação do cidadão crítico e consciente.

A dissertação de Mayra Damiana Aguiar de Oliveira (2024) configura-se como o texto 6. A questão central de sua pesquisa foi a identificação e a análise dos principais obstáculos enfrentados na implementação do PRA na SRE de Sete Lagoas. Como objetivo geral, a autora buscou examinar as dificuldades amparada nos seguintes objetivos específicos: descrever essa política pública; analisar os entraves observados na mencionada SRE; e propor um plano de ação educacional (PAE) a fim de contribuir para a redução dos desafios assim como ampliar a efetividade do PRA. Oliveira (2024) se apoia em teóricos que discutem os ciclos de políticas públicas e destaca nas políticas educacionais pós-pandemia e seus impactos no IDEB.

A metodologia, por sua vez, é descritiva, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e documental baseada em dados primários (relatórios, atas, formulários FAS e FAM, planilhas) e secundários, os quais foram fornecidos pela SEE-MG em 2023. O PAE foi elaborado a partir da análise. Após acompanhar a implementação do PRA em Sete Lagoas, a autora evidencia a relevância do diálogo entre a formulação, a execução o monitoramento e a avaliação da política pública.

De acordo com Oliveira (2024), os desencontros entre formulação e implementação geraram falhas na comunicação, além de dificuldades operacionais, como a formação insuficiente das equipes NGP/PRA. Alguns dos obstáculos apontados são: prazos curtos, excesso de burocracia, resistência docente e ausência de capacitação para recomposição de habilidades. Ademais, a pesquisadora não indica resultados sob a justificativa de não haver. Na época, dados disponíveis sobre o alcance das metas propostas pela SEE-MG.

Com autoria de Sandra Aparecida Moraes (2024) como requisito para obtenção do título de doutora, o sétimo texto discorre sobre o PRA em seu segundo ano (2024) principalmente em termos de sua estrutura, objetivos e o contexto em que foi implementado, além de abordar desafios que permeiam a prática docente e a efetivação das propostas

educacionais. Em sua pesquisa, a autora identificou problemas que o PRA busca resolver e salientou desafios do sistema educacional em que o plano se insere.

Dentre os obstáculos abordados por Moraes (2024), destacam-se as lacunas de aprendizagem, já perduram há anos, apesar de terem se agravado na pandemia; a carga reduzida e o tempo insuficiente em especial no NEM; a falta de preparo e formação dos professores, que se sentem inseguros em trabalhar de forma interdisciplinar (um dos pilares do PRA) e também em relação a novas metodologia, visto que poucos buscam a formação continuada devidos a fatores como a carga horária; a ausência de suporte e condições adequadas, visto que não houve um preparo ou fornecimento de suporte aos professores no desenvolvimento de ações; a inadequação dos materiais didáticos, que são organizados por área do conhecimento, porém sem articular os conteúdos para favorecer a interdisciplinaridade; as questões burocráticas e o foco no treinamento para avaliações externas, o que desvia o foco de uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar; e a precarização do trabalho docente por causa dos baixos salários e das jornadas de trabalho exaustivas, o que compromete a saúde física e psíquica dos problemas e causa impactos em sua capacidade de exercer suas funções plenamente.

Em sua dissertação, identificada como texto 8, Dhietelly Morghana Almeida Santos (2024) dedica-se a um estudo detalhado sobre a Recomposição das Aprendizagens, em que explora as complexas conexões entre os discursos que a produzem antes e depois da pandemia. Apesar de sua pesquisa buscar se aprofundar, em especial, acerca da compreensão sobre tal conceito, a autora lista programas de recomposição de aprendizagens que têm sido implementados nos estados brasileiros, logo, menciona o PRA em seu primeiro ano (2023) no Quadro 9, intitulado "Mapeamento nacional do uso do termo Recomposição das Aprendizagens". A pesquisadora, nesse ínterim, informa a resolução que instituiu o PRA e aponta que o plano elaborou estratégias de ensino para aprimorar a aprendizagem dos alunos e os indicadores educacionais, sem se ater a resultados ou impactos.

No nono texto, um artigo publicado em revista acadêmica e redigido por Camila Maria Rodrigues de Freitas e Marília de Carvalho Caetano Oliveira (2025), é realizada uma investigação sobre a utilização dos PET de língua portuguesa – os quais foram disponibilizados pelo governo de Minas Gerais durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia –, na rotina escolar de estudantes e de uma professora de língua materna. De todo modo, as autoras citam o PRA 2023 em suas Considerações Finais a fim de buscarem validar os dados e as conclusões de sua pesquisa ao indicarem que o objetivo do plano é refletir sobre estratégias para minimizar as defasagens oriundas do ensino remoto.

O texto 10, que se refere a um estudo das ações do PRA 2024, é um artigo publicado em revista acadêmica, cuja autoria é de Pedro Guimarães Moratori e Janine Freitas Mota (2025). Nele, os autores fazem uma descrição acerca do PRA e explicitam o caso do primeiro ano do Ensino Médio, em que o plano busca recuperar os conteúdos do Ensino Médio. Isso decorre do fato de que Moratori e Mota (2025) abordam o componente curricular Física, cuja recomposição é conduzida por docentes de Ciências, geralmente graduados em Biologia. Conforme esses pesquisadores, os projetos do PRA são desenvolvidos pelos professores e ocorrem no decorrer do turno das aulas regulares e mencionam as aulas de reforço de Português e Matemática que ocorreram no contraturno

Além disso, os autores apresentam os resultados e impactos do PRA após a análise de entrevistas realizadas com docentes de Física, em que são expostos diversos desafios. Dentre eles, destacam-se o descompasso entre política e prática, com destaque às limitações estruturais; falta de materiais e sobrecarga, visto que os professores alegaram que o projeto não condizia com sua carga horária, o que limitou sua eficiência; a dificuldade de acesso em decorrência das aulas de reforço que aconteciam em turnos separados; a precarização e a falta de valorização dos professores; a implementação do NEM, que diminuiu a carga horária de disciplinas tradicionais, como a Física; e a persistência das defasagem, visto que o pesquisadores identificaram que mesmo com as políticas, muitos discentes chegam ao Ensino Médio sem o domínio de competências matemáticas fundamentais.

Por fim, o texto 11, de Carla da Conceição de Lima (2025), consiste em uma publicação realizada em anais de congresso (Ensipex), em que a autora aborda a análise da aderência dos instrumentos aos objetivos do PRA com base na percepção de diretores escolares (1285 no total) em Minas Gerais. Os dados foram coletados entre agosto e dezembro de 2024 com foco em escolas que ofertam Ensino Fundamental e/ou Médio. Em seu estudo, a pesquisadora define o plano, os objetivos oficiais e os instrumentos de recomposição, a saber, o reforço escolar¹² e a intervenção pedagógica.

A natureza do estudo é quantitativa e foram empregados questionários a fim de coletar as percepções de gestores escolares acerca da implementação do PRA. O *software* SPSS foi a ferramenta escolhida para a análise dos dados. Sobre os resultados e os impactos do PRA na visão de diretores escolares, Lima (2024) aponta que eles afirmam ter aderido aos instrumentos e aos objetivos do plano. Entretanto, para esses gestores houve

¹² De acordo com Lima (2025), o reforço escolar visa auxiliar os discentes a superarem as dificuldades de aprendizagem por meio da utilização de metodologias ativas e de atividades baseadas no CRMG. Salienta-se que o reforço pode ocorrer durante a aula ou no contraturno.

discrecionalidade na implementação do PRA, o que pode na prática ter levado a distintas configurações do instrumento. A respeito da efetividade do plano, os diretores perceberam principalmente que o PRA foi útil para auxiliar no planejamento de metas e objetivos da escola, identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos, criar estratégias de reforço para os estudantes com dificuldades e aperfeiçoar as estratégias pedagógicas dos docentes.

A análise também mostra que a maioria dos diretores considera ter boa relação com os especialistas do PRA, o que pode influenciar a implementação e o uso dos instrumentos dessa política pública. Ademais, para Lima (2025), seu estudo, por ser de abordagem quantitativa, indica que são necessárias futuras pesquisas qualitativas para se buscar compreender as diferentes configurações do PRA nas escolas e o papel do diretor na sua implementação e efetividade, o que pode possibilitar a identificação de variadas formas de atuação desses gestores, além de oferecer subsídios para aprimorar a formulação da política.

Os resultados apresentados pelas fontes analisadas indicam que, embora existam cautelas e ressalvas, também há percepções e indícios de efeitos positivos do PRA na recomposição das aprendizagens, especialmente no contexto de Minas Gerais. Entretanto, a análise desses resultados exige considerar que a eficácia de uma política pública não pode ser compreendida apenas pela existência de avanços pontuais ou pela percepção positiva de seus participantes. Uma política pode ser considerada eficaz quando consegue produzir efeitos coerentes com seus objetivos, alcançar o público a que se destina e contribuir para a transformação do problema que justificou sua formulação. Isso não significa, contudo, que seus resultados sejam uniformes, imediatos ou definitivos.

Nessa perspectiva, não parece adequado esperar uma eficácia total do PRA, sobretudo porque a recomposição das aprendizagens envolve problemas de diferentes ordens, relacionados às desigualdades sociais, às trajetórias escolares dos estudantes, às condições de trabalho docente, à organização das escolas e às consequências educacionais do período pandêmico. Por essa razão, a recomposição não pode ser concebida como uma solução única e completa para os problemas da educação, sob o risco de produzir uma espécie de salvacionismo pedagógico. O PRA pode contribuir para enfrentar determinadas defasagens, mas não é capaz de, isoladamente, superar as múltiplas causas que produzem e aprofundam as desigualdades educacionais.

A eficácia de uma política pública também depende de seu desenho e dos instrumentos utilizados para sua implementação. No caso do PRA, a definição das habilidades prioritárias, a produção e a distribuição dos materiais, a orientação às escolas, o acompanhamento pedagógico, a formação dos profissionais, o tempo destinado às ações e a articulação com as

avaliações externas interferem diretamente nas possibilidades de efetivação da política. Um desenho que reconhece as diferenças entre as escolas, oferece condições de trabalho e permite adaptações às necessidades dos estudantes tende a favorecer uma implementação mais significativa. Por outro lado, quando a política se organiza predominantemente em torno do cumprimento de metas, da padronização das atividades e da demonstração de resultados, pode restringir a autonomia docente e reduzir a compreensão da qualidade educacional ao desempenho em avaliações.

A partir das leituras realizadas e da experiência vivenciada no acompanhamento pedagógico do PRA, compreendo que seus efeitos não podem ser analisados de maneira binária, como sucesso ou fracasso. Durante o assessoramento às equipes pedagógicas, foi possível perceber que a política assumiu um papel central no cenário educacional pós-pandêmico em Minas Gerais e passou a orientar discussões, planejamentos e intervenções nas escolas. No entanto, também foi possível observar que sua concretização dependia das condições específicas de cada instituição, da forma como as orientações eram apropriadas pelas equipes e professoras, dos recursos disponíveis e do tempo destinado ao desenvolvimento das ações. Assim, a política apresentava potencial para contribuir com a recomposição das aprendizagens, mas esse potencial não se convertia automaticamente em resultados efetivos e homogêneos.

Desse modo, os estudos analisados não permitem afirmar a eficácia total do PRA, mas apontam sua relevância e sua capacidade de produzir efeitos em determinadas condições. A política parece ter contribuído para conferir visibilidade às defasagens de aprendizagem e para mobilizar as escolas em torno de ações de recomposição. Entretanto, seus resultados precisam ser compreendidos como parciais, situados e dependentes da interação entre o desenho da política, os instrumentos de implementação e as condições concretas do trabalho escolar. Mais do que perguntar se o PRA foi eficaz ou ineficaz, torna-se necessário investigar em que medida, para quem, em quais contextos e sob quais condições a política produziu efeitos.

Ressaltam-se, ainda, desafios em sua implementação, visto que há apontamentos da existência de limitações estruturais, materiais e pedagógicas que afetam a eficácia das políticas de recomposição, como a falta de material didático específico e a sobrecarga de atividades para os professores. A conciliação do PRA com o currículo regular e o acesso e engajamento dos alunos também podem ser citados.

Por outro lado, foram apontados positivos, tais como aumento nos índices de alfabetização, apesar de não ser possível traçar relações diretas de causa e efeito entre as práticas do PRA e essa elevação. De todo modo, pode ser que as ações do PRA tenham sido

apoio para as práticas de recomposição. Contudo, a confirmação dessa hipótese requer estudos mais aprofundados a longo prazo. Apontou-se também certa percepção positiva dos professores na produção de material didático: revela que, a partir do *feedback* dos professores, foram identificados resultados positivos, visto que alguns relataram que os alunos estão mais motivados para estudar, estão aprendendo mais de forma autônoma e estão desenvolvendo habilidades de interpretação de textos, pensamento crítico e resolução de problemas. No entanto, os resultados numéricos não foram indicados.

6 APRESENTANDO OS DADOS: análise documental e estudo de campo

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), com o uso da análise temática transversal como estratégia interpretativa. Para preservar o anonimato das participantes, suas falas são identificadas ao longo da análise como Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, Prof. 5, Prof. 6 e Prof. 7, conforme a ordem de participação nas entrevistas coletivas. As respostas são apresentadas em diálogo com o referencial teórico adotado e com os documentos norteadores do PRA, de modo a articular as percepções das docentes com as diretrizes institucionais e com a produção acadêmica sobre recomposição das aprendizagens.

A análise das falas das professoras parte da compreensão de que a qualidade da educação constitui um conceito histórico, social e em disputa. Embora possa estar relacionada ao direito à aprendizagem, à equidade, à inclusão e à formação dos estudantes, a qualidade também tem sido associada, no âmbito das políticas educacionais, ao desempenho aferido pelas avaliações externas, ao cumprimento de metas e à demonstração de resultados. Nesse contexto, o SAEB e o SIMAVE não atuam apenas como instrumentos de diagnóstico, mas também como referências para a formulação de políticas públicas, para a organização das ações escolares e para a orientação do trabalho docente.

Essa centralidade das avaliações externas insere-se em uma racionalidade gerencialista relacionada às reformas educacionais de orientação neoliberal, nas quais ganham importância o monitoramento, a comparação, a responsabilização e o controle por resultados. É nesse cenário que a noção de performatividade contribui para compreender como as professoras passam a organizar parte de suas práticas em função das habilidades avaliadas e da necessidade de demonstrar avanços na aprendizagem. Entretanto, as políticas não são simplesmente aplicadas pelas docentes. As falas analisadas revelam processos de apropriação, adaptação, negociação e tensionamento das orientações oficiais diante das condições concretas das escolas e das necessidades dos estudantes.

A partir da leitura flutuante do material empírico, seguida do processo de codificação e de categorização das unidades de sentido, foi possível identificar núcleos temáticos recorrentes que emergiram das falas das participantes. Esses núcleos foram organizados em categorias analíticas que permitiram compreender as percepções, as interpretações e as experiências das docentes em relação ao fenômeno investigado.

Diante do caráter dialógico das entrevistas coletivas, a análise foi conduzida de forma transversal, examinando os temas que atravessam o conjunto das falas e que revelam elementos significativos sobre o contexto educacional investigado. Desse modo, a organização e interpretação do material empírico resultaram na construção das seguintes categorias analíticas:

Categoria 1 – Compreensão docente sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens;

Categoria 2 – Reflexos das intervenções do PRA na prática pedagógica;

Categoria 3 – Diagnóstico das Defasagens de Aprendizagem;

Categoria 4 – Habilidades Consideradas Prioritárias pelas Professoras.

Nas seções a seguir, cada uma dessas categorias será apresentada e discutida à luz do referencial teórico adotado, com articulação das falas das participantes, os documentos analisados e os objetivos da pesquisa.

6.1 Categoria 1 – Compreensão docente sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens

O primeiro eixo do roteiro das entrevistas coletivas perguntou às professoras para que serve o PRA e quais são os seus objetivos centrais na escola. Questionou também se, na percepção delas, a estrutura do programa havia mudado nos últimos anos. O objetivo desse eixo foi compreender o nível de apropriação das docentes em relação à política pública com a qual atuaram ao longo de três anos.

De modo geral, as participantes associam o programa à necessidade de enfrentamento das defasagens educacionais intensificadas durante o período de ensino remoto. A fala da Prof. 1 corrobora essa percepção, visto que ela define o PRA como um conjunto de ações voltadas à superação das lacunas de aprendizagem: "A gente sabia que era um conjunto de processos, de ações que iria colaborar e garantir uma aprendizagem mais efetiva devido à pandemia, para sanar aquelas defasagens."

A Prof. 2 complementa com uma compreensão semelhante e acrescenta a possibilidade de adaptação às realidades locais: "Eu também tinha a mesma noção... cada escola poderia se adaptar à realidade da própria escola." Já a Prof. 3, única professora designada entre as participantes, relata que sua compreensão do programa foi construída de forma informal, a partir das conversas com colegas e da observação das dificuldades dos estudantes: "Eu vi que

era uma coisa que os meninos estavam com dificuldade e que a gente trabalhasse habilidades."

Essa chegada ao contexto sem orientação clara, relatada pela Prof. 3, dialoga com o que Oliveira (2024) identificou em seu estudo sobre a implementação do PRA na SRE de Sete Lagoas: falhas na comunicação e ausência de capacitação adequada das equipes escolares foram apontadas como obstáculos centrais à efetivação da política. O relato da professora designada evidencia, na escala da prática docente, um problema que os estudos acadêmicos identificaram na escala institucional.

A Prof. 4, por sua vez, apresenta uma definição mais elaborada do programa, centrada na ideia de um patamar mínimo de aprendizagem: "Recompor significa colocar o mínimo necessário para aquelas pessoas que não tiveram aprendizado... o objetivo do PRA seria recompor, ajudar as pessoas a chegarem a um nível mínimo necessário estipulado pelo programa." Essa percepção alinha-se à definição presente nos documentos orientadores do PRA analisados nesta dissertação, nos quais o plano é descrito como um conjunto de ações pedagógicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem e à consolidação das habilidades previstas no currículo que não foram plenamente desenvolvidas.

Um elemento significativo emergiu nas falas das Prof. 6 e Prof. 7, que atuam em uma escola localizada a 45 km da SRE: ambas relataram que nos dois primeiros anos de implementação o programa não foi percebido com clareza nem produziu impactos visíveis em suas práticas. A Prof. 6 afirmou que o PRA foi mais efetivo no terceiro ano, em função da vinculação com o SAEB: "Eu juro que eu não senti diferença nenhuma... esse ano com o SAEB eu achei que ele foi mais efetivo." A Prof. 7 corroborou essa percepção: "Os primeiros anos, eu não vi resultado mesmo... esse ano melhorou."

A fala da Prof. 6 evidencia que a percepção de efetividade do PRA se intensificou quando o programa passou a estar mais diretamente associado ao SAEB. A avaliação externa, nesse caso, não aparece apenas como instrumento de diagnóstico das aprendizagens, mas também como elemento que confere visibilidade, urgência e legitimidade às ações da política. A aproximação entre o PRA e o SAEB parece ter produzido maior reconhecimento do programa pelas professoras, ao mesmo tempo que intensificou a preocupação com os resultados que deveriam ser apresentados pelas escolas.

Esse aspecto permite observar a relação entre qualidade da educação e desempenho mensurável. O programa passa a ser percebido como mais efetivo quando sua atuação se torna mais visível por meio da avaliação externa, o que sugere a presença de uma concepção de qualidade vinculada à demonstração de resultados. Assim, o SAEB assume uma dupla função:

contribui para identificar dificuldades de aprendizagem, mas também atua como mecanismo de regulação das ações escolares e do trabalho docente.

Essa percepção de ausência de efetividade nos primeiros anos encontra respaldo em Gonçalves (2024), para quem o PRA, em termos de recomposição das aprendizagens, configurou-se como mais uma demanda sobre os professores sem que houvesse uma conexão clara entre o planejamento da política pública e as condições reais das escolas. A convergência entre o que as professoras relataram e o que os estudos acadêmicos identificaram sugere que os desafios de implementação do PRA ultrapassaram a realidade de uma única escola ou superintendência.

Em síntese, as falas das participantes indicam uma compreensão do PRA como instrumento legítimo de enfrentamento das defasagens, mas revelam também percepções distintas sobre sua operacionalização ao longo dos três anos de vigência. Tal convergência entre o discurso docente, os documentos institucionais e a produção acadêmica sobre o PRA aponta para a centralidade do programa no cenário educacional pós-pandêmico de Minas Gerais, ao mesmo tempo que evidencia os limites de sua implementação.

6.2 Categoria 2 – Reflexos das intervenções do PRA na prática pedagógica

O segundo eixo do roteiro das entrevistas coletivas perguntou às professoras como o PRA acontece no dia a dia delas, tanto em termos de orientações quanto de práticas e demandas institucionais. Perguntou também sobre os pontos positivos e negativos do programa, sobre a continuidade das intervenções e sobre o que o PRA deixou de importante para a prática e para a escola.

As respostas das participantes revelam que as intervenções propostas pelo programa incidiram de maneiras distintas sobre o cotidiano das docentes, dependendo do contexto de cada escola e do ano de implementação. A Prof. 4 descreveu com clareza a tensão entre o planejamento prescrito pelo PRA e a realidade encontrada em sala de aula: "Geralmente quando a gente faz o planejamento a gente já tem que avaliar de acordo com o PRA... só que quando a gente entra na sala de aula a realidade é outra." Essa mesma professora apontou a existência de turmas com níveis extremos de defasagem, descrevendo uma situação que extrapola os objetivos do programa: "Como que eu peguei gente que não sabia ler", referindo-se a uma turma de nono ano.

A fala da Prof. 4 evidencia a tensão entre a política prescrita e as condições concretas do trabalho docente. O planejamento passa a ser organizado “de acordo com o PRA”, mas a

entrada em sala de aula revela uma realidade que não se ajusta integralmente às expectativas da política. Essa distância entre o prescrito e o vivido é fundamental para compreender os limites de uma concepção de qualidade apoiada predominantemente no cumprimento de metas e na consolidação de habilidades previamente definidas.

A qualidade do trabalho pedagógico não depende apenas da indicação das habilidades prioritárias. Ela também está relacionada às condições materiais da escola, ao número de estudantes por turma, ao tempo disponível, à formação docente e aos diferentes níveis de aprendizagem presentes na sala de aula. A fala da professora, portanto, desloca a análise da responsabilidade individual para as condições institucionais em que o trabalho é realizado.

Essa tensão entre o prescrito e o vivido é identificada por Moratori e Mota (2025) como um dos principais desafios do PRA: o descompasso entre a política e a prática, marcado por limitações estruturais que impedem a aplicação plena das propostas. Moraes (2024) também aponta, em sua investigação, a ausência de suporte e condições adequadas como obstáculos centrais, ao constatar que não houve preparo suficiente dos professores para o desenvolvimento das ações propostas. As falas das participantes desta pesquisa confirmam e atualizam essas percepções, situando-as no contexto específico das escolas acompanhadas pela SRE de São João del-Rei.

Em relação à mudança de gestão na Secretaria de Educação no segundo semestre de 2025 e à introdução dos cadernos *Avançando na Aprendizagem* e *Aprendizagens em Movimento*, as professoras relataram que a chegada tardia dos materiais comprometeu a aplicação cuidadosa das atividades. A Prof. 4 relatou que recebeu os cadernos do Ensino Médio apenas no final de agosto, enquanto as escolas piloto de Belo Horizonte os receberam em junho, o que resultou numa concentração das atividades às vésperas do SAEB. Essa situação levou à supressão das dinâmicas previstas no material, que eram justamente o que, na avaliação da professora, tornava o processo significativo: "Eu tive que tirar principalmente as dinâmicas, que era o que infiltrava na mente... eu fiz um trabalho de pesquisa e eles apresentavam para mim, era a devolutiva do que eles entenderam... e eu tive que tirar exatamente a devolutiva porque não dava tempo."

O relato também evidencia efeitos performativos sobre o trabalho docente. Diante da proximidade do SAEB e da chegada tardia dos materiais, a professora precisou reorganizar sua prática para atender a uma demanda imediata de desempenho. As atividades que considerava pedagogicamente significativas foram suprimidas não porque fossem inadequadas, mas porque o tempo disponível passou a ser subordinado à necessidade de cumprir o planejamento e preparar os estudantes para a avaliação.

Nesse sentido, a performatividade não se manifesta somente por meio de cobranças explícitas. Ela também aparece na reorganização das prioridades pedagógicas em função dos resultados esperados. A professora mantém sua preocupação com a aprendizagem, mas passa a trabalhar sob uma temporalidade imposta pela avaliação externa, o que reduz o espaço para atividades de discussão, pesquisa, apresentação e devolutiva.

Já a Prof. 6 destacou que, nos primeiros anos, as ações do PRA eram apresentadas às professoras como reforço escolar, sem que o vínculo com o programa fosse explicitado: "Era dado para nós como reforço. Nem falava que era do PRA. A gente ouviu falar do programa quando ele foi lançado... não tinha efetividade, não tinha funcionalidade." A Prof. 7 complementou que a mudança de perspectiva ocorreu quando o programa passou a se voltar para o diagnóstico real das defasagens dos estudantes: "Esse ano focou em recompor de fato a alfabetização que esse aluno precisava... esse ano realmente teve mais efetivação."

A mudança relatada pelas professoras também demonstra que a política foi sendo ressignificada ao longo de sua implementação. Inicialmente identificada como reforço escolar, passou posteriormente a ser associada ao diagnóstico das defasagens e à preparação para o SAEB. Isso revela que o sentido atribuído ao PRA não é fixo nem produzido exclusivamente nos documentos oficiais. Ele é construído nas relações entre as orientações da Secretaria de Educação, as demandas das avaliações externas, as condições das escolas e os saberes mobilizados pelas professoras em sua prática cotidiana.

Esse processo de ressignificação gradual do programa dialoga com o que Marciano (2023) identificou em sua pesquisa sobre os seis primeiros meses de implementação do PRA na SRE de Juiz de Fora. Para essa autora, as ações do programa resultaram em reorganização escolar pautada em debates, formulações pedagógicas diferenciadas e intercâmbio de experiências, o que convergiu com o que as professoras desta pesquisa relataram como positivo, especialmente no terceiro ano. A divergência está na percepção temporal: enquanto Marciano (2023) observou resultados positivos já na fase inicial, as participantes desta pesquisa relataram que os impactos mais visíveis só se concretizaram no terceiro ano, com a orientação para o SAEB.

No que se refere aos impactos na prática docente, a Prof. 4 avaliou que o programa provocou uma autocrítica relevante: "Bom, para minha prática eu acho que ele me enriqueceu. Ele cobrou de mim algumas ações que eu deveria ter colocado. Eu sou muito teórica. Eu me cobrei disso." E complementou: "Aqueles dinâmicas que vieram do material deram várias ideias do que fazer para tornar mais prática a aula e menos teórica." A Prof. 6, por sua vez,

destacou que a principal lição do PRA foi a necessidade de um trabalho contínuo e planejado ao longo do ano, em oposição à concentração de esforços apenas no período de avaliações: "A gente aprendeu que vai ter que fazer esse trabalho constante sempre para não virar essa panela de pressão que foi esse fim de ano."

A fala da Prof. 6 evidencia uma contradição importante. A professora reconhece que o trabalho contínuo é pedagogicamente necessário, mas também revela que a ausência desse acompanhamento ao longo do ano resulta na concentração de tarefas no período que antecede as avaliações. A responsabilidade pela recomposição das aprendizagens tende, assim, a recair diretamente sobre as professoras, que precisam diagnosticar as dificuldades, selecionar habilidades, adaptar materiais e organizar intervenções, mesmo quando não dispõem de tempo, formação ou condições estruturais suficientes.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de responsabilização docente, característica de políticas educacionais que atribuem aos profissionais a tarefa de responder por problemas cuja origem também é institucional e social. As professoras demonstram iniciativa e autonomia na elaboração de estratégias, mas esse protagonismo assume uma dimensão contraditória: ao mesmo tempo que reconhece os saberes docentes, a política pode transferir para elas a responsabilidade pela solução de defasagens produzidas por fatores mais amplos.

Também foi apontada como ponto negativo pelas Prof. 6 e Prof. 7 a retirada dos alunos da sala de aula no horário regular de aulas para as intervenções do PRA. A Prof. 7 observou que o rodízio de horários era necessário para não prejudicar sistematicamente as mesmas disciplinas, e que a ausência desse planejamento gerava um problema duplo: o aluno com dificuldade perdia o conteúdo regular e ainda acumulava distanciamento em relação aos colegas. Esse ponto é convergente com o que Moratori e Mota (2025) identificaram em seu estudo: a dificuldade de acesso ao reforço, que ocorria em turnos separados, limitou a eficiência do programa.

6.3 Categoria 3 – Diagnóstico das Defasagens de Aprendizagem

O terceiro aspecto recorrente nas falas das participantes refere-se ao diagnóstico das defasagens de aprendizagem como ponto de partida para o trabalho de recomposição. O roteiro abordou esse tema ao perguntar se as docentes analisavam as habilidades não consolidadas com base nos resultados das avaliações em larga escala para orientar o

planejamento e as intervenções, e se já realizavam ações de recomposição de forma autônoma antes da implementação do PRA.

As falas das professoras indicam que o diagnóstico sempre esteve presente como preocupação docente, ainda que sem a sistematização trazida pelo programa. A Prof. 1 relatou que, em 2023, a equipe realizou uma avaliação diagnóstica para identificar as lacunas e organizar as intervenções: "Depois de fazer uma verificação dos meninos, estabelecer quais as habilidades que a gente ia trabalhar, a gente deu uma prova diagnóstica para eles, revisamos da série anterior. Aquilo que era defasagem, trabalhou naquele momento intervenção pedagógica nessas habilidades." Essa professora acrescentou que chegou a trabalhar habilidades do quarto e do terceiro anos com alunos do sexto ano, o que evidencia a profundidade das defasagens encontradas.

A Prof. 4 descreveu que a escola onde atua adotava, antes do PRA, uma prática de compilação de avaliações anteriores para identificar os conteúdos não consolidados: "A escola antigamente pegava um compilado de todas as provas anteriores e a gente fazia isso. Acabou com o tempo, ninguém nem falava nisso." Para essa docente, o PRA representou uma retomada institucionalizada de uma prática diagnóstica que havia sido abandonada. Ela afirma que, individualmente, sempre avaliou "o mínimo necessário" para aprovação em cada série, demonstrando que o olhar diagnóstico precede o programa e está vinculado a uma postura profissional consolidada.

A Prof. 7, por sua vez, revelou uma prática diagnóstica sistemática baseada nos resultados das avaliações externas: "Eu fico muito preocupada... sempre fico de olho quando vai sair o resultado dessas provas externas. Aí vejo o resultado das minhas turmas e olho as habilidades que tenho que consolidar." Ela e a Prof. 6 relataram que trocam dados e percepções constantemente, evidenciando uma cultura colaborativa de análise dos resultados, anterior ao PRA. A fala da Prof. 7 apresenta os resultados das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico e planejamento. A professora não menciona os dados apenas como informação institucional, mas como referência para definir quais habilidades devem ser trabalhadas em suas turmas. Nesse sentido, os resultados passam a integrar o saber profissional e a orientar decisões pedagógicas concretas.

Ao mesmo tempo, observa-se que a avaliação externa participa da definição das prioridades do trabalho docente, uma vez que determinadas habilidades ganham maior visibilidade por aparecerem nos resultados e nos instrumentos avaliativos. Essa dinâmica expressa a ambivalência das políticas avaliativas: os dados podem contribuir para tornar

visíveis dificuldades dos estudantes, mas também podem determinar, de maneira predominante, o que deve ser ensinado, acompanhado e considerado prioritário.

Essa prática dialoga diretamente com o que Lima (2025) identificou em seu estudo com 1285 diretores escolares de Minas Gerais: a percepção de que o PRA foi útil para identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar as estratégias pedagógicas. As professoras desta pesquisa confirmam essa utilidade, mas apontam que tal prática diagnóstica já existia antes do programa, ainda que de forma menos sistematizada.

Um elemento que aprofunda a análise desta categoria é o relato sobre a aprovação automática e seus efeitos sobre o diagnóstico e a intervenção. A Prof. 7 declarou que a situação se agrava progressivamente: "Cada vez tem acontecido de alunos chegar para a gente, principalmente quem pega sexto ano, sem saber ler." Para ela, a aprovação automática desonera o processo diagnóstico de qualquer efeito prático, visto que as defasagens acumuladas não encontram resposta estrutural: "Com uma sala lotada é impossível parar tudo para alfabetizar um aluno."

O relato evidencia que os resultados das avaliações e as políticas de recomposição não podem ser analisados isoladamente das condições de realização do trabalho docente. A professora é chamada a responder por uma defasagem que não foi produzida por sua prática individual e que não pode ser solucionada apenas pela seleção de habilidades ou pela aplicação de atividades.

Nesse ponto, a política de avaliação pode produzir um efeito de responsabilização, pois transforma problemas estruturais da trajetória escolar dos estudantes em demandas imediatas para a professora que os recebe. A fala também questiona uma concepção restrita de qualidade, baseada apenas na verificação de habilidades, sem considerar as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. A Prof. 4 compartilhou percepção semelhante: "Tem aluno que chega para a gente no sexto ano sem saber ler... com uma sala lotada é impossível parar tudo para alfabetizar um aluno."

Esse cenário é convergente com o que Moraes (2024) identifica como uma das limitações mais estruturais do PRA: as lacunas de aprendizagem que perduram há anos, agravadas pela pandemia, mas anteriores a ela. A pesquisadora aponta que a falta de preparo e formação dos professores para lidar com defasagens extremas, como a não alfabetização plena, compromete a eficácia das intervenções propostas. Os relatos das professoras desta pesquisa confirmam essa dimensão e a tornam concreta: não se trata apenas de habilidades não consolidadas no sentido do currículo regular, mas de estudantes que chegam ao segundo

segmento do Ensino Fundamental sem dominar a leitura básica, o que extrapola as possibilidades de intervenção do professor de Língua Portuguesa em turmas numerosas.

O diagnóstico, portanto, aparece nas falas das participantes não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida permanentemente revisitado. As professoras já realizavam ações de recomposição antes do PRA, como relataram a Prof. 2 — "A gente tentou da melhor forma possível dentro do material que a gente tinha" — e a Prof. 2, que descreveu uma semana de intervenção pedagógica organizada pela própria escola antes da institucionalização do programa. Para a Prof. 2: "Essa dificuldade ela sempre existiu. A pandemia veio para intensificar essa dificuldade." Essa perspectiva é convergente com o que Santos (2024) observa em seu estudo sobre os discursos de recomposição das aprendizagens: as lacunas educacionais não são criação da pandemia, mas foram por ela amplificadas e tornadas mais visíveis.

6.4 Categoria 4 – Habilidades Consideradas Prioritárias pelas Professoras

A análise das entrevistas coletivas também permitiu identificar quais habilidades são percebidas pelas professoras como mais fragilizadas entre os estudantes. O roteiro abordou esse tema ao questionar se as habilidades contempladas no material do PRA correspondiam às necessidades reais de aprendizagem dos estudantes e ao perguntar sobre os resultados das avaliações em larga escala na orientação do planejamento pedagógico.

Nas falas de todas as participantes, observa-se a recorrência de dificuldades relacionadas à leitura e à interpretação de textos, especialmente no que se refere à distinção entre fato e opinião. Essa habilidade foi mencionada de forma espontânea e enfática por professoras de três escolas distintas, o que confere ao dado um peso analítico significativo.

A Prof. 4 relatou que dedicou atenção a essa habilidade ao longo de todo o ano letivo, por já saber, com base nos resultados de avaliações anteriores, que era a mais deficitária: "A tal da opinião com o fato, eu falava fato e opinião o ano inteiro porque eu já sabia que essa habilidade era mais baixa." Ela acrescentou um dado revelador: os estudantes respondiam corretamente às perguntas sobre fato e opinião dentro da sala de aula, mas apresentavam dificuldades nas avaliações externas, o que sugere que a aprendizagem não estava plenamente consolidada de forma transferível: "Eu não entendo que eles me respondiam dentro de sala de aula certinho... e é sempre isso que eles não sabem."

A fala da Prof. 4 introduz uma diferença importante entre o desempenho observado no cotidiano da sala de aula e o desempenho apresentado nas avaliações externas. Essa diferença

questiona a possibilidade de que um único resultado avaliativo represente integralmente a aprendizagem dos estudantes.

Embora as avaliações possam indicar habilidades que merecem atenção, elas não captam necessariamente todos os conhecimentos construídos pelos alunos, nem as condições em que esses conhecimentos são mobilizados. A qualidade da educação, portanto, não pode ser reduzida ao acerto ou ao erro em determinado item. Ela deve ser compreendida em relação aos processos de aprendizagem, às práticas pedagógicas, às experiências dos estudantes e às condições concretas de ensino.

A Prof. 7 identificou duas habilidades como as que consistentemente ficam abaixo do esperado nos resultados externos: a distinção entre fato e opinião e a identificação do tema central do texto. Suas palavras foram precisas: "Sempre fato e opinião, que sempre é uma habilidade que eles estão com muita dúvida. E o tema central do texto porque às vezes são respostas parecidas e todas têm no texto, eles têm muita dificuldade de achar qual é o tema central do texto. São duas questões que sempre eu vejo que fica abaixo do esperado." A Prof. 6 corroborou: "Trabalho demais isso que eles têm dificuldade [distinguir fato e opinião]."

A Prof. 1 relatou que trabalhou de forma sistemática com essas habilidades ao longo do ano, utilizando inclusive blocos de 30 questões focadas exclusivamente em fato e opinião, e observou que os materiais do PRA priorizaram essas habilidades, embora avaliasse que o nível de complexidade poderia ter sido mais elevado: "Com habilidades específicas fato, opinião, tese... muitas vezes só questões de fato opinião, várias, 30 questões. Eu passei que poderia ter sido coisas mais difíceis... Será que tá nivelando um pouco por baixo."

A observação da Prof. 1 permite problematizar a relação entre avaliação, currículo e qualidade. Quando os materiais priorizam um conjunto reduzido de habilidades e apresentam atividades consideradas pouco complexas, a recomposição pode aproximar-se de uma lógica de nivelamento mínimo. Apesar de a consolidação de aprendizagens básicas ser necessária, uma concepção de qualidade social da educação não deveria limitar-se à recuperação do mínimo mensurável. Ela também precisa possibilitar o desenvolvimento da leitura crítica, da argumentação, da autonomia e da participação dos estudantes em práticas sociais de linguagem. A fala da professora, portanto, evidencia uma tensão entre a necessidade de recompor habilidades básicas e o risco de reduzir o currículo às competências mais diretamente verificadas nas avaliações externas.

Essa percepção de que o material poderia ter exigido mais dos estudantes dialoga com o que Lima (2024) identificou em seu estudo sobre os usos das avaliações diagnósticas do PRA: a autora aponta que os instrumentos do programa podem ter instaurado uma lógica de

regulação que simplifica as demandas cognitivas em vez de ampliá-las. O relato da Prof. 1 sugere que essa simplificação foi percebida na prática, ainda que sem os termos críticos empregados pela pesquisadora.

Além da distinção entre fato e opinião, a Prof. 4 identificou outra dimensão relevante: a dificuldade dos estudantes em construir argumentos por falta de repertório de conteúdo. Para ela, os alunos têm opiniões, mas carecem de informações e embasamento para sustentá-las na escrita: "Eles não tinham dificuldade na estrutura... não era medo de fazer a redação, era conteúdo para argumentar dentro do corpo. Então agora vai ter que casar as duas ideias: trabalhar o tema, pesquisar na internet, pessoas que falam sobre esses temas polêmicos, trazer entrevistas, apresentações, para que eles possam formular uma opinião e defender uma ideia." Essa percepção articula a habilidade de distinguir fato de opinião com uma dimensão mais ampla: a de que desenvolver o posicionamento argumentativo requer tanto o domínio das operações discursivas quanto o repertório temático para exercê-las.

Essa articulação encontra respaldo nos estudos analisados no capítulo 4. Alves e Marciano (2024), em seu estudo sobre o PRA com turmas da EJA, apontaram melhorias visíveis na competência leitora e na produção de textos a partir das ações do programa, o que converge com a percepção de que o trabalho sistemático com habilidades de leitura e interpretação produz resultados. No entanto, as professoras desta pesquisa destacam que esses resultados são lentos, irregulares e dependem fortemente do engajamento dos estudantes, o que introduz uma variável que os estudos de intervenção frequentemente subestimam.

As falas das professoras revelam, portanto, que a relação com as avaliações externas não é de adesão ou rejeição absoluta. As docentes utilizam os resultados para identificar dificuldades, planejar intervenções e selecionar habilidades prioritárias, mas também percebem limites, contradições e efeitos de redução curricular. Essa posição ambivalente é fundamental para compreender o trabalho docente no contexto do PRA. As avaliações oferecem elementos úteis para a prática, mas também produzem formas de regulação e pressão que podem interferir na autonomia pedagógica e na definição do que passa a ser considerado aprendizagem relevante.

A recorrência dessa habilidade nas falas das professoras de três escolas distintas, combinada com sua presença nos documentos orientadores do PRA e nas avaliações externas, indica que a distinção entre fato e opinião — assim como a identificação do tema central do texto — constitui um nó crítico do processo de recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa. Esse dado fundamenta diretamente a proposta pedagógica apresentada nesta dissertação: uma sequência didática voltada ao desenvolvimento dessas habilidades a partir do

trabalho com o gênero notícia, articulando a leitura crítica à produção textual e ao desenvolvimento do pensamento argumentativo dos estudantes.

Desse modo, observa-se uma convergência entre as três dimensões analisadas nesta pesquisa — falas das professoras, documentos orientadores do PRA e estudos acadêmicos — no reconhecimento da centralidade das habilidades de leitura e interpretação textual, em especial a distinção entre fato e opinião e a identificação do tema central, no processo de recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa no contexto das escolas estaduais de São João del-Rei.

Em conjunto, os dados analisados evidenciam que o PRA se desenvolve em uma arena de disputas em torno do significado da qualidade da educação. Nos documentos oficiais, a qualidade aparece relacionada ao direito à aprendizagem, à equidade, à permanência e à superação das defasagens. Na prática escolar, contudo, sua concretização é atravessada pela centralidade das avaliações externas, pela definição de metas, pela necessidade de demonstrar resultados e pelas condições concretas do trabalho docente.

As falas das professoras mostram que elas se apropriam dos dados avaliativos e os utilizam para orientar intervenções, mas também enfrentam pressões, sobrecarga e descompassos entre o que é prescrito e o que pode ser realizado em sala de aula. Assim, as políticas avaliativas e o PRA não produzem efeitos uniformes: são reinterpretados pelas docentes, que simultaneamente os incorporam, adaptam, questionam e ressignificam em suas práticas pedagógicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação vivida na prática: a de uma professora de Língua Portuguesa que, ao ingressar no Programa de Recomposição das Aprendizagens como especialista, deparou-se com um conjunto de questões sobre o qual a experiência da sala de aula pouco havia preparado para responder. Para que serve o PRA? Como ele chegou às escolas? Como as professoras o perceberam? O que de fato ficou depois de três anos de implementação? Essas perguntas orientaram o percurso investigativo desta dissertação e foram respondidas, ainda que parcialmente, a partir da escuta de sete professoras de Língua Portuguesa que viveram esse processo de dentro das escolas.

O percurso investigativo articulou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo, por meio de entrevistas coletivas realizadas com professoras de três escolas estaduais acompanhadas pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. A análise dos dados, orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo com adoção da análise temática transversal, permitiu organizar os achados em quatro categorias analíticas que revelam, de forma articulada, as percepções, os desafios e os saberes das docentes em relação ao PRA e ao processo de recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Um dos resultados mais significativos diz respeito à percepção temporal das professoras sobre o programa. Nos dois primeiros anos de implementação, o PRA não foi percebido com clareza pela maioria das participantes e produziu impactos limitados na prática pedagógica, sendo identificado, em alguns casos, apenas como reforço escolar, sem vínculo explícito com a política pública que o sustentava. A efetivação mais visível do programa ocorreu no terceiro ano, associada à sua articulação com o SAEB. Esse dado é relevante porque revela que a coerência entre as orientações institucionais e as práticas escolares é um processo gradual, que exige tempo, comunicação sistemática e formação continuada — elementos que, segundo as próprias professoras, estiveram ausentes ou foram insuficientes ao longo dos três anos.

Outro resultado significativo refere-se à constatação de que as práticas de recomposição das aprendizagens antecedem o PRA. As professoras relataram que já realizavam ações diagnósticas e intervenções voltadas às habilidades não consolidadas antes da implementação do programa, ainda que de forma menos sistematizada. Isso indica que o PRA, em sua melhor configuração, funcionou como um instrumento de formalização e fortalecimento de práticas que o professorado já desenvolvia de modo autônomo, o que

reforça a importância de políticas públicas que reconheçam e potencializem os saberes docentes construídos no cotidiano escolar, em vez de tratá-los como ponto de partida zero.

A pesquisa também evidenciou uma tensão estrutural que perpassa toda a análise: a centralidade das avaliações externas como referência para a organização do trabalho pedagógico. Se, por um lado, as avaliações fornecem dados relevantes sobre habilidades não consolidadas e orientam o planejamento das intervenções, por outro lado, sua centralidade produziu, no contexto investigado, uma concentração das ações do PRA no período que antecedeu o SAEB, comprometendo a qualidade do processo e gerando nos estudantes uma relação com a aprendizagem marcada pela pressão de resultados, e não pela construção de conhecimento. Essa tensão foi percebida pelas próprias professoras, que identificaram nos estudantes a tendência de tratar as atividades do PRA como metas a serem cumpridas, e não como oportunidades de aprendizagem.

Entre os resultados mais recorrentes e pedagogicamente relevantes desta pesquisa, destaca-se a identificação das habilidades de distinção entre fato e opinião e de identificação do tema central do texto como as mais fragilizadas entre os estudantes das três escolas investigadas. A convergência dessas habilidades nas falas de professoras de escolas distintas, nos documentos orientadores do PRA e na produção acadêmica levantada confere a esse achado um peso analítico significativo e fundamenta diretamente a proposta do produto educacional desta dissertação.

Os limites estruturais identificados ao longo da pesquisa merecem ser nomeados com clareza. Turmas numerosas, aprovação automática, chegada tardia dos materiais, ausência de formação específica para lidar com estudantes não alfabetizados e sobrecarga de trabalho docente são condições que limitam a eficácia de qualquer política de recomposição, por mais bem concebida que seja. O relato de professoras que se deparam com estudantes do sexto e nono anos sem domínio da leitura básica evidencia que as defasagens enfrentadas pelo PRA extrapolam, em muitos casos, o que qualquer intervenção pedagógica realizada no interior de turmas numerosas pode resolver. A recomposição das aprendizagens, para ser efetiva, exige não apenas ações pedagógicas pontuais, mas transformações mais amplas nas condições de funcionamento das escolas públicas, incluindo contratação de profissionais especializados, redução do número de estudantes por turma e políticas consistentes de formação continuada.

A pesquisa também evidenciou que os professores assumem um papel central — e muitas vezes solitário — no enfrentamento das defasagens educacionais, elaborando materiais próprios, adaptando atividades e reorganizando o planejamento para atender às necessidades dos estudantes. Esse protagonismo docente, embora fundamental para o processo educativo,

revela um processo de responsabilização crescente do professor pela superação de dificuldades que têm origens estruturais, o que pode gerar sobrecarga e tensões no cotidiano escolar e comprometer a sustentabilidade das práticas de recomposição a longo prazo.

Diante de todos esses resultados, esta dissertação propõe, como produto educacional, uma sequência didática voltada ao desenvolvimento das habilidades de distinção entre fato e opinião e de identificação do tema central do texto, a partir do trabalho com o gênero notícia. A proposta articula os princípios da sequência didática, as diretrizes da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais e os dados produzidos nas entrevistas coletivas, com o objetivo de oferecer uma contribuição concreta e fundamentada para a prática docente no contexto investigado.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que merecem ser reconhecidas. O levantamento bibliográfico foi encerrado em junho de 2025, o que significa que publicações posteriores a esse período não foram contempladas. As entrevistas foram realizadas com professoras de apenas três escolas de uma mesma regional, o que impede generalizações para outros contextos da rede estadual mineira. Os resultados devem ser lidos como evidências situadas, válidas para a compreensão do fenômeno no contexto investigado, mas não representativas da totalidade das experiências docentes com o PRA em Minas Gerais. Além disso, a sequência didática proposta como produto educacional não foi aplicada em sala de aula durante o período desta pesquisa, o que impede uma avaliação de seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, esta dissertação aponta encaminhamentos para investigações futuras. Seria relevante ampliar o escopo das entrevistas para incluir gestores escolares, estudantes e especialistas do PRA de outras superintendências regionais, de modo a obter uma visão mais abrangente sobre a implementação do programa em diferentes contextos. Pesquisas que acompanhem a aplicação da sequência didática proposta e avaliem seus efeitos sobre a consolidação das habilidades identificadas como prioritárias poderiam oferecer dados importantes para o aprimoramento do produto educacional. Por fim, estudos longitudinais que acompanhem a trajetória dos estudantes ao longo de mais de um ano letivo, bem como pesquisas que investiguem a relação entre as condições estruturais das escolas e a efetividade das políticas de recomposição, poderiam contribuir para a formulação de propostas mais articuladas entre os diferentes níveis do sistema educacional e para o fortalecimento do direito de todos os estudantes à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19401>. Acesso em: 17 abr. 2026.

ARAÚJO, Eduardo Santos. **As políticas educacionais em Minas Gerais no governo Pimentel (2015-2018): democracia participativa?** Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48872>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BACILA, Maria Sílvia. **Recomposição das aprendizagens: políticas públicas, práticas pedagógicas, formação continuada**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024. 194 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/778202>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

BERNARDO, Aline Cajé. **O inglês e seu ensino na escola pública: os sentidos atribuídos pelos professores**. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11387>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BORGES, Edna Martins; DE SÁ, Virgínio Isidro Martins. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, p. 106-110, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Virginio-Sa2/publication/285544130_As_Consequencias_das_avaliacoes_externas_em_larga_escala_no_trabalho_docente/links/5fc6bf45a6fdcc697bd3337b/As-Consequencias-das-avaliacoes-externas-em-larga-escala-no-trabalho-docente.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 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/19394.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.* Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf.

Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.* Define Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação das normas excepcionais decorrentes da pandemia da Covid-19.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 13 jan. 2026.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio, GRACIANO, Mariângela (orgs). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.

Gêneros orais e escritos na escola. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas:** saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez Editora, 2014. E-book. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c8180vn>.

Acesso em: 21 jan. 2026.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.

Cadernos de educação, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 01 jun. 2025.

FERRÃO, Maria Eugenia et al. O SAEB—Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001. Disponível em:

<https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, p. 299-322, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF6v/?lang=pt>. Acesso em 02 mar. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. Págs. 57-76. Disponível em: http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/ciencias_humanas.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/29944/neptec.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

LIMA, Carla da Conceição de. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: tensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 01-20, jan./abr. 2020.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Políticas de avaliação e gestão educacional em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

LIMA, Carla da Conceição de. As desigualdades Educacionais e Digitais: Possíveis Associações na Rede Pública Estadual de Minas Gerais. (SYN) **THESIS**, v. 13, n. 1, p. 42-53, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/download/61466/38699>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1984. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados_observ_a_o_entrevista_e_an_lise_documental_1668975327614_4191.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

MANGLARA, Vasiliki Manglara; MARENGO, Agostino; STOUKA, Nectaria; PANGE, Jenny. AI-powered Literature Review with Notebook LM: Implications for Educational Technology and Older Adults. **Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση**, 1, 91–100. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.12681/cetpe.9437>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/400152311_AI-powered_Literature_Review_with_Notebook_LM_Implications_for_Educational_Technology_and_Older_Adults. Acesso em: 22 fev. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer: Revista de Educação**, Bragança, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2016. Disponível

em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/%20article/view/24>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MATTOS, Maria José Marinho de; PEREZ, José Roberto Rus. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 17 n. 2, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25574>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MÁXIMO, Valci; MARINHO, Rosemary Alves Cardozo. Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 8208-8218, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23558>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989/?cons=1>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 6.908, de 17 de Janeiro de 1992. **Institui o Programa de Avaliação da Escola Pública**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=20392&marc=>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 104**, de 14 de julho de 2000. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc=>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Intervenção Pedagógica nas Redes Municipais de Ensino**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Novembro2012/programa-de-intervencao-pedagogica.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**. 2024. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 30 mar. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. pp. 37-53. Belém: EDUEPA, 2010. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/wp->

[content/uploads/bibliografias/metodologias_e_tecnicas_de_pesquisas_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](#). Acesso em: 04 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PIMENTA, Dulcymar de Mello Gonçalves. **O Programa de Intervenção Pedagógica-PIP/CBC em três escolas da SRE-Curvelo**: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_a5545cf26ef2eacb17cc2f3f540d5f4b. Acesso em: 03 abr. 2025.

SANTOS, Graciele Ribeiro dos. **Burocratas de nível médio**: a atuação do analista educacional do setor pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_ce744724db1adcfbb751f9448f2f3b30. Acesso em: 01 abr. 2025.

SANTOS, Alexandre José dos; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366/10455>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-138. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/748689060/Entrevista-na-pesquisa-em-Educacao-Rosa-H-Silveira>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah; SCHWARTZMAN, Isabel Farah; SCHWARTZMAN, Felipe Farah; SCHWARTZMAN, Michel Lent (Organizadores). **O sociólogo e as políticas públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 215-242, 2009. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014. Acesso em: 21 jan. 2026.

TEIXEIRA, Stefanne de Almeida. **Letramentos e ensino de língua portuguesa no ensino médio: uma análise dos planos de estudos tutorados de Minas Gerais**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.549>. Acesso em: 29 mai. 2025.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Avaliações externas e currículo: implicações para o trabalho docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, 2023. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/avaliacoes-externas-na-educacao-basica-contextos-politicas-e-desafio-203707-1.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2026.

Apêndice A – Roteiro das entrevistas

Grandes eixos da entrevista coletiva

A – Sobre o PRA

1. Na percepção de vocês para que serve o PRA?
2. Quais são os objetivos centrais na escola?
3. A estrutura do PRA mudou nos últimos anos?

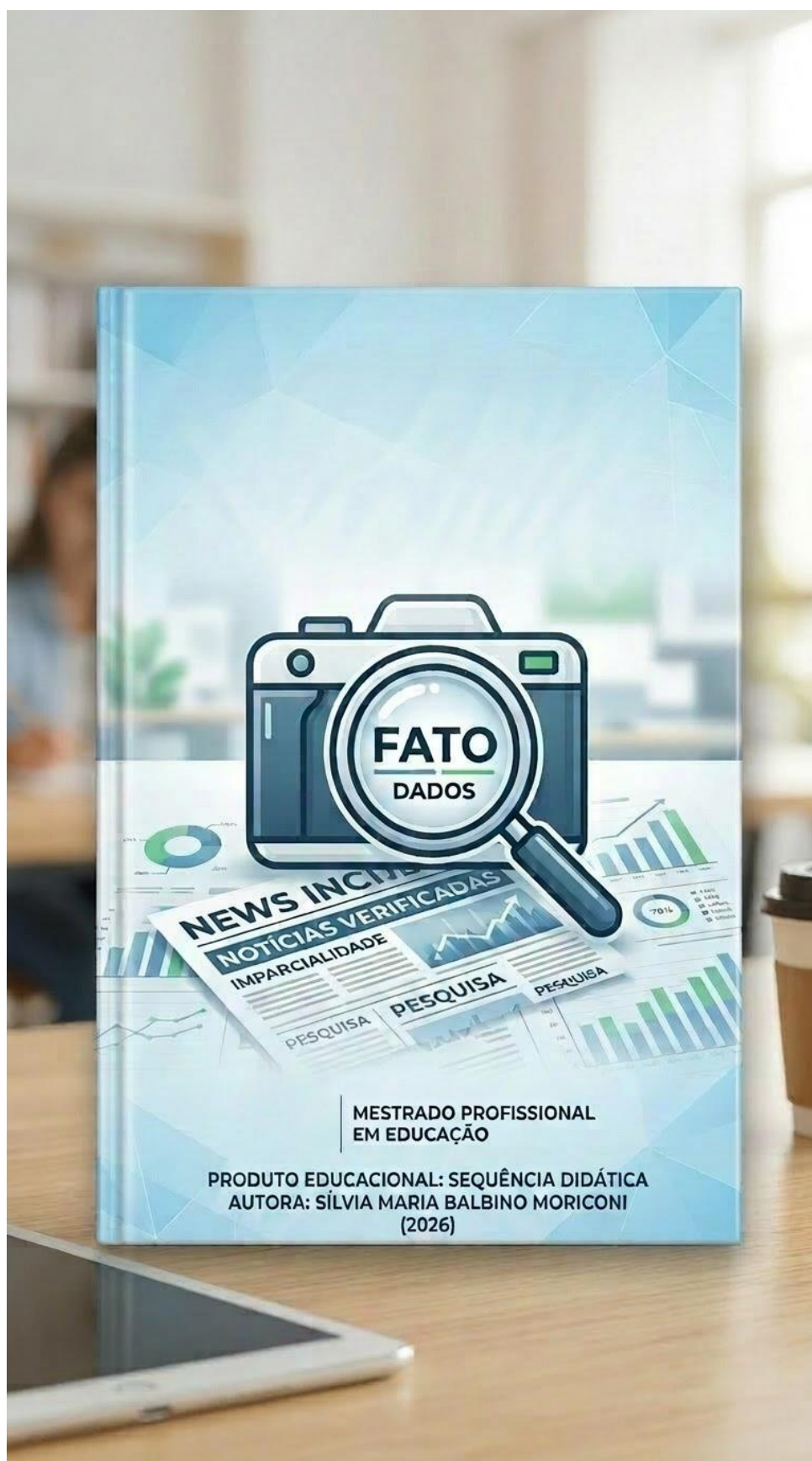
B – Percepção docente sobre o PRA

4. Como o PRA acontece no dia a dia de vocês, tanto em termos de orientações quanto de práticas e demandas institucionais?
5. O que vocês acham da estrutura do PRA? Um professor da rede ficar responsável por supervisionar as ações do PRA nas escolas ao invés de alguém da gestão direta da SRE?
6. Você analisa as habilidades não consolidadas pelos estudantes conforme os resultados disponibilizados das avaliações em larga escala aplicadas, para orientar o planejamento das aulas e definir intervenções pedagógicas?
7. Você já realizou, de forma autônoma, ações voltadas à recomposição das aprendizagens antes do PRA?
8. Quais pontos positivos vocês encontram no PRA?
9. Quais pontos negativos vocês destacam no PRA?
10. Sobre o PRA e o SAEB - As habilidades contempladas no material de PRA correspondem às necessidades reais de aprendizagem dos estudantes? O que vocês acham das avaliações externas que chegam as escolas?

C – Desdobramentos do PRA nas práticas e na escola

11. Se o PRA terminar esse ano - Você pretende continuar desenvolvendo intervenções de forma independente ou apenas faria ações de recomposição no âmbito do PRA?
12. Você considera produtiva a colaboração com os representantes do PRA, seja para compartilhar experiências exitosas ou para receber orientações a fim de aprimorar práticas pedagógicas menos eficazes?
13. O que o PRA deixou de importante para sua prática?
14. O que o PRA deixou de importante para a sua escola?

Apêndice B – Produto Educacional



PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Inteligência Artificial (IA)

Habilidade Foco (BNCC/CRMG): Distinguir fato de opinião relativa a esse fato (Foco na Recomposição das Aprendizagens / Descritor Saeb D14).

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Enquadramento na BNCC e no CRMG

A presente sequência didática está alinhada ao Descritor D14 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê, no componente de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da capacidade leitora de distinguir fatos de opiniões em textos de diferentes esferas de circulação social, com especial atenção aos textos do campo jornalístico-midiático. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa habilidade integra o eixo de leitura e articula-se às práticas de análise linguística e semiótica, o que exige do estudante o reconhecimento de marcas de subjetividade e de objetividade nos enunciados. No Ensino Médio, a BNCC reforça essa competência no âmbito da área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente na Competência Específica 4, que trata da compreensão e da análise crítica das linguagens nas práticas sociais contemporâneas, entre elas o ambiente digital.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), em alinhamento à BNCC, enfatiza no componente de Língua Portuguesa o desenvolvimento do letramento digital e midiático, com o objetivo de que o estudante seja capaz de analisar criticamente informações veiculadas em diferentes mídias, de forma a distinguir fatos de opiniões e a identificar estratégias discursivas de persuasão e de manipulação. Essa orientação curricular dialoga diretamente com a habilidade aqui focalizada e com o contexto temático desta sequência — a Inteligência Artificial —, campo em que a desinformação e a confusão entre fato e opinião apresentam consequências sociais cada vez mais relevantes.

Carta de Apresentação aos Colegas Professores

Caro(a) colega professor(a),

Este material foi desenvolvido como fruto de uma pesquisa de Mestrado Profissional voltada para o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) do Estado de Minas Gerais. Sabemos que as avaliações em larga escala (como Saeb e Simave) frequentemente apontam defasagens históricas em nossos estudantes, o que exige de nós intervenções intencionais.

Por que escolhemos a habilidade de distinguir fato de opinião?

A escolha desta habilidade não foi aleatória. Durante a pesquisa de mestrado que fundamenta este material, as três entrevistas coletivas realizadas com professores de Língua Portuguesa que lecionam em escolas pertencentes à Superintendência Regional de São João del-Rei revelaram que essa é uma habilidade prioritária e ainda não consolidada. As docentes relataram que os estudantes apresentam grande dificuldade na leitura crítica das informações, pois tendem a equiparar, muitas vezes, fatos e opiniões. Foi relatado que, na prática, muitos alunos leem o texto, mas não conseguem perceber o que realmente está sendo afirmado e o que é apenas o ponto de vista de quem escreve. A partir dessa constatação direta do chão da escola, percebe-se que distinguir fato de opinião em textos apresenta-se como uma das lacunas mais significativas no processo de aprendizagem dos nossos estudantes, o que demanda maior atenção no processo de recomposição das aprendizagens.

Esta Sequência Didática (SD) foi desenhada para ser aplicada em 10 aulas com base na temática extremamente atual da Inteligência Artificial (IA). O objetivo não é apenas treinar para testes, mas formar leitores críticos. O material foi pensado para atender às turmas de 9º ano (EF) e 3º ano (EM), e apresenta orientações específicas sobre como aprofundar a mediação em cada etapa de ensino. Convido você a adaptar, aplicar e transformar a realidade de seus alunos por meio desta proposta.

Um excelente trabalho!

Fundamentação Teórica: A Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2011)

A estrutura deste material fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Na obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2011), os autores definem a sequência didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero de texto oral ou escrito" (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2011, p. 82).

Para romper com o ensino tradicional, o modelo propõe quatro etapas fundamentais:

- 1. Apresentação da Situação:** fase em que se descreve a tarefa, o projeto de comunicação e o gênero a ser focado (p. 84).
- 2. Produção Inicial:** é primeira tentativa de escrita ou fala do aluno. Funciona como um diagnóstico (avaliação formativa) para o professor descobrir o que o aluno já sabe e o que precisa ser ensinado (p. 86).

3. Módulos: é a intervenção pedagógica em si. São atividades variadas (exercícios) focadas nos problemas revelados na produção inicial (p. 88).

4. Produção Final: momento de avaliação somativa, em que o aluno revisa ou recria seu texto, além de aplicar as ferramentas adquiridas nos módulos (p. 92).

O Conceito de Fato e Opinião na Perspectiva Teórica

Para fundamentar o ensino do descritor D14 (Distinguir fato de opinião), ancoramo-nos na perspectiva de Ingedore Villaça Koch, referência na linguística textual brasileira, especificamente em sua obra *Argumentação e Linguagem* (2011).

Segundo Koch (2011, p. 17), a linguagem nunca é totalmente neutra, pois "[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade". Nesse sentido, o **fato** apresenta-se no discurso sob a forma de um enunciado constativo, assumido como uma verdade partilhada e mais objetiva, de modo a distanciar-se de marcas avaliativas explícitas e gerar um efeito de sentido de imparcialidade.

Por outro lado, a **opinião** revela-se por meio dos índices de subjetividade e da modalização. Ao emitir um juízo de valor, o locutor utiliza recursos linguísticos para imprimir sua perspectiva e persuadir o interlocutor: "[...] marcas linguísticas da enunciação (...) revelam a posição do locutor face ao seu próprio enunciado" (Koch, 2011, p. 32). O desafio pedagógico – e foco central desta SD – é levar o aluno a perceber essas sutilezas linguísticas (como adjetivos valorativos, modalizadores epistêmicos e seleção lexical) que transformam o simples relato de um fato na expressão clara de uma opinião.

Sensibilização e Textos-Base

Vídeo de Sensibilização (Para a Aula 1)

Como estratégia de imersão, sugere-se a exibição do vídeo abaixo para provocar o debate e introduzir a temática de forma visual antes da leitura dos textos:

- **Título:** Inteligência Artificial | Ciência Para Todos - 2ª temporada – (Canal Futura)
- **Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=cBcC_jvOa6E&t=14s. Acesso em: 13 fev. 2026.

Textos para Leitura

Texto 1 (Foco Factual): Especialistas em inteligência artificial alertam para risco de extinção da humanidade

Um grupo de especialistas em inteligência artificial assinou um comunicado onde fazem um perigoso alerta. Para eles, o mundo deve passar a priorizar esforços para reduzir o risco de extinção da humanidade que é gerado pelo avanço da IA no mundo. A expansão do uso da inteligência artificial tem promovido inovações na mesma proporção em que gera preocupação com os rumos do mundo e da população. [...] A Open AI, que produziu o ChatGPT com o apoio da Microsoft, e a Google Deepmind estão entre os principais signatários da inteligência artificial no mundo. Dentre as inovações trazidas pela IA até então, estão a produção de textos de forma totalmente automática, a criação de um antibiótico contra uma superbactéria... (Fonte: G1 - Bom Dia Brasil. Publicado em 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/31/especialistas-em-inteligencia-artificial-alertam-para-risco-de-extincao-da-humanidade.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2026.)

Nota para o Professor (Preparação para a Avaliação): durante a discussão sobre *Fake News*, é fundamental apresentar o conceito de *Deepfake* (vídeos e áudios falsos criados por IA que parecem reais). Explique aos alunos que o nosso cérebro tende a acreditar no que vê e ouve (viés de confirmação). Desenvolver imunidade cognitiva significa treinar a mente para pausar, duvidar e checar a fonte antes de acreditar ou compartilhar um conteúdo, mesmo que ele pareça visualmente perfeito.

Texto 2 (Foco Opinativo): Inteligência artificial enfrenta questões éticas para ter evolução responsável

[...] O caso chinês é o mais emblemático, com *startups* sendo incentivadas a desenvolver sistemas sofisticados de reconhecimento facial. O governo usa a tecnologia para rastrear algumas minorias [...]. Será uma boa ideia ter armas que definem seus alvos e disparam os gatilhos automaticamente? Um robô capaz de selecionar contratados em uma empresa seria confiável? Como garantir que a tecnologia faça bem ao ser humano? Essas são algumas perguntas presentes no debate ético em torno da IA (inteligência artificial). O crescimento da área é acelerado e muitas vezes incorre em aplicações questionáveis. (Raphael

Hernandes). (Fonte: *Folha de São Paulo*, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/inteligencia-artificial/os-limites-da-ia/inteligencia-artificial-enfrenta-questoes-eticas-para-ter-evolucao-responsavel.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2026.

Glossário de Apoio (Vocabulário para os Alunos)

Professor, utilize este glossário no quadro ou impresso para auxiliar a turma na compreensão de termos complexos presentes nos textos:

- **Signatários:** Pessoas ou empresas que assinam um documento, assumindo um compromisso. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/signatario/>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- **Emblemático:** Algo que serve de símbolo, que é muito representativo ou marcante. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emblematico/>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- **Startups:** Empresas recém-criadas, geralmente de base tecnológica e alto potencial de crescimento. Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/assuntos/pdi/entidades/empresas-nascentes-de-base-tecnologica-startups-1>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- **Open AI / Google Deepmind:** Empresas multinacionais de tecnologia focadas em pesquisa e inovação em Inteligência Artificial. Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/about/>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- **ChatGPT:** Ferramenta computacional (robô virtual) capaz de gerar textos de forma automática. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/31/especialistas-em-inteligencia-artificial-alertam-para-risco-de-extincao-da-humanidade.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- **Fake News:** Expressão em inglês ("notícias falsas"). Informações fabricadas com a intenção de enganar. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/fake-news>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- **Deepfakes:** Vídeos ou áudios manipulados por Inteligência Artificial para parecerem reais. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Fevereiro/filme-da-serie-minuto-da-checagem-ultrapassa-1-milhao-de-visualizacoes>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- **Fact-checking:** Expressão em inglês ("checagem de fatos"); processo de investigar e confirmar se uma informação é verdadeira. Disponível em:

<https://apublica.org/checagem/2017/06/truco-o-que-e-fact-checking/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

• **Minorias:** Grupos sociais que sofrem desvantagens ou discriminação na sociedade. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/minoria/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

• **Incorre:** Comete um erro, envolve-se em algo (geralmente com sentido negativo). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/incorrer/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

• **Ética:** Discussão sobre o que é moralmente certo ou errado nas ações humanas. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/etica/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

Tabela Comparativa de Abordagem e Dicas Pedagógicas

Aspecto	Foco no 9º Ano (Ensino Fundamental)	Foco no 3º Ano (Ensino Médio)
Nível de Leitura	Identificação direta. Diferenciar o que aconteceu (o fato) do que o autor acha do que aconteceu (opinião).	Análise crítica. Perceber como a opinião é construída por meio de seleção lexical (adjetivos) e modalizadores discursivos.
Produção de Texto	Parágrafos curtos de opinião (Artigo de Opinião júnior).	Textos dissertativo-argumentativos complexos (padrão Enem).
Dica Pedagógica	Use marcadores visuais (ex.: grifar de azul os fatos e de vermelho as opiniões).	Promova debates focando nas estratégias argumentativas usadas para disfarçar opiniões de fatos.

Fonte: a autora.

Desenvolvimento da Sequência Didática

Aula 1 – Apresentação da Situação

Objetivo: introduzir o tema e o projeto final.

Atividade: exibição do vídeo Inteligência Artificial | Ciência Para Todos - 2ª temporada – (Canal Futura). Após o vídeo, o professor conduz uma roda de conversa guiada com a pergunta disparadora: *A IA já é um fato nas nossas vidas ou o medo dela é apenas uma opinião?*

Projeto Final Anunciado: a turma criará um "Mural de Opiniões Factualmente Embasadas" (9º ano) ou um "Fórum de Artigos de Opinião" (3º ano) sobre os limites da Inteligência Artificial.

Aula 2 – Produção Inicial

Objetivo: Avaliação diagnóstica (Dolz e Schneuwly, 2011, p. 86).

Atividade: Os alunos deverão escrever, em sala, um texto curto (10 a 15 linhas) em que respondam à pergunta: *A Inteligência Artificial deve ser proibida nas escolas?* O professor recolhe os textos sem corrigir na hora. O objetivo é mapear se eles conseguem sustentar a opinião com fatos ou se apenas usam "achismos".

Texto 3 – O Uso da IA na Educação

Alunos e professores brasileiros estão se aventurando na inteligência artificial, mas fazem isso com pouca ou nenhuma orientação. [...] No Ensino Fundamental, a situação fica mais dramática, com supervisão para míseros 19% dos alunos dos anos finais e 11% dos iniciais. Estamos diante de uma geração hiperconectada, mas entregue à própria sorte quando o assunto é letramento digital. [...] Essa tecnologia não deve desvalorizar o aprendizado, mas pode substituir a curiosidade se a escola não assumir seu novo papel. Formar alunos críticos é a única forma de garantir que a IA sirva à humanidade, e não o contrário. (Fonte: Estadão, 16/10/2025. Disponível em: https://www.estadao.com.br/brasil/macaco-eletrico/assim-como-seus-professores-alunos-brasileiros-usam-a-ia-semorientacao/?srsltid=AfmBOorN9tBVqvGIuRU2HW8yLV4vTGEsz4zZ83PMVzSEe_0sh3intcCd. Acesso em: 23 mar. 2026).

Questão 1 – Localizando o Fato

No primeiro parágrafo, o autor apresenta um dado concreto e pesquisável para provar que a falta de supervisão nas escolas é real. Copie do texto a porcentagem exata que comprova essa afirmação.

Questão 2 – Descobrimo a Opinião pelos Adjetivos

Ao apresentar o dado matemático sobre o Ensino Fundamental (19%), o autor não escreve apenas o número. Ele escolhe adicionar a palavra "míseros" antes da porcentagem (míseros 19%). Com base no nosso Banco de Palavras, o que o uso desse adjetivo revela sobre a opinião do autor em relação a esse número?

Questão 3 – O Peso das Expressões

O autor afirma que a geração atual é "hiperconectada, mas entregue à própria sorte". Essa frase é um fato científico ou uma avaliação pessoal (opinião) do autor sobre o abandono das políticas públicas de educação? Explique.

Questão 4 – Classificação Fato x Opinião (Padrão Saeb)

Analisar os trechos retirados do texto e marque (F) para FATO ou (O) para OPINIÃO:

- () "...supervisão para 19% dos alunos dos anos finais e 11% dos iniciais."
- () "...a situação fica mais dramática..."
- () "...estão se aventurando na inteligência artificial..."
- () "Formar alunos críticos é a única forma de garantir que a IA sirva à humanidade..."

Gabarito e Orientações Pedagógicas – Texto 3

Questão	Resposta Esperada	Orientação Pedagógica (Foco no D14)
1	19% dos alunos dos anos finais e 11% dos iniciais.	Foco na objetividade: mostre aos alunos que números, estatísticas e dados de pesquisas são inquestionáveis no sentido de sua existência no texto; eles formam a base factual da argumentação.
2	Revela que o autor acha o número excessivamente baixo, insuficiente ou lamentável.	Foco no Juízo de Valor: Explique que o número sozinho (19%) é o fato neutro. O adjetivo "miseráveis" é a marca linguística da subjetividade (opinião). Sem essa palavra, a frase perderia a carga crítica.
3	É uma avaliação pessoal (opinião).	Foco na Escolha Lexical: A expressão "entregue à própria sorte" é uma figura de linguagem. Fatos não usam sentido figurado. Essa escolha revela a carga emotiva e o julgamento moral do autor sobre o cenário.

4	Sequência correta: F, O, O, O.	Foco na Modalidade: Na última alternativa (O), chame a atenção para a expressão "é a única forma". Ela marca uma modalidade de obrigação (deôntica), impondo uma regra baseada na crença do autor.
---	--------------------------------	--

Aula 3 – Módulo 1: Conceituando Fato e Opinião

Objetivo: Diferenciar conceitualmente fato e opinião.

Atividade: Leitura conjunta do Texto 1 (com auxílio do Glossário). Para os alunos: preencher a Tabela 1 no caderno.

Tabela 1 – Fato x Opinião no Texto 1

Coluna A – O que realmente aconteceu na notícia? (Fatoal)	Coluna B – Qual é o medo/crença dos especialistas sobre isso? (Opinativo)

Aula 4 – Módulo 1: Marcas Linguísticas da Opinião

Objetivo: Identificar palavras que denunciam a opinião.

Atividade: Análise sintática/semântica de trechos do Texto 1.

- **Exercício:** Sublinhar no trecho "*onde fazem um perigoso alerta*" a palavra que demonstra julgamento de valor. (Resposta: *perigoso*).
- **Diferenciação:** Para o 3º ano, aprofundar nos modalizadores epistêmicos ("*deve passar a priorizar*").

Conceituação para o Professor: O que são Modalizadores Epistêmicos?

Modalizadores são palavras ou expressões que indicam a atitude de quem fala/escreve em relação ao grau de certeza, probabilidade ou obrigação daquilo que diz. Os modalizadores epistêmicos avaliam o conhecimento ou a crença sobre a verdade de um fato (ex.: *certamente, talvez, é provável, deve passar a*). No texto, "*deve passar a priorizar*" não é um fato consumado, mas uma forte opinião do autor/especialista de que isso é uma necessidade inadiável.

Banco de Palavras da Opinião

Para descobrir se o autor está dando uma opinião, procure por estas pistas no texto:

- **Palavras que Julgam (Adjetivos):** Mostram o que o autor sente sobre o assunto. (Ex.: *Perigoso, incrível, assustador, excelente, terrível*).
- **Palavras de Certeza ou Dúvida (Advérbios):** Mostram se o autor está apostando na ideia. (Ex.: *Com certeza, talvez, infelizmente, possivelmente*).
- **Palavras de Obrigação (Verbos):** Mostram que o autor quer ditar uma regra ou dar uma lição de moral. (Ex.: *Tem que mudar, precisa ser feito, deve parar*).
- **Verbos de "Eu acho" (Atitude):** Mostram que a ideia saiu da cabeça da pessoa, e não de um fato científico. (Ex.: *Acredito, penso, suponho, duvido*).

Aula 5 – Módulo 2: A Opinião como Tese

Objetivo: Analisar um texto puramente opinativo/argumentativo.

Atividade: Leitura do Texto 2. Discussão em grupos sobre as perguntas retóricas feitas pelo autor (ex.: *"Será uma boa ideia ter armas que definem seus alvos...?"*). Os alunos devem responder se o texto informa mais do que opina, ou vice-versa.

Conceituação para o Professor: O que é uma Pergunta Retórica?

É uma pergunta que não exige uma resposta direta do leitor ou ouvinte, pois sua resposta já está implícita. É uma poderosa estratégia de argumentação usada para provocar reflexão, persuadir e induzir o leitor a concordar com a opinião do autor.

Aula 6 – Módulo 2: Tabela Comparativa de Textos

Objetivo: Contrastar a tipologia textual.

Atividade: Preenchimento guiado da Tabela Comparativa (abaixo) impressa ou no quadro.

Tabela Comparativa

Elementos de Análise	Texto 1 (G1) – Foco Factual	Texto 2 (Folha) – Foco Opinativo
Qual é o Fato Gerador?	Assinatura de um comunicado por especialistas	Uso do reconhecimento facial pelo governo chinês.

	em IA.	
Qual a Opinião Expressa?	A IA pode causar a extinção da humanidade (opinião dos especialistas citados).	A evolução da IA precisa ser responsável e ética (opinião direta do autor).
Marcas Linguísticas Usadas	Uso de aspas e discurso indireto para relatar a fala de terceiros.	Adjetivação forte ("emblemático", "questionáveis") e perguntas retóricas.

Aula 7 – Módulo 3: Fatos Forjados (*Fake News* e IA)

Objetivo: Entender a manipulação de fatos na era da IA (*Deepfakes*).

Atividade: O professor apresenta rapidamente o conceito de imagens geradas por IA (como o Papa de jaqueta ou prisões falsas).

Exercício prático: Os alunos recebem três afirmações sobre IA e devem usar material impresso providenciado pelo professor para aplicar o *fact-checking* (checagem de fatos).

Card 1 (Imagem): *Uma foto hiper-realista mostra o Papa Francisco caminhando pelas ruas do Vaticano vestindo uma jaqueta "puffer" branca gigante, super estilosa, parecendo um rapper.*



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

Gabarito para o Professor (FAKE): Imagem gerada pela IA Midjourney em 2023. Como checar: Olhar as mãos (IAs costumam errar os dedos), reflexos nos óculos e fazer busca reversa da imagem. Nenhuma agência de notícias oficial (como Reuters ou Lupa) confirmou o uso da jaqueta.

Card 2 (Manchete de WhatsApp): *"Boa tarde! A partir de hoje, a IA está disponível no WhatsApp e tem acesso a todas as conversas. A inteligência artificial pode abrir*

mensagens de grupo e recuperar informações pessoais. Ative a 'Privacidade avançada do chat'."

Gabarito para o Professor (FAKE): Boato alarmista desmentido por agências de checagem em 2025. Como checar: Fazer uma busca rápida no Google pela frase exata. A pesquisa mostrará que as mensagens do WhatsApp possuem criptografia de ponta a ponta, o que impede que IAs leiam o conteúdo das conversas. Além disso, a opção "Privacidade avançada" descrita na corrente não existe com essa função.

Fonte: MATSUKI, Edgard. Mensagem que fala que a partir de hoje, IA está disponível e pode acessar conversas se você não ativar "privacidade avançada" é falsa. [Boatos.org](https://boatos.org), 25 ago. 2025. Acesso em: 27 mar. 2026.

Card 3 (Manchete de Portal): *"Governo do Piauí torna o ensino de Inteligência Artificial disciplina obrigatória nas escolas da rede estadual."*

Gabarito para o Professor (FATO): Notícia real. Como checar: Pesquisando as palavras-chave no Google, o aluno encontrará o anúncio em portais jornalísticos confiáveis (como G1 e Agência Brasil) e no próprio site do Governo do Estado (pi.gov.br). O projeto do Piauí, inclusive, foi reconhecido pela Unesco.

Fonte: G1 PI. Como a Inteligência Artificial virou disciplina obrigatória para alunos no Piauí. G1, Teresina, 01 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2025/12/01/como-a-inteligencia-artificial-virou-disciplina-obrigatoria-para-alunos-no-piaui.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Aula 8 – Módulo 3: Reescrita Guiada (Transformação Textual)

Objetivo: Transformar opinião em fato e vice-versa.

Atividade: O professor coloca frases no quadro.

- **Frase 1:** "A IA é muito perigosa e assustadora." (Opinião). **Comando:** Reescreva como um fato. (Ex.: *"Especialistas afirmam que a IA apresenta riscos à segurança"*).
- **Frase 2:** "A OpenAI criou o ChatGPT." (Fato). **Comando:** Adicione uma opinião a este fato.

Dica de Gestão de Tempo (15 min finais) – O Mural de Evidências: "Professor, reserve os 15 minutos finais desta aula para preparar os alunos para a produção de texto da próxima aula. Faça um 'Brainstorming' no quadro negro: peça que a turma grite fatos comprováveis sobre IA que lembrem dos textos e vídeos estudados até aqui (Ex.: *O ChatGPT foi lançado pela*

OpenAI; O Piauí tem aulas de IA). Deixe esse 'Mural de Evidências' anotado no quadro ou fotografe-o e envie no grupo da turma, servindo como banco de dados para a reescrita da Aula 9."

Quadro de Sistematização – Marcas Linguísticas da Opinião

Categoria Gramatical	Como expressa a opinião? (Fundamentação Teórica)	Exemplos Práticos
Adjetivos e Substantivos Valorativos (Juízo de Valor)	Transformam uma declaração objetiva (fato) em uma interpretação subjetiva (opinião), revelando a posição de quem escreve através da seleção das palavras. (Fonte: GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. 27. ed. 2010, p. 380-385 – Cap. "Fato e Opinião").	Perigoso, emblemático, tragédia, assustador, excelente, ameaça.
Advérbios e Locuções Adverbiais (Modalizadores)	Funcionam como "índices de subjetividade", marcando o grau de adesão, a atitude, a certeza ou a avaliação do locutor em relação ao próprio enunciado. (Fonte: KOCH, I. V. Argumentação e Linguagem. 13. ed. 2011, p. 60-65 – Cap. "A Interação Pela Linguagem").	Infelizmente, certamente, obrigatoriamente, sem dúvida, possivelmente.
Verbos de Atitude e Crença (Modalidade Epistêmica)	Expressam o estado de conhecimento, a avaliação ou a percepção mental do sujeito falante, indicando que a proposição não é uma verdade universal, mas uma perspectiva assumida. (Fonte: NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. 2000, p. 152-156 – Cap. "Modalidade Epistêmica e Deontica").	Acredito, penso, suponho, considero, parece, duvido.
Perífrases de Obrigação (Modalidade Deontica)	Estruturas verbais que impõem um julgamento moral, de necessidade, permissão ou dever sobre uma ação, revelando o que o	Deve passar a (priorizar), precisa ser feito, tem que mudar, é imperativo que.

	autor julga que "tem que ser feito". (Fonte: NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. 2000, p. 152-156 – Cap. "Modalidade Epistêmica e Deontica").	
--	---	--

Aula 9 – Produção Final

Objetivo: Avaliação somativa prática (Dolz e Schneuwly, 2011, p. 92).

Atividade: Devolução dos textos originais da Aula 2. Os alunos devem reescrever seus textos. Agora, eles são obrigados a inserir pelo menos dois fatos comprováveis (usando dados dos Textos 1 e 2 ou do vídeo da Aula 1) para sustentar suas opiniões. Os textos finais comporão o Mural/Fórum planejado.

Sugestão de Rubrica de Avaliação para o Professor:

Nível	Descrição
Nível 1	O aluno expressa opinião sem apresentar fatos verificáveis.
Nível 2	O aluno apresenta pelo menos um fato, mas ainda mistura fato e opinião sem diferenciação clara.
Nível 3	O aluno apresenta dois ou mais fatos coerentes e distingue explicitamente fato de opinião no texto.

Aula 10 – Avaliação Sistêmica (Estilo Saeb/PRA)

Objetivo: Verificar a recomposição da aprendizagem por meio de instrumento padronizado.

Atividade: Aplicação do simulado completo abaixo.

Culminância e Avaliação Sistêmica (50 minutos)

- **Parte 1 (20 minutos) – A Galeria / Mural:** Os alunos devem circular pela sala para ler os textos finais dos colegas expostos no mural físico (ou acessar o fórum digital). O professor conduzirá uma rápida plenária destacando as melhores conexões entre fato e opinião.
- **Parte 2 (30 minutos) – Avaliação Sistêmica:** Os alunos retornam aos seus lugares em silêncio para a aplicação do simulado impresso focado no Descritor D14, consolidando a aprendizagem teórica da sequência.

Avaliação Final (Estilo Saeb – Recomposição das Aprendizagens)

Caro professor, as questões de 1 a 5 são recomendadas para o 9º ano (4 alternativas). As questões de 6 a 10 são mais complexas e recomendadas para o 3º ano do Ensino Médio (5 alternativas).

Bloco 1 – 9º Ano (Descritor D14 – Distinguir fato de opinião)

1. Leia o trecho do Texto 1: *"A Open AI [...] e a Google Deepmind estão entre os principais signatários da inteligência artificial no mundo."* Essa frase representa:

- A) Uma opinião dos especialistas sobre as empresas.
- B) Um fato que pode ser comprovado no documento assinado.
- C) Uma crítica do jornalista às empresas de tecnologia.
- D) Uma suposição sobre o futuro da humanidade.

2. No trecho do Texto 1: *"[...] onde fazem um perigoso alerta"*, a palavra "perigoso" indica:

- A) Um dado estatístico.
- B) A opinião do repórter sobre a gravidade do alerta.
- C) Um fato científico sobre a Inteligência Artificial.
- D) Uma citação direta dos criadores do ChatGPT.

3. Qual das opções abaixo, retirada ou adaptada dos textos lidos, configura-se como uma OPINIÃO?

- A) O ChatGPT conquistou milhões de usuários.
- B) O governo chinês usa tecnologia de reconhecimento facial.
- C) A IA é uma tecnologia de crescimento acelerado.
- D) Ter armas que disparam sozinhas não parece ser uma boa ideia.

4. Ao relatar que a IA criou *"um antibiótico contra uma superbactéria"*, o autor do Texto 1 apresenta:

- A) Um fato positivo gerado pela IA.
- B) Uma opinião negativa sobre a medicina.
- C) Uma fake news gerada pelo ChatGPT.
- D) Um argumento contra o uso de computadores.

5. A principal diferença entre um fato e uma opinião é que:

- A) O fato é sempre verdadeiro, e a opinião é sempre falsa.
- B) O fato depende de quem o conta, a opinião é universal.
- C) O fato é um acontecimento objetivo; a opinião é um julgamento pessoal sobre esse acontecimento.
- D) O fato só existe em textos jornalísticos, e a opinião em redes sociais.

Bloco 2 – 3º Ano do Ensino Médio (Descritores de Leitura Crítica e Argumentação)

6. (Texto 2) Raphael Hernandez utiliza uma série de perguntas retóricas no final do seu texto (*"Será uma boa ideia ter armas que definem seus alvos...?"*). Do ponto de vista da progressão argumentativa, essas perguntas servem para:

- A) Apresentar fatos inéditos sobre a tecnologia militar chinesa.
- B) Mascaram a ausência de dados concretos na reportagem.
- C) Induzir o leitor a concordar com a tese de que a evolução da IA exige cautela e ética.
- D) Comprovar cientificamente que os robôs substituirão os humanos nas empresas.
- E) Eximir o autor da responsabilidade de dar uma opinião sobre o assunto.

7. Considere o trecho do Texto 1: *"Para eles, o mundo deve passar a priorizar esforços para reduzir o risco de extinção..."*. O uso da perífrase verbal *"deve passar a priorizar"* denota:

- A) Um fato consumado no presente.
- B) Uma injunção baseada em um julgamento de valor (opinião) dos especialistas.
- C) Uma incerteza do jornalista em relação aos dados apresentados.
- D) A neutralidade típica do discurso científico.
- E) Uma lei sancionada pelas empresas de tecnologia.

8. Muitas vezes, a opinião em um texto não é explícita, mas se revela pela seleção lexical. Qual alternativa contém uma marcação opinativa/avaliativa?

- A) "O caso chinês é o mais emblemático..." (Texto 2).
- B) "...a criação de imagens como se fossem fotos." (Texto 1).
- C) "O governo usa a tecnologia para rastrear algumas minorias..." (Texto 2).
- D) "A Open AI [...] produziu o ChatGPT com o apoio da Microsoft..." (Texto 1).
- E) "...o equipamento monitora a atenção dos alunos durante as aulas." (Texto 2).

9. Ao contrapor os Textos 1 e 2, conclui-se que o tratamento dado à Inteligência Artificial é:

- A) Exclusivamente factual no texto 1 e exclusivamente factual no texto 2.
- B) Pautado nos benefícios econômicos no texto 1 e nos benefícios educacionais no texto 2.
- C) Temeroso no texto 1, focado no risco existencial; e crítico/reflexivo no texto 2, focado nos limites éticos imediatos.
- D) Neutro em ambos os textos, pois o gênero jornalístico não permite subjetividade.
- E) Utópico, pois ambos os textos defendem que a IA resolverá todos os problemas da humanidade.

10. No contexto das políticas de Recomposição das Aprendizagens abordadas nesta sequência didática, a capacidade de o cidadão distinguir fato de opinião sobre o tema Inteligência Artificial garante, sobretudo:

- A) O desenvolvimento de habilidades de programação e robótica.
- B) A imunidade cognitiva contra manipulações discursivas e desinformação (*fake news*).
- C) A aprovação automática nas avaliações em larga escala do SAEB.
- D) A substituição de professores humanos por tutores virtuais.
- E) A padronização das opiniões de todos os estudantes brasileiros.

Gabarito Comentado (Para o Professor)

- **1. B** – É uma informação objetiva e verificável no manifesto assinado.
- **2. B** – O adjetivo "perigoso" embute um julgamento de valor, uma avaliação subjetiva dada pelo emissor da mensagem.
- **3. D** – A expressão "não parece ser uma boa ideia" expressa claramente um juízo de valor, diferentemente das outras alternativas que são constatações factuais.
- **4. A** – Trata-se de um dado concreto, reportado de forma objetiva como resultado do avanço tecnológico na área da saúde.
- **5. C** – Definição clássica exigida no Descritor D14 do Saeb e na BNCC.
- **6. C** – Perguntas retóricas em artigos de opinião são estratégias discursivas de persuasão desenhadas para guiar o raciocínio do leitor em direção à tese defendida pelo autor.
- **7. B** – Indica uma necessidade moral/ética pautada na crença dos especialistas, e não um fato imutável ou consumado.

Conceituação para o Professor: O que é Perífrase Verbal?

É o uso de dois ou mais verbos que exercem a função de um único verbo (neste caso: verbo auxiliar *dever* + verbo *passar* + verbo principal *priorizar*). Serve para modalizar o discurso,

ênfatizando uma ação tida como obrigatória ou muito recomendada, construindo a opinião no texto.

- **8. A** – O adjetivo "emblemático" qualifica o caso chinês segundo a ótica valorativa do autor, inserindo subjetividade à frase.
- **9. C** – Síntese da leitura crítica de ambos os textos. O texto 1 foca no "alerta de extinção" (visão existencial futura) e o 2 nas "questões éticas do presente" (limites atuais de uso).
- **10. B** – A leitura crítica e a diferenciação entre fato e opinião são pilares do letramento midiático preconizado pela BNCC. Em tempos de IA, dominar essa habilidade é essencial para o exercício da cidadania plena e defesa contra Fake News.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2026.

CNN BRASIL. Imagem de Papa com casaco fashion foi feita por inteligência artificial; entenda. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

G1 (BOM DIA BRASIL). Especialistas em inteligência artificial alertam para risco de extinção da humanidade. Publicado em 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/31/especialistas-em-inteligencia-artificial-alertam-para-risco-de-extincao-da-humanidade.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2026.

G1 PI. Como a Inteligência Artificial virou disciplina obrigatória para alunos no Piauí. *G1*, Teresina, 01 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2025/12/01/como-a-inteligencia-artificial-virou-disciplina-obrigatoria-para-alunos-no-piaui.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2026.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

HERNANDES, Raphael. Inteligência artificial enfrenta questões éticas para ter evolução responsável. *Folha de S.Paulo*, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/inteligencia-artificial/os-limites-da-ia/inteligencia-artificial-enfrenta-questoes-eticas-para-ter-evolucao-responsavel.shtml>. Acesso em: 26 mar. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATSUKI, Edgard. Mensagem que fala que a partir de hoje, IA está disponível e pode acessar conversas se você não ativar "privacidade avançada" é falsa. [Boatos.org](https://boatos.org), 25 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/curriculo-referencia-mg.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2026.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

SILVESTRE, Paulo. Assim como seus professores, alunos brasileiros usam a IA sem orientação. *O Estado de S. Paulo*, Coluna O Macaco Elétrico, 16 out. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/macaco-eletrico/assim-como-seus-professores-alunos-brasileiros-usam-a-ia-sem-orientacao/>. Acesso em: 01 abr. 2026.