

**RECOMPOSIÇÃO DAS
APRENDIZAGENS NA REDE
ESTADUAL DE MINAS
GERAIS: POLÍTICA PÚBLICA,
ARQUITETURA
INSTITUCIONAL E
ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS ENTRE 2023
E 2025**

**RECONSTITUTING LEARNING IN THE MINAS GERAIS STATE SCHOOL
SYSTEM: PUBLIC POLICY, INSTITUTIONAL ARCHITECTURE, AND
PEDAGOGICAL STRATEGIES BETWEEN 2023 AND 2025**

Ciências Humanas • 08/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780882154](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780882154)

Heverton Soares¹

RESUMO

Este artigo analisa o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), política pública instituída pela Resolução SEE n.º 4.825/2023, com o objetivo de enfrentar as lacunas de aprendizagem acumuladas pelos estudantes da Educação Básica durante e após o período pandêmico. A partir de análise documental de normativos, memorandos circulares, guias orientadores, editais de seleção e documentos pedagógicos institucionais, o estudo examina a arquitetura institucional do PRA, seus eixos estruturantes, as estratégias pedagógicas mobilizadas e os mecanismos de monitoramento adotados. Os resultados indicam que o PRA, que era plano e passou a ser programa em 2025, constitui um arranjo de governança educacional multinível, articulando órgão central, superintendências regionais e unidades escolares por meio de núcleos de gestão pedagógica especializados. A política combina instrumentos normativos, formativos e avaliativos, priorizando a equidade educacional e o fortalecimento dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conclui-se que, apesar da sofisticação do desenho institucional, a efetividade do PRA depende criticamente da capacidade de implementação local e da coerência entre os múltiplos instrumentos mobilizados.

Palavras-chave: recomposição das aprendizagens; política educacional; pós-pandemia; Minas Gerais; governança educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the Learning Recovery Plan (Plano de Recomposição das Aprendizagens — PRA) of the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG), a public policy established by Resolution SEE n.º. 4.825/2023, aimed at addressing learning gaps accumulated by Basic Education students during and after the

pandemic period. Based on documentary analysis of normative instruments, circulars, pedagogical guides, selection edicts, and institutional documents, the study examines the PRA's institutional architecture, its structural axes, the pedagogical strategies mobilized, and the monitoring mechanisms adopted. The findings indicate that the PRA constitutes a multilevel educational governance arrangement, articulating the central body, regional superintendencies, and school units through specialized pedagogical management nuclei. The policy combines normative, formative, and evaluative instruments, prioritizing educational equity and strengthening Basic Education Assessment System (SAEB) indicators. The conclusion is that, despite the sophistication of its institutional design, the PRA's effectiveness depends critically on local implementation capacity and coherence among the multiple policy instruments.

Keywords: learning recovery; educational policy; post-pandemic; Minas Gerais; educational governance.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 produziu impactos sem precedentes sobre os sistemas educacionais em escala global. No Brasil, a suspensão das atividades presenciais, que se estendeu predominantemente entre 2020 e 2021, resultou em perdas significativas de aprendizagem, agravamento das desigualdades educacionais historicamente acumuladas e elevação dos índices de evasão escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021; UNESCO, 2021). O fenômeno não foi exclusivo de nenhuma rede ou território: avaliações realizadas em diferentes contextos evidenciaram reduções expressivas nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, com impactos especialmente severos sobre os estudantes em situação de maior

vulnerabilidade socioeconômica (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

No campo educacional brasileiro, as consequências da pandemia se somaram a déficits de aprendizagem preexistentes, historicamente revelados por avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Esse acúmulo de desafios impôs aos sistemas estaduais de ensino a necessidade de formular respostas institucionais capazes de superar não apenas o déficit imediato de conteúdos, mas as lacunas estruturais de habilidades que comprometem a trajetória escolar dos estudantes (SOARES; XAVIER, 2013; CRAHAY, 2022).

O estado de Minas Gerais, titular de uma das maiores redes públicas de educação do país, respondeu a esse desafio com a instituição do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), formalizado pela Resolução SEE n.º 4.825, de 7 de março de 2023. O PRA integra o Programa Gestão pela Aprendizagem, lançado em 2019, e incorpora, no contexto pós-pandêmico, uma dimensão explícita de recuperação e recomposição das aprendizagens. Trata-se de uma política pública estruturada a partir de três ações centrais — planejamento, execução e monitoramento —, operacionalizada por meio de dois núcleos de gestão pedagógica: o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a arquitetura institucional do PRA, seus eixos pedagógicos estruturantes, as estratégias de implementação adotadas e os mecanismos de monitoramento mobilizados. A relevância do estudo

reside, de um lado, na centralidade que a política de recomposição das aprendizagens ocupa na agenda educacional brasileira do pós-pandemia e, de outro, na escassez de análises que se debrucem sobre a lógica interna de tais políticas a partir de seus próprios documentos constitutivos.

Metodologicamente, o trabalho se inscreve na tradição da análise documental em pesquisa educacional (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), mobilizando um corpus composto por normativos legais, memorandos circulares, documentos orientadores, catálogos de habilidades, editais de seleção e guias pedagógicos produzidos pela SEE/MG entre 2023 e 2025.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Políticas de Currículo e Avaliação no Brasil

A compreensão do PRA exige que se considere o contexto mais amplo das políticas de currículo e avaliação que estruturam o sistema educacional brasileiro. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, estabeleceu um novo referencial para a organização dos currículos em todo o território nacional, com ênfase na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017). No âmbito estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) operou a tradução dessas diretrizes para o contexto mineiro, tornando-se o principal instrumento de orientação curricular da rede estadual.

A centralidade atribuída às avaliações em larga escala no ordenamento das políticas educacionais brasileiras é tema amplamente debatido na literatura. Autores como Freitas (2012) e

Esteban (2012) alertam para os riscos de redução do currículo às habilidades testáveis e de responsabilização unilateral das escolas e docentes pelos resultados. Por outro lado, Soares (2009) e Brooke e Soares (2008) argumentam que os dados produzidos por sistemas de avaliação como o SAEB são instrumentos valiosos para o diagnóstico das desigualdades educacionais e a formulação de políticas mais equânimes. O PRA se inscreve nessa tensão, ao mesmo tempo em que utiliza os resultados do SAEB como referência para a priorização de habilidades e como meta institucional a ser perseguida.

2.2. Recomposição das Aprendizagens: Fundamentos e Debates

O conceito de recomposição das aprendizagens — também denominado recuperação de aprendizagens em parte da literatura internacional — emerge com força na agenda educacional a partir da pandemia de COVID-19 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021; WORLD BANK, 2022). No contexto brasileiro, o conceito foi incorporado por governos estaduais e pelo governo federal como resposta às perdas documentadas por avaliações diagnósticas realizadas ao longo de 2021 e 2022.

Diferentemente da simples recuperação de conteúdos não ministrados, a recomposição das aprendizagens pressupõe a identificação das lacunas individuais e coletivas de habilidades, a reorganização pedagógica para atendimento diferenciado e o uso de dados diagnósticos como orientadores das práticas de ensino (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022). Nessa perspectiva, ela dialoga com a tradição das pesquisas sobre eficácia escolar e sobre práticas pedagógicas baseadas em evidências (BROOKE; SOARES, 2008; LÜCK, 2010), ao mesmo tempo em que incorpora dimensões

socioemocionais frequentemente negligenciadas nas abordagens mais instrumentais.

A literatura brasileira sobre o tema ainda é incipiente, em parte pela recência do problema e em parte pela dificuldade de acompanhar, em tempo hábil, a produção de políticas que se multiplicaram rapidamente nos estados e municípios. Estudos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (2021), pela Fundação Carlos Chagas (2021) e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — CENPEC (2022) apontam para a necessidade de abordagens que articulem diagnóstico preciso, intervenção pedagógica estruturada e suporte emocional aos estudantes, dimensões que o PRA procura contemplar em seu desenho.

2.3. Implementação de Políticas Educacionais e Governança Multinível

O campo de estudos sobre implementação de políticas educacionais tem destacado a complexidade dos processos de tradução entre as intenções dos formuladores e as práticas efetivas nas escolas (MAINARDES, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). No contexto brasileiro, Mainardes (2006) propõe a utilização do ciclo de políticas de Ball como referencial para a análise das diferentes arenas em que uma política é produzida, recontextualizada e praticada. Tal perspectiva é especialmente pertinente para a análise do PRA, dado que sua implementação envolve múltiplos níveis institucionais — órgão central, superintendências regionais e escolas — cada um com suas próprias lógicas, capacidades e interpretações.

A governança educacional multinível, discutida por Oliveira e Duarte (2005) e Krawczyk (2008) no contexto brasileiro, implica a

distribuição de responsabilidades e poderes entre diferentes esferas administrativas, com implicações diretas para a coerência e efetividade das políticas. No caso do PRA, a criação de núcleos de gestão pedagógica em dois níveis — central e regional — representa uma tentativa de operacionalizar essa governança, com o NGPC responsável pela orientação estratégica e o NGPR pela adaptação e implementação nas escolas de sua circunscrição.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota a análise documental como método principal, procedimento amplamente utilizado em pesquisas educacionais que buscam compreender políticas públicas a partir de seus próprios textos constitutivos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; CELLARD, 2008). Conforme Lüdke e André (2013), os documentos oficiais constituem fontes privilegiadas para a investigação de políticas, na medida em que expressam tanto as intenções dos formuladores quanto as negociações e disputas que conformam o texto final.

O corpus documental foi composto pelos seguintes materiais produzidos pela SEE/MG: a Resolução SEE n.º 4.825/2023, que institui o PRA; o Documento Orientador do PRA para o 1.º Semestre de 2025; os Memorandos-Circulares n.º 250 e n.º 261/2025; o Guia de Orientação para o Uso do Material Avançando na Aprendizagem 2025; o Documento Orientador do Agrupamento Temporário Intermitente 2025; o Catálogo de Habilidades para Recomposição; as orientações para elaboração do Edital do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional; a minuta de edital para seleção de servidores ao NGPR; o documento de orientações para implementação do PRA; e o instrumento de Diagnóstico Inicial utilizado nas visitas às escolas.

A análise seguiu procedimentos inspirados na análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011; MINAYO, 2014), com identificação de categorias emergentes relacionadas à arquitetura institucional, às estratégias pedagógicas, aos instrumentos de monitoramento e às relações entre níveis de governança. A interpretação dos dados foi orientada pelos referenciais teóricos apresentados na seção anterior, com atenção particular às tensões e contradições presentes nos documentos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Marco Histórico e Normativo

O PRA emerge no interior de uma trajetória mais longa de políticas educacionais em Minas Gerais. Em 2019, a SEE/MG lançou o Programa Gestão pela Aprendizagem, com foco na melhoria dos indicadores educacionais, no combate à evasão e na redução das desigualdades regionais. A pandemia de COVID-19 impôs uma inflexão nessa trajetória, agravando problemas preexistentes e criando novas demandas que exigiram respostas específicas.

A Resolução SEE n.º 4.825/2023 instituiu formalmente o PRA, definindo-o como um conjunto de ações voltado a "garantir o direito à aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais — CRMG, que não foram consolidadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto vivenciado no período pandêmico". O normativo estabelece dois objetivos centrais: a redução da defasagem de ensino e aprendizagem acumulada ao longo da escolarização e a realização de estratégias de ensino

focadas na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas no CRMG.

Em 2025, o PRA assume um papel estratégico ampliado, incorporando, além das ações originais, um conjunto de iniciativas voltadas à preparação dos estudantes para as avaliações externas, especialmente o SAEB 2025. O Documento Orientador do 1.º Semestre de 2025 descreve as principais ações estratégicas como intervenção pedagógica, conselho de classe, projeto de leitura e escrita, ações ENEM MG, Projeto Território da Leitura e mobilização para o SAEB, evidenciando uma política que progressivamente amplia seu escopo para além da recomposição *stricto sensu*.

4.2. Justificativa e Objetivos

A justificativa do PRA é construída a partir de evidências empíricas produzidas pelos sistemas de avaliação estadual e nacional. O Documento Orientador de 2025 aponta que "sua necessidade foi identificada a partir da escuta das escolas, da análise dos planos e projetos de intervenções da SEE/MG e dos resultados das avaliações internas e externas, como o SIMAVE e o SAEB, que evidenciaram desafios no desenvolvimento de habilidades estruturantes do Currículo Referência de Minas Gerais". Essa fundamentação empírica é coerente com a perspectiva de uso de dados como orientadores de política educacional, amplamente preconizada pela literatura sobre eficácia escolar no Brasil (SOARES, 2009; FRANCO et al., 2007).

O objetivo geral do PRA — "apoiar as escolas estaduais na implementação de estratégias pedagógicas eficazes para fortalecer a aprendizagem na Educação Básica e melhorar os indicadores educacionais da rede estadual de Minas Gerais" — combina uma

dimensão pedagógica, centrada no processo de aprendizagem, com uma dimensão sistêmica, orientada para a melhoria dos indicadores. Essa combinação não é isenta de tensões: a ênfase nos indicadores pode, em certos contextos, subordinar a ação pedagógica às exigências dos formatos avaliativos, limitando a amplitude das estratégias de recomposição (FREITAS, 2012).

4.3. Os Núcleos de Gestão Pedagógica

A estrutura operacional do PRA repousa sobre dois núcleos de gestão pedagógica, cuja criação constitui uma inovação institucional relevante no contexto da rede estadual mineira. O Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), sediado no órgão central da SEE/MG, tem atribuições de natureza estratégica e normativa: analisar os resultados das avaliações formativas e somativas, identificar as habilidades do CRMG que precisam ser retomadas, elaborar orientações para as SREs e escolas estaduais, e monitorar as ações elaboradas pelas instâncias regionais e escolares.

O Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), por sua vez, opera nas Superintendências Regionais de Ensino e tem atribuições de natureza adaptativa e de suporte: apropriar-se das orientações gerais do NGPC e adaptá-las às especificidades das escolas de sua circunscrição, acompanhar a elaboração dos planos de ação escolares, orientar as equipes pedagógicas das escolas, coletar evidências de práticas exitosas e produzir relatórios para o NGPC. A estrutura binária NGPC-NGPR expressa, em termos institucionais, a lógica de governança multinível que caracteriza o arranjo do PRA.

A constituição das equipes dos núcleos ocorre por meio de processo seletivo interno, conforme previsto na Resolução SEE n.º 4.825/2023

e detalhado nos editais elaborados pelas SREs. O processo seleciona Especialistas em Educação Básica (EEB) e Professores de Educação Básica (PEB) efetivos, priorizando profissionais com formação em Língua Portuguesa e Matemática — responsáveis por 50% das vagas — e complementando com professores das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os critérios de seleção incluem titulação acadêmica (de graduação ao doutorado), carta de intenção e elaboração de um plano estratégico para recomposição das aprendizagens, o que confere ao processo um caráter meritocrático com ênfase na dimensão pedagógica.

4.4. O Modelo de Acompanhamento Pedagógico

Uma das inovações mais significativas do PRA em 2025 é a implementação de um modelo sistemático de acompanhamento pedagógico às escolas, descrito nos Memorandos-Circulares n.º 250 e n.º 261/2025. O modelo organiza a rotina semanal das equipes pedagógicas das SREs em torno de três momentos: planejamento e preparação às segundas-feiras, por meio de reuniões de alinhamento com o órgão central; realização de visitas às escolas estratégicas de terça a sexta-feira; e registro dos relatórios de visita via Sistema de Acompanhamento do PRA.

Essa estrutura operacional é reveladora de uma concepção de supervisão pedagógica que, conforme orientado nos documentos, não deve ter "caráter fiscalizatório ou impositivo", mas antes oferecer "suporte à escola na construção de estratégias que fortaleçam as aprendizagens". A tensão entre supervisão e apoio, entre controle e colaboração, é um tema recorrente na literatura sobre gestão educacional e relação entre sistemas e escolas (LUCK, 2010; PARO, 2010). O PRA, ao menos em seu discurso normativo, posiciona-se

pelo viés do suporte, embora a criação de um sistema informatizado de registro de visitas introduza uma dimensão de controle que merece atenção analítica.

O foco nas "escolas estratégicas com atendimento prioritário" expressa uma opção de política orientada pela equidade, na medida em que concentra os recursos de acompanhamento nas escolas com maior necessidade. Essa lógica é consistente com os princípios da educação inclusiva e com as recomendações da literatura sobre intervenção diferenciada em contextos de vulnerabilidade (CRAHAY, 2022; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

4.5. Articulação com o SAEB e os Indicadores Educacionais

Uma característica marcante do PRA em 2025 é sua articulação explícita com a preparação para o SAEB. O Memorando-Circular n.º 250/2025 descreve a preparação da rede estadual para o SAEB 2025 como "um momento estratégico e decisivo para o fortalecimento da educação em Minas Gerais", estabelecendo inclusive a suspensão temporária de diversas ações pedagógicas em curso para concentrar esforços na mobilização para o exame. Essa decisão — que abrangeu desde formações do Google for Education até o Projeto Socioemocional e múltiplos programas de ações nas escolas — revela a centralidade que o SAEB ocupa na agenda da política educacional mineira.

A articulação com os indicadores do SAEB e do IDEB estrutura os cinco eixos do PRA descritos no Memorando-Circular n.º 250/2025: proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, aprovação, dados do Censo Escolar, participação e engajamento. Essa estrutura de cinco eixos expressa uma concepção ampliada de qualidade

educacional, que não se limita à proficiência acadêmica, mas incorpora fluxo escolar, participação estudantil e dados demográficos. Contudo, a subordinação de toda essa estrutura à métrica do SAEB coloca em questão a autonomia pedagógica das escolas e a possibilidade de valorizar aprendizagens não capturáveis pelos instrumentos padronizados de avaliação (FREITAS, 2012; FERNANDES; GREMAUD, 2009).

4.6. O Catálogo de Habilidades para Recomposição

Um dos instrumentos mais operacionalmente relevantes do PRA é o Catálogo de Habilidades para Recomposição, elaborado pelo NGPC. O Catálogo parte de um pressuposto diagnóstico claro: os estudantes que cursaram determinados anos escolares durante o período pandêmico (2020-2021) não tiveram acesso pleno às habilidades previstas no CRMG para aqueles anos. A tabela de correspondência apresentada no Catálogo — que relaciona, por exemplo, estudantes do 9.º ano em 2023 com as habilidades dos 6.º e 7.º anos do período pandêmico — operacionaliza esse diagnóstico em termos curriculares.

O Catálogo organiza as habilidades por ano de escolaridade e por componente curricular — incluindo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa —, o que evidencia uma concepção de recomposição que transcende as disciplinas centrais das avaliações em larga escala. Contudo, na prática das ações do PRA, o foco recai predominantemente sobre Língua Portuguesa e Matemática, como revelam os materiais pedagógicos, os editais de seleção e as orientações de acompanhamento. Essa tensão entre a abrangência curricular do Catálogo e o foco operacional da política nas áreas

avaliadas é uma questão que merece atenção, dado que pode reforçar a hierarquização de componentes curriculares já denunciada pela literatura (YOUNG, 2011; GABRIEL; CAVALCANTI, 2012).

4.7. Os Cadernos Avançando na Aprendizagem e Aprendizagem em Movimento

O principal instrumento pedagógico do PRA voltado diretamente para os estudantes são os Cadernos Avançando na Aprendizagem, destinados ao 5.º e ao 9.º ano do Ensino Fundamental, e os Cadernos Aprendizagem em Movimento, para o 3.º ano do Ensino Médio. Esses materiais foram elaborados a partir da análise das habilidades prioritárias da SEE/MG, avaliadas sob a perspectiva da Matriz do SAEB e do SIMAVE, e estruturam atividades em progressão de complexidade ao longo de unidades semanais.

O Guia de Orientação para o Uso desses materiais descreve uma organização curricular densa e detalhada, com cronogramas específicos por componente curricular e por turno, número mínimo de atividades por módulo-aula e instrução para que as atividades não realizadas em sala sejam continuadas como tarefa de casa. Essa estruturação rigorosa — que inclui até a indicação de quantas questões selecionar para atividades durante o recesso escolar — expressa uma concepção de implementação fidelizada, que valoriza a uniformidade de aplicação em detrimento da adaptação contextual.

A literatura sobre implementação de materiais didáticos estruturados em redes de grande escala aponta para a tensão entre a fidelidade à proposta e a necessidade de adaptação às condições

locais (SCHNEIDER; KRAJCIK, 2002). No contexto brasileiro, Rodrigues (2018) e Lopes (2019) chamam atenção para o risco de que materiais excessivamente prescritivos reduzam a autonomia docente e o espaço para práticas pedagógicas criativas e responsivas às necessidades específicas das turmas.

4.8. O Agrupamento Temporário Intermitente

O Agrupamento Temporário Intermitente constitui outra estratégia central do PRA em 2025, direcionada exclusivamente a estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental que obtiveram resultados abaixo da média em Língua Portuguesa e/ou Matemática no primeiro bimestre. A proposta prevê a organização de grupos reduzidos — com seis estudantes —, conduzidos por um professor distinto daquele que ministra o componente curricular na turma de origem, em encontros de duas horas-aula semanais por componente.

O fundamento pedagógico do Agrupamento repousa sobre a evidência de que defasagens de habilidades no ano em curso estão relacionadas à não consolidação de competências previstas nos anos anteriores. O Documento Orientador organiza os conteúdos em dois blocos: o Bloco 1 contempla habilidades essenciais do 5.º e 6.º anos do Ensino Fundamental, e o Bloco 2, as habilidades dos 7.º e 8.º anos. Essa organização regressiva do currículo — que retoma habilidades de anos anteriores para consolidar a trajetória atual — é coerente com a perspectiva do ensino responsivo e da pedagogia diferenciada, discutida no Brasil por autores como Perrenoud (2000) e Zabala (2002).

As metodologias ativas sugeridas para os Agrupamentos — aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em

projetos, aprendizagem entre pares e sala de aula invertida — alinham-se com referenciais contemporâneos de educação que valorizam o protagonismo estudantil e a construção colaborativa do conhecimento (MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018). A previsão de planos de aula sugestivos, com objetivos, estratégias, recursos e avaliação detalhados, indica uma preocupação com a qualificação da prática pedagógica nesses espaços de atendimento diferenciado.

4.9. Intervenção Pedagógica e Plano de Ação Escolar

O Plano de Ação Escolar é descrito nos documentos do PRA como o instrumento central de planejamento das ações de recomposição em cada unidade escolar. Sua elaboração é orientada por três eixos estruturantes: lacunas de aprendizagem, evasão escolar e aspectos socioemocionais. Essa trilogia de eixos expressa uma concepção de recomposição que vai além da dimensão cognitiva, reconhecendo que o fracasso escolar é multideterminado e que intervenções restritas ao plano acadêmico têm alcance limitado (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 2004).

A dimensão socioemocional, em particular, tem sido objeto de crescente atenção na literatura educacional brasileira. O Instituto Ayrton Senna (2021) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (2021) destacam que o período pandêmico produziu traumas, ansiedades e rupturas relacionais que afetam diretamente a capacidade dos estudantes de se engajarem no processo de aprendizagem. A incorporação dos aspectos socioemocionais como eixo do PRA é, nesse sentido, uma decisão politicamente relevante, embora sua operacionalização — que nos documentos aparece de forma mais esquemática do que pedagógica — mereça aprofundamento.

4.10. O Sistema de Acompanhamento do PRA

O monitoramento das ações do PRA é operacionalizado por meio de um conjunto articulado de instrumentos: o Relatório de Visita, preenchido após cada visita às escolas; o Formulário de Acompanhamento Semanal (FAS), baseado nos relatórios de visita; e o Formulário de Acompanhamento Mensal (FAM), consolidado até o quinto dia do mês subsequente. Em 2025, esses instrumentos foram integrados ao Sistema de Acompanhamento do PRA, plataforma digital lançada para centralizar o registro e o acompanhamento das ações.

A lógica de monitoramento adotada pelo PRA combina controle formal — pelo registro sistemático das ações e sua disponibilização para análise pelo NGPC — com suporte pedagógico, na medida em que o relatório de visita é também concebido como "instrumento para a retomada das ações e memória dos encaminhamentos para a visita a ser realizada na semana seguinte". Essa dupla função — controle e orientação — é característica dos sistemas de monitoramento bem-sucedidos, que transformam dados em insumos para a melhoria contínua das práticas (LÜCK, 2010; FERNANDES; GREMAUD, 2009).

A implantação de um sistema informatizado de registro foi precedida por um modelo analógico de monitoramento, descrito nas orientações mais antigas do PRA, que utilizava formulários em planilhas eletrônicas compartilhadas em drives. A transição para um sistema próprio, em 2025, indica um movimento de institucionalização da política e de profissionalização dos seus processos de gestão da informação.

4.11. O Diagnóstico Inicial e os Indicadores de Acompanhamento

O instrumento de Diagnóstico Inicial utilizado nas primeiras visitas do NGPR às escolas revela a abrangência da concepção de monitoramento adotada pelo PRA. O formulário organiza o levantamento de dados em quatro dimensões: aspectos socioemocionais — incluindo vulnerabilidade social, questões disciplinares e clima escolar —; evasão escolar — com investigação dos mecanismos de busca ativa, dos fatores associados à evasão e dos casos não retornados após a pandemia —; lacunas de aprendizagem — com análise dos instrumentos de avaliação, dos materiais pedagógicos utilizados e da organização do planejamento —; e recursos disponíveis — físicos, tecnológicos e humanos.

Essa estrutura diagnóstica multidimensional é consistente com as abordagens de avaliação institucional preconizadas por Luck (2010) e Oliveira (2015), que enfatizam a necessidade de compreender as condições concretas de cada escola antes de prescrever intervenções. Ao mesmo tempo, o instrumento introduz uma racionalidade diagnóstica que pode, em certos contextos, ser percebida pelas equipes escolares como invasiva ou controladora, especialmente quando operada por profissionais externos à unidade escolar.

Os três indicadores prioritários para o monitoramento das ações do PRA — frequência escolar, aproveitamento bimestral e resultados das avaliações sistêmicas — correspondem, respectivamente, às dimensões de permanência, fluxo e aprendizagem que compõem os principais índices educacionais brasileiros. Essa escolha é estrategicamente coerente com os objetivos do PRA, mas pode deixar em segundo plano indicadores processuais de qualidade —

como a qualidade das interações pedagógicas, a participação das famílias ou o bem-estar dos estudantes — que são igualmente relevantes para uma avaliação abrangente da política.

4.12. Discussão

A análise dos documentos do PRA revela uma política educacional de considerável sofisticação institucional, que combina instrumentos normativos, pedagógicos e avaliativos em um arranjo multinível cuidadosamente articulado. Ao mesmo tempo, a análise evidencia algumas tensões e desafios que merecem atenção dos pesquisadores e dos próprios gestores da política.

A primeira tensão diz respeito à relação entre padronização e flexibilidade. Por um lado, o PRA oferece materiais pedagógicos, cronogramas e orientações metodológicas detalhados, o que potencialmente reduz a variabilidade da qualidade das práticas entre escolas e professores. Por outro, a rigidez prescritiva pode limitar a capacidade dos docentes de adaptar as propostas às especificidades de suas turmas, comprometendo a responsividade pedagógica que a própria literatura sobre recomposição recomenda (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022; PERRENOUD, 2000).

A segunda tensão envolve a relação entre recomposição das aprendizagens e preparação para o SAEB. A decisão de suspender dezenas de ações pedagógicas em curso para concentrar esforços na mobilização para o SAEB 2025 — documentada no Memorando-Circular n.º 250/2025 — ilustra de forma exemplar essa tensão. Se, por um lado, o SAEB é um instrumento legítimo e relevante para a aferição da qualidade educacional, por outro, a subordinação de toda a dinâmica escolar a uma avaliação específica pode distorcer as

prioridades pedagógicas e reduzir o escopo da recomposição àquilo que é mensurável pelos testes padronizados (FREITAS, 2012; ESTEBAN, 2012).

A terceira tensão concerne à capacidade de implementação local. A sofisticação do desenho institucional do PRA contrasta com a heterogeneidade das condições das escolas mineiras — que variam enormemente em termos de infraestrutura, formação dos professores, contexto socioeconômico e capacidade de gestão. Pesquisas sobre implementação de políticas educacionais no Brasil têm consistentemente demonstrado que o desempenho das políticas depende fortemente das condições locais e da capacidade das escolas de traduzir as prescrições centrais em práticas contextualizadas (MAINARDES, 2006; OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A quarta tensão refere-se à dimensão socioemocional. Embora o PRA reconheça a importância dos aspectos socioemocionais como eixo estruturante, a operacionalização dessa dimensão nos documentos analisados é significativamente menos desenvolvida do que a dimensão cognitiva e curricular. A literatura sobre os impactos da pandemia na saúde mental dos estudantes brasileiros (UNICEF, 2021; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020) indica que essa lacuna pode comprometer a efetividade das estratégias de recomposição, na medida em que estudantes em sofrimento emocional têm capacidade reduzida de engajamento nos processos de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Recomposição das Aprendizagens da rede estadual de Minas Gerais constitui uma das mais elaboradas respostas

institucionais ao problema das perdas de aprendizagem decorrentes da pandemia de COVID-19 no contexto educacional brasileiro. Sua arquitetura multinível, com núcleos de gestão pedagógica em dois níveis, seus instrumentos diversificados de monitoramento e sua ancoragem no Currículo Referência de Minas Gerais revelam um planejamento cuidadoso e uma consciência das complexidades envolvidas na implementação de políticas em redes de grande escala.

Ao mesmo tempo, a análise documental evidencia tensões estruturais que perpassam o desenho da política: a tendência à padronização em detrimento da flexibilidade contextual; a subordinação crescente das ações pedagógicas às métricas do SAEB; o desenvolvimento assimétrico das dimensões cognitiva e socioemocional; e os desafios de implementação em um contexto de profunda heterogeneidade das escolas mineiras. Essas tensões não invalidam a política, mas indicam áreas que merecem atenção tanto dos gestores quanto dos pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, este estudo reforça a pertinência da análise documental como método para a compreensão das políticas públicas em sua fase de formulação e prescrição. Estudos futuros poderão ampliar o escopo analítico, investigando os processos de recontextualização do PRA nas escolas, as percepções dos professores e estudantes sobre a política e, sobretudo, os efeitos mensuráveis da política sobre os indicadores de aprendizagem. A articulação entre análise documental, pesquisa etnográfica e estudos de eficácia parece ser o caminho mais promissor para uma compreensão abrangente de uma política educacional da complexidade e da relevância do PRA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. How schools do policy: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2026.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Educação pós-pandemia: equidade e aprendizagem. São Paulo: CENPEC, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Diretrizes para a recomposição das aprendizagens: orientações técnicas para gestores estaduais. Brasília: CONSED, 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

CRAHAY, Marcel. Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 123-140, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt>. Acesso em: 31 maio 2026.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica: informe n.

1. São Paulo: FCC, 2021. Disponível em: <https://fcc.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALCANTI, Erinaldo. Conhecimento escolar e modos de objetivação do currículo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 31-54, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação em evidência: recomposição das aprendizagens — orientações para gestores e professores. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie>. Acesso em: 31 maio 2026.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n.º 4.825, de 7 de março de 2023. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens — 1.º Semestre 2025. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Memorando-Circular n.º 250/2025/SEE/SB. Encaminhamento dos materiais da Reunião de Alinhamento Pedagógico. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Memorando-Circular n.º 261/2025/SEE/SB. Orientações para Acompanhamento Pedagógico. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Guia de Orientação para o Uso do Material Avançando na Aprendizagem 2025. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador do Agrupamento Temporário Intermitente 2025. Belo

Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Catálogo de Habilidades para Recomposição. Belo Horizonte, [2023].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Orientações para Elaboração do Edital do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional. Belo Horizonte, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange et al. (Org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Maria N. M.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Recomposição das aprendizagens no contexto pós-pandêmico: desafios para os sistemas de ensino brasileiros. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 389-405, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Implementação do FUNDEB: federalismo e regime de colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 675-697, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais, avaliação e descentralização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.

793-811, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 31 maio 2026.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Márcia. Currículo prescrito e autonomia docente: tensões na implementação de políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 935-955, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 31 maio 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs>. Acesso em: 31 maio 2026.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes. São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

UNESCO. The state of the global education crisis: a path to recovery. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 31 maio 2026.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 31 maio 2026.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 31 maio 2026.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)