

A atuação formativa e a Mediação Regional do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA)

Training activities and Regional Mediation within the Learning Recovery and Advancement Program (PRA)

Byanca Talarico de Araújo¹

Resumo

O presente estudo relata o suporte pedagógico prestado pela Mediação Regional do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA) junto às equipes gestoras e docentes das escolas acompanhadas, em se tratando de uma política educacional que visa garantir o direito à aprendizagem e a consolidação de habilidades em defasagem identificadas nas avaliações externas. A metodologia adotada caracteriza-se como um estudo de caso de viés analítico-descritivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. A investigação abarcou 53 educadores de quatro escolas "estratégicas", pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Leopoldina. O trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira consistiu em uma atuação formativa por meio da Sistemática de Monitoramento e Avaliação dos Resultados (SMAR), e a segunda na coleta de dados via questionários semiestruturados. Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a análise de conteúdo segundo Bardin. Os resultados indicam a contribuição formativa do trabalho desenvolvido pela mediação regional do programa em termos de melhorias pedagógicas que promovam a aprendizagem real e reduzam as desigualdades educacionais. Através da relação dialógica, favorecida pelas etapas descritas, conclui-se que os sujeitos investigados demandam a intensificação de momentos formativos envolvendo a troca de experiências entre os pares, uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, byanca.araujo@educacao.mg.gov.br

Palavras-chave: Política Educacional; Recomposição das Aprendizagens; Formação Continuada; Avaliação Educacional; Práxis Pedagógica.

Abstract

This study reports on the pedagogical support provided by the Regional Mediation of the Learning Recovery and Advancement Program (PRA) to the management and teaching teams of the monitored schools. As an educational policy, the PRA aims to guarantee the right to learning and the consolidation of skill gaps identified through external assessments. The methodology adopted is characterized as an analytical-descriptive case study, grounded in bibliographic and documentary research. The investigation involved 53 educators from four "strategic" schools within the Regional Education Superintendency (SRE) of Leopoldina. The work was divided into two stages: the first consisted of a formative intervention through the Results Monitoring and Evaluation System (SMAR), and the second involved data collection via semi-structured questionnaires. For the treatment of qualitative data, Bardin's content analysis was utilized. The results indicate a significant formative contribution from the regional mediation's work, leading to pedagogical improvements that promote effective learning and reduce educational inequalities. Through the dialogic relationship fostered by the described stages, it is concluded that the investigated subjects demand an intensification of formative moments involving peer experience exchange, the use of active methodologies, and educational technologies.

Keywords: Educational Policy; Learning Recovery; Continuing Education; Educational Assessment; Pedagogical Praxis.

Introdução

Em âmbito nacional, o PRA - Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens - é uma política pública, instituída pelo Decreto nº 12.391/2025, destinada a oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados e municípios para o desenvolvimento de programas e ações que objetivem a recomposição das aprendizagens, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), de adesão voluntária, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB). Em Minas Gerais, esta política pública educacional foi implementada pela Resolução SEE nº 4.825, a 7 de março de 2023, a princípio com o nome de Plano de Recomposição das Aprendizagens, promovida pela Secretaria Estadual de Educação (Minas Gerais, 2023).

Na perspectiva conceitual, o Programa² de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA) configura um agrupamento de ações cujo foco é a garantia do direito à aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades não consolidadas no período da pandemia, preconizadas tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com vistas à redução da defasagem de aprendizagem observada nos estudantes em fase de escolarização nesta época, se prolongando até o momento atual.

Os resultados insatisfatórios verificados nas avaliações externas aplicadas às escolas públicas, por meio de ferramentas como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mensuram o grau de proficiência dos alunos, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, impulsionou o monitoramento sistemático desses indicadores e de apoio técnico às escolas para reverter quadros negativos da realidade escolar no Estado (Minas Gerais, 2023).

Cruz et al (2022) destacam a importância das políticas públicas na educação frente à realidade brasileira marcada por profundas discrepâncias socioeconômicas, tendo em vista seu impacto sobre o rendimento e o avanço escolar dos estudantes. Os grupos em maior vulnerabilidade social se apresentam como desafios significativos às políticas públicas no âmbito educacional, fazendo com que a qualidade de ensino varie bastante e o cenário das escolas seja permeado por interrupções nas trajetórias estudantis, assim como por déficits e lacunas de aprendizados (Brito et al, 2025).

Em conformidade com Cruz et al (2022), a materialidade de políticas educacionais potencializa-se em variadas dimensões, das quais emerge a formação continuada dos docentes, que, segundo as autoras, fundamenta-se enquanto “processo contínuo e ascendente para o aprofundamento dos conhecimentos” (Cruz et al, 2022, p. 83). Neste sentido, Brito et al (2025) afirmam que o professor é o protagonista capaz de transformar políticas educacionais em situações concretas e reais de ensino/aprendizagem, adequando-as, inclusive, às realidades tão heterogêneas vivenciadas em salas de aula.

A formação docente não deve ser contemplada apenas como um ciclo de prazo determinado e feito de forma avulsa à realidade escolar, ela é contínua e flexível, e molda-se aos caminhos trilhados pelos professores e às mudanças educacionais que emergem das transformações socioculturais (Rodrigues e Bastos, 2025; Nóvoa, 1995).

² A sigla que antes designava P de Plano, se manteve, porém nas atuais circunstâncias se refere a um Programa, com o acréscimo do “avanço das aprendizagens”, remetendo à progressão curricular, que depende da recomposição das habilidades em defasagem. Ver mais em <https://fundacaoalemann.org.br/nao-categorizado/pacto-pela-recomposicao-das-aprendizagens/>.

Diante disto, o estudo apresentado teve como objetivo fomentar a atuação formativa proposta pela mediação regional, vinculada à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Leopoldina, do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA) através da realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação dos Resultados (SMAR) e da investigação das percepções e demandas dos educadores das quatro escolas “estratégicas” acompanhadas acerca desta atuação. A primeira etapa do trabalho desenvolvido foi conduzida sob viés formativo, entre os dias 9 e 12 de junho, nas próprias unidades de ensino pertencentes à regional supracitada e a segunda seguiu os procedimentos metodológicos necessários para a coleta dos dados via questionário semiestruturado, que se deu no período de 30 de junho a 17 de julho.

Cabe ressaltar que foi inserido, juntamente com as perguntas do referido questionário, no Formulário do Google, um cabeçalho explicativo onde elucidou-se que os participantes não seriam identificados. Ademais, as escolas são mencionadas, neste estudo, conforme progressão alfabética, uma vez que a garantia do anonimato em duas instâncias favorece a relação dialógica que o programa vem implementando sob outros moldes no ano vigente, considerando que os sujeitos investigados ficam à vontade para tecer críticas e externalizar dissidências, além de não se expor as escolas de maneira nominal. Abordam-se então os dados coletados mediante amostra composta por 53 participantes, contando com 8 da escola A, 10 das escolas B e C e 25 da escola D³. Destaca-se que todas as escolas assistidas ofertam Educação Integral em Tempo Integral⁴, sendo que, na primeira a modalidade se dá nos anos finais do Ensino Fundamental e, nas demais, no Ensino Médio Profissional.

Espera-se que este estudo contribua não só na perspectiva acadêmica, uma vez que a atuação formativa somada à investigação realizada pode ser replicada por outras instâncias de ensino, mas também em termos da práxis educacional, visto que é possível apresentar um feedback ao público alvo desta pesquisa, promovendo mais momentos formativos direcionados às equipes assistidas.

Metodologia

1ª Etapa

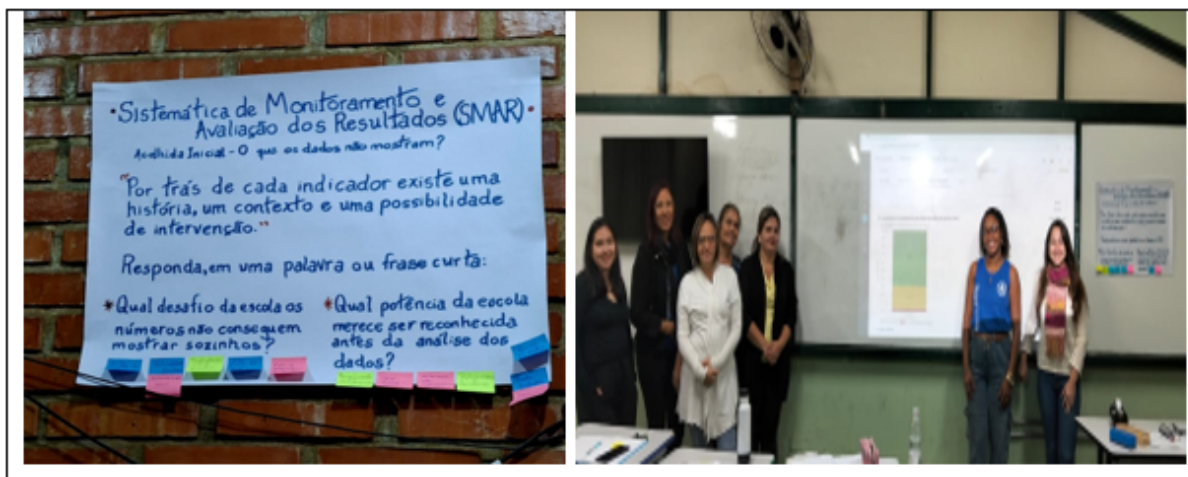
Este breve estudo advém de uma experiência de atuação formativa na realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação dos Resultados (SMAR) do 1º Trimestre,

³ Levanta-se a hipótese de que o engajamento maior nesta última, se deve ao fato de ser a escola de lotação da pesquisadora que vos apresenta, em razão do vínculo institucional preexistente.

⁴ A ampliação da carga horária promovida pelo tempo integral favorece a abordagem interdimensional, proposta pela Educação Integral, no processo de escolarização dos discentes.

vinculada ao PRA, juntamente com as equipes gestoras e alguns docentes das escolas assistidas. Em se tratando do trabalho desenvolvido pela autora deste relato, a SMAR ocorreu em 7 escolas, 4 estratégicas e 3 não estratégicas⁵, sendo iniciado com uma dinâmica de acolhimento, que envolveu o seguinte cartaz:

Figura 1 – Dinâmica de Acolhimento / Realização da SMAR na Escola D



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Este momento inicial foi de escuta ativa, sendo este exercício um dos pilares deste trabalho, acerca dos desafios enfrentados no chão da escola. Os questionamentos propositivos induziram à análise dos três eixos (frequência, notas e aulas dadas) apresentados nos gráficos do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (Sigae)⁶, sob uma perspectiva quali-quantitativa, visto que interpretar dados educacionais não se resume à análise de números, pois resultados alarmantes exigem um levantamento acerca das suas causas. No geral, as hipóteses apontadas pelas gestões para explicar os resultados negativos envolvem a ausência da família e/ou a fragilidade da autoridade familiar, a vulnerabilidade social, o desinteresse e/ou falta de perspectiva de vida dos estudantes.

Quando as equipes foram conduzidas a refletirem sobre a própria realidade, incluiu-se na discussão seus potenciais para lidar com os desafios relatados, ou seja, os aspectos positivos foram utilizados para redirecionar o diálogo, atendo-se para àquilo que é da

⁵ Dada a incipiência deste estudo, não cabe tratar das escolas não estratégicas. Além do mais, tais escolas não participaram da coleta dos dados para se realizar a discussão que o relato ora apresentado se propõe, por se enquadrarem em acompanhamento pedagógico mensal, diferentemente das instituições designadas como estratégicas, que são acompanhadas semanalmente.

⁶ O Sigae, plataforma digital desenvolvida pelo Instituto Unibanco, traz informações, dados e gráficos das escolas, e é articulada à metodologia Circuito de Gestão Mineiro (CdG-MG), inspirada no ciclo PDCA, (*Plan, Do, Check and Act*), para o avanço contínuo da gestão escolar. Ver mais em <https://srcampobelo.educacao.mg.gov.br/programa-circuito-de-gestao-mineiro-cdg-mg/>.

governabilidade da escola, ponto importante para se evitar frustrações, considerando que parte do que foi apontado condiz com demandas externas à governança pedagógica. Neste sentido, o comprometimento dos docentes e o protagonismo dos alunos foram citados, sendo que este último nem sempre é explorado para superar o dito “desinteresse”.

Segundo Rodrigues e Bastos (2025), a formação continuada auxilia os professores a lidarem com situações desafiadoras nas escolas, o que é mais atrativo ao interesse dos alunos e cria um ambiente de maior receptividade e interação entre educadores e estudantes, contribuindo assim para situações de aprendizagem mais significativas.

Também foi exibido um vídeo⁷ do Instituto Unibanco sobre a importância da corresponsabilização⁸ frente aos resultados de aprendizagem, desencadeando a reflexão sobre o que os indicadores negativos revelam acerca do processo de ensino, que, por vezes, demanda maior intencionalidade no planejamento docente para reverter resultados preocupantes como, por exemplo, turmas que apresentam a maioria dos discentes com nota abaixo da média.

Agir de forma reflexiva sobre a própria atuação profissional é consequência imediata de mudanças promovidas pela formação continuada, que insere nas rotinas docentes o processo de autocritica como dispositivo cotidiano para busca por melhores resultados e efeitos positivos no processo educativo, diante de outras formas de ensinar, firmadas em razões práticas e facilmente identificadas no cotidiano dos estudantes (Schön, 2000).

Reconheceu-se também ocasiões onde as notas não refletem a aprendizagem efetiva, conotando um olhar atento por parte dos docentes acerca dos critérios de avaliação e os alunos com dificuldade de aprendizagem, visto que seu esforço é validado mediante bons resultados.

No mais, ressalta-se o engajamento dos participantes durante este momento formativo, abrangendo a discussão sobre possíveis soluções e/ou intervenções pedagógicas que favoreçam a recomposição das aprendizagens. Nesse sentido, as escolas acompanhadas já vêm realizando agrupamentos por nível de proficiência, conforme o Art. 105 da Resolução 5.243/2026 (Minas Gerais, 2026), inclusive para o desenvolvimento das habilidades leitoras, sendo sinalizada a importância de identificar se as habilidades críticas apontadas no início do ano continuam constituindo o principal gargalo para a aprendizagem.

⁷ O Seminário “Corresponsabilização para Resultados de Aprendizagem” foi realizado pelo Instituto Unibanco, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Piauí, em 2016. Apesar de ser um material produzido há uma década, se faz cabível e atual para a realidade mineira.

⁸ Sensibilizou-se os presentes para a compreensão de que a superação de defasagens em Língua Portuguesa e Matemática são compromissos de todos os professores, independentemente do componente curricular que ministram, a exemplo da correção ortográfica e o letramento matemático, indispensáveis para ações práticas do dia a dia associadas à comunicação e até economia doméstica.

Em se tratando das turmas que apresentam resultado alarmante de rendimento em relação ao trimestre, sugeriu-se que as gestões desenvolvessem, junto às equipes docentes das quatro escolas acompanhadas, uma intervenção pedagógica interdisciplinar para a recomposição das aprendizagens nos componentes curriculares cujos estudantes demonstram maior dificuldade de aprendizagem. Considera-se o suporte prestado pela mediação regional para lapidar o planejamento pedagógico e promover práticas educacionais firmadas em metodologias ativas⁹, já que a práxis exige, neste contexto, uma busca constante por inovação, a fim de acompanhar a realidade social que circunda as salas de aula (Rodrigues e Bastos, 2025). A mudança necessária à escola passa pela maneira com a qual se pensa a mesma, carecendo assim de diálogos sobre os entraves enfrentados, envolvendo uma relação dialógica entre o pensamento dos professores e o pensamento dos demais sujeitos escolares (Alarcão, 2001).

2ª Etapa

Para fundamentar o presente relato, recorreu-se às pesquisas bibliográfica e documental¹⁰, desde a primeira etapa, além de estudo de caso (Gil, 2008) na segunda etapa, aplicando-se questionários semiestruturados¹¹ aos educadores das escolas assistidas. Para apurar questões mais objetivas, como a contribuição da política educacional implementada pelo PRA para a garantia do direito à aprendizagem e redução das desigualdades educacionais e se a substituição do termo escola "prioritária" por escola "estratégica" favoreceu o entendimento sobre seus resultados nas avaliações externas, presentes nas duas primeiras questões, desconsidera-se a utilização da Escala *Likert*, pois não se pretendia analisar as perspectivas dos sujeitos investigados dispostas em graus de concordância ou discordância acerca dos assuntos abordados, recorrendo-se a respostas binárias (sim/não), para o alcance de resultados facilmente quantificáveis frente a perguntas mais diretivas. Já na terceira questão, mobilizou-se a Escala *Likert* para verificar em que medida a Sistemática de Monitoramento e

⁹ De acordo com Cruz (2018), as metodologias ativas conferem significado à aprendizagem, permitindo que o estudante supere a passividade e assuma o papel de protagonista, isto é, sujeito central do próprio processo de busca pelo conhecimento. Ver mais em <https://www.youtube.com/watch?v=JqyFGa6sb18>.

¹⁰ Abarca obras relacionadas à delimitação temática proposta, cujos teores apresentam relevância científica (Severino, 2007; Gerhardt e Silveira, 2009) e documental, em se tratando de arquivos institucionais, cujas análises podem ser reformuladas, estando sujeitos a novas interpretações (Gil, 2002).

¹¹ Optou-se pela estruturação do questionário a partir de questões fechadas, em sua maioria, por se tratar de método de aplicação ligeira, que exime motivação em responder e mitiga a perda de tempo no recolhimento dos dados.

Avaliação dos Resultados (SMAR), realizada sob viés formativo, contribuiu para a análise dos resultados do primeiro trimestre.

Para a recolha das demandas dos educadores de cada escola acerca de possíveis temas a serem desdobrados através da promoção de outros momentos formativos, a quarta questão permitiu aos participantes a marcação de tais interesses. Por fim, a última fez o registro de dúvidas, comentários, percepções, sugestões ou pontos de atenção relacionados à atuação de mediação regional do PRA.

As estratégias metodológicas previstas neste relato também envolvem a análise de conteúdo, com vistas à interpretação de dados, pelo viés analítico-descritivo, unindo conceitos e teorias fundamentados através do referencial teórico do estudo em questão. Bardin (2011) considera que a análise de conteúdo congrega um conjunto de técnicas investigativas para quantificar e qualificar os discursos dos participantes, dotados de significados que podem ser categorizados, a fim de que os resultados possam servir de pressupostos para a formulação de inferências. Há nesse contexto um processo de codificação, resultante do agrupamento de dados oriundos da discussão acerca do tema (Bardin, 2011).

A princípio, foi solicitado que a gestão escolar encaminhasse o questionário semiestruturado para demais membros da equipe gestora e professores que participaram do momento formativo da SMAR, no entanto, posteriormente tal questionário foi compartilhado em grupo de whatsapp dos professores. Partiu-se do pressuposto de que a gestão compartilharia a análise dos indicadores da escola realizada na SMAR, situação que não comprometeria as respostas referentes à terceira questão do formulário, mesmo diante da ampliação do público alvo. Contudo, é reconhecida a possibilidade de negligência neste repasse.

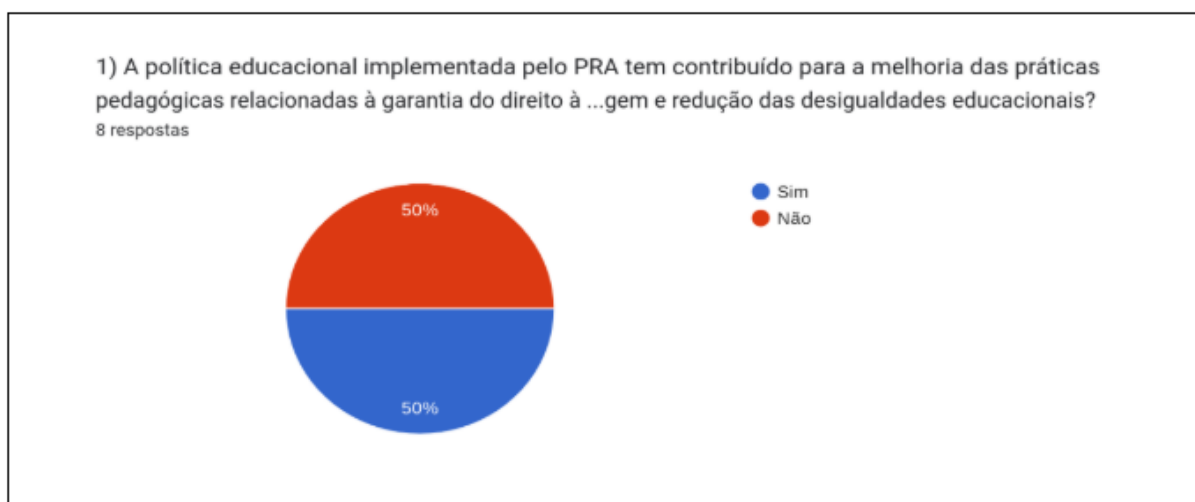
Considera-se a seguir, na última etapa do estudo, a convergência das respostas para a formulação de inferências acerca das percepções da maioria absoluta dos servidores investigados.

Resultados e Discussão dos dados

Observa-se que a primeira questão direcionada aos respondentes, que pretendia reforçar o intuito da política educacional implementada pelo PRA, cumpriu seu papel, considerando que aproximadamente 75,47% (40 de 53) dos educadores acreditam que o mesmo tem contribuído para a garantia do direito à aprendizagem e redução das desigualdades educacionais. A escola C apresenta a maior taxa de aprovação relativa (90%),

enquanto a escola A demonstra a maior polarização, com apenas 50% de respostas afirmativas. É importante esclarecer que, para além da transitoriedade dos governos e das dissidências partidárias, a política educacional precisa se fazer perene para que seja eficaz e garanta o acesso da classe trabalhadora à educação pública e de qualidade, a exemplo do letramento linguístico e matemático, proposto não só pelo PRA, mas por vários outros programas relacionados à alfabetização, como o CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) a nível federal.

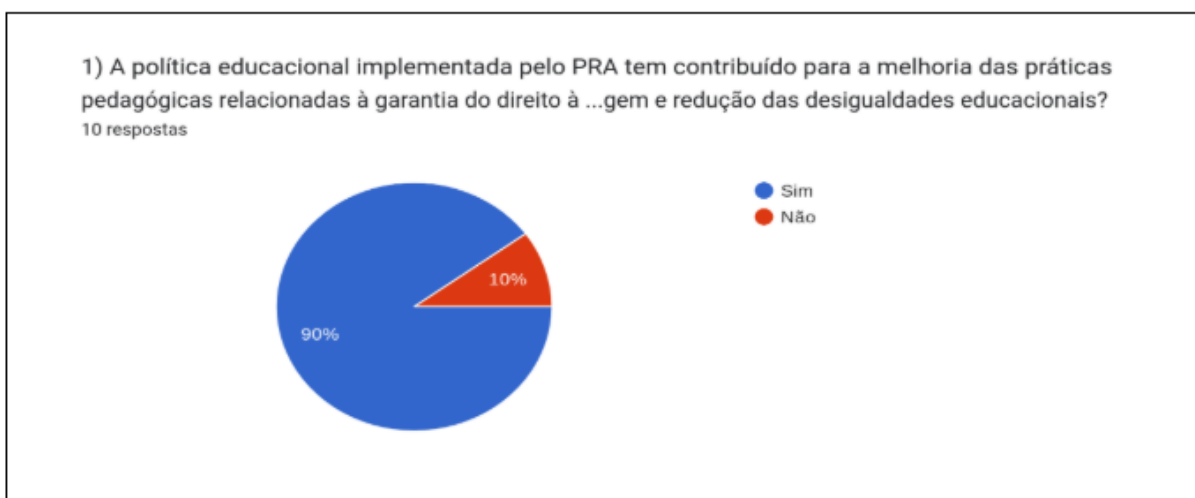
Gráfico 1 - Contribuição da política educacional do PRA - Escola A



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

Gráfico 2 - Contribuição da política educacional do PRA - Escola C



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

Averigua-se que a alteração do termo escola "prioritária" para "estratégica", tratada na segunda questão, foi bem recebida por 67,92% (36) dos respondentes, sugerindo que a mudança semântica favoreceu a compreensão institucional dos resultados das escolas nas avaliações externas, contudo, novamente, a escola A apresenta discordância da metade de sua amostra. Ambas as nomenclaturas suavizam estigmas¹² predominantes, em se tratando dos sujeitos marginalizados atendidos pela rede pública estadual de ensino, ao passo que não se pode desconsiderar a substituição terminológica para evitar equívocos por parte dos agentes envolvidos.

Gráfico 3 - Substituição do termo “prioritária” por ‘estratégica’ - Escola A



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

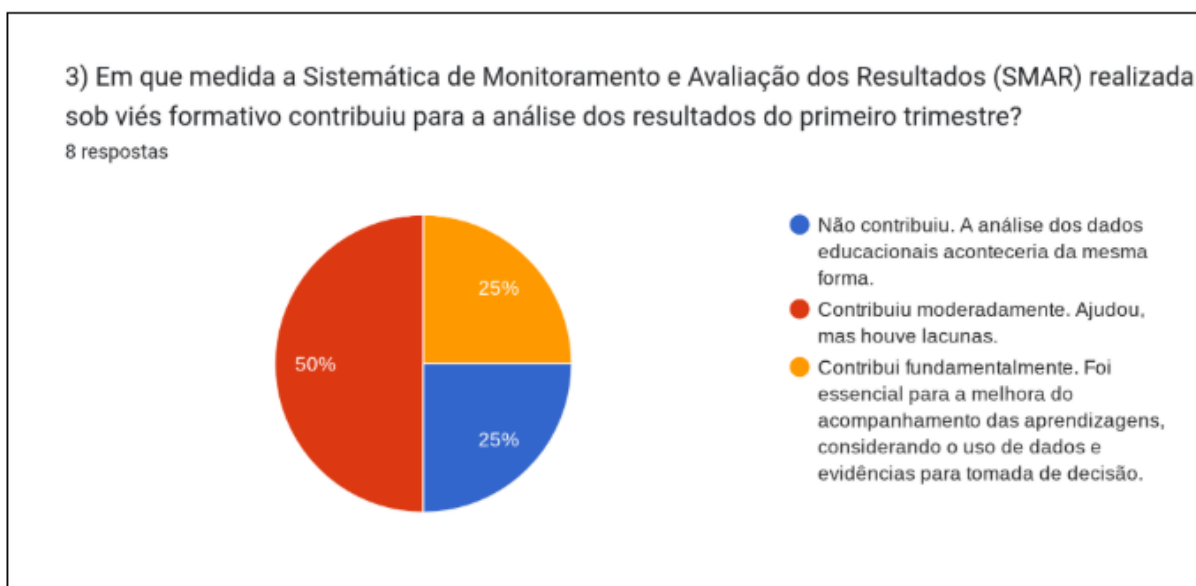
As avaliações externas em larga escala têm funções específicas que justificam sua existência no cenário educacional, como a garantia de um padrão de qualidade para a educação básica no Brasil, conforme preconizada pelo Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Tais ferramentas permitem aferir, de modo sistêmico, os resultados obtidos, possibilitando aos professores utilizá-los para direcionar as práticas pedagógicas, fortalecendo o processo de aprendizagem, ao identificar de forma nominal quais estudantes apresentam dificuldades, além de produzir um diagnóstico para intervenções pedagógicas e projetos de recomposição das aprendizagens. Sob outro prisma, as avaliações externas em larga escala têm impactos negativos quando desrespeitam a autonomia docente, desconsideram as

¹² É possível associar a identidade da escola estigmatizada, em razão do nível intermediário de proficiência detectado pelas avaliações externas, ao processo de estigmatização de que trata Erving Goffman. Ver mais em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1963).

diversidades territoriais, linguísticas e socioeconômicas das escolas, apagando a voz e a singularidade dos sujeitos e/ou estreitam o currículo, reduzindo-o ao que é mensurável¹³. Não obstante, cabe pontuar que tais avaliações não pretendem substituir a avaliação formativa, que acompanha o processo de cada educando em sua singularidade.

Acerca da terceira questão do formulário aplicado, a soma das duas categorias de percepção positiva representa a maioria absoluta que valida o suporte formativo do PRA ao conduzir a SMAR, visto que 88,67% (47) dos educadores reconhecem algum nível de contribuição. 37,73% (20) dos respondentes afirmaram que a análise dos resultados do primeiro trimestre realizada contribuiu fundamentalmente, sendo essencial para a melhora do acompanhamento das aprendizagens, considerando o uso de dados e evidências para tomada de decisão, enquanto 50,94% (27) indicaram contribuição moderada, isto é, ajudou, apesar de apresentar lacunas¹⁴. Apenas 11,32% (6) dos sujeitos investigados apontaram que a análise dos dados educacionais aconteceria da mesma forma, negando a contribuição formativa da mediação regional do programa.

Gráfico 4 - Contribuição da SMAR para os resultados - Escola A



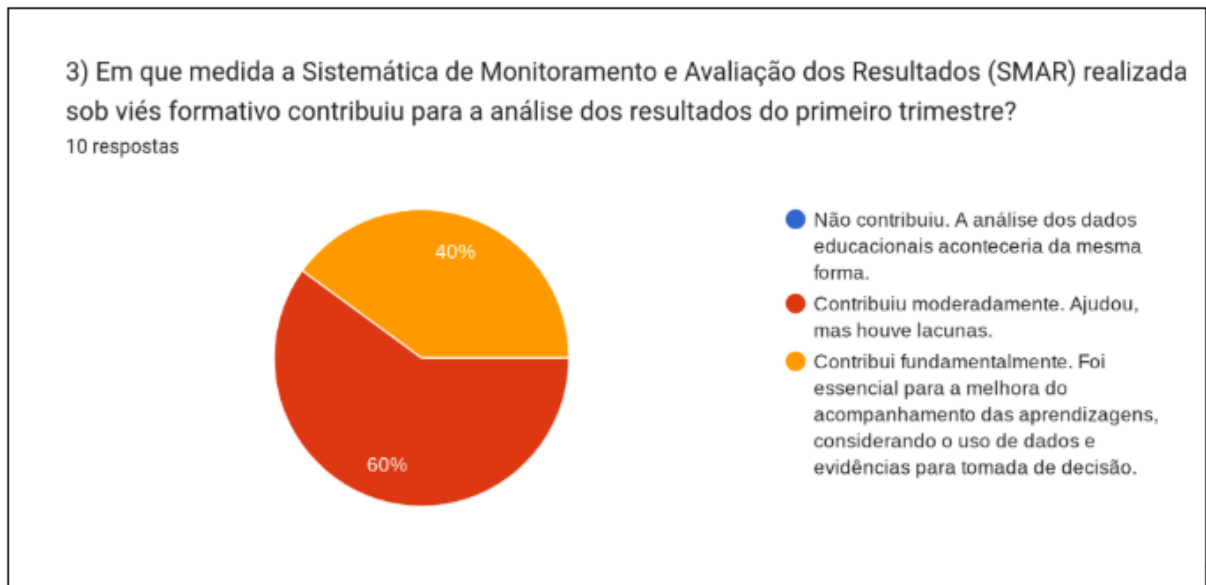
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

¹³ Ver mais em "Impactos das avaliações em larga escala no trabalho docente em alfabetização" (<https://www.youtube.com/watch?v=2GxHfH-kne4>)

¹⁴ As lacunas assinaladas pela maioria dos participantes não foram esclarecidas, mas não se descarta a possibilidade dos mesmos não se referirem exatamente à SMAR, e sim à atuação do PRA de maneira geral.

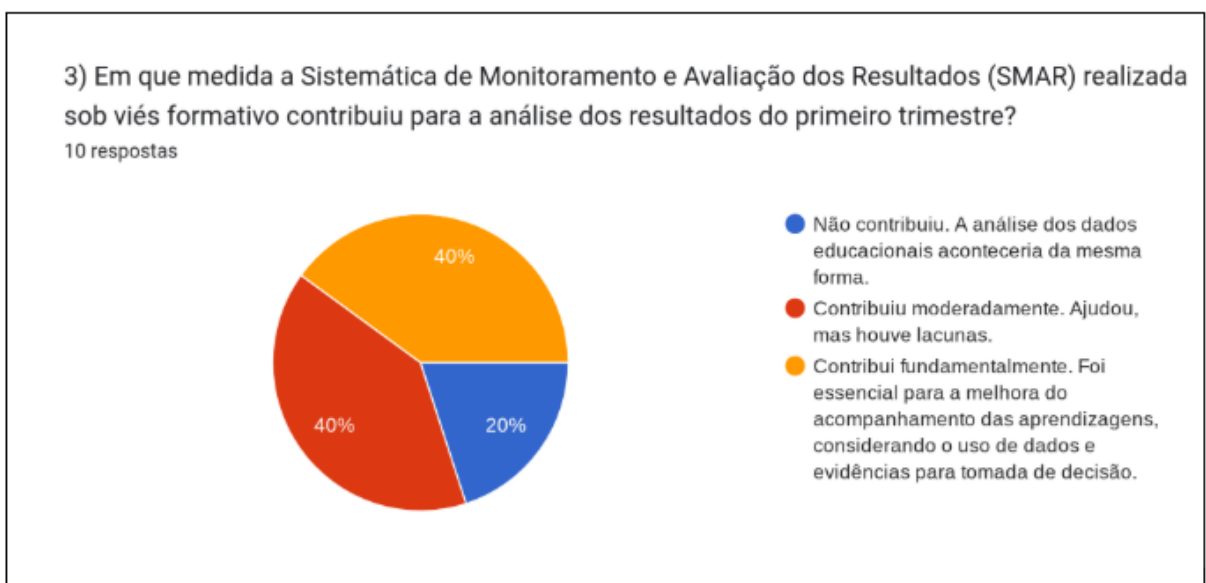
Gráfico 5 - Contribuição da SMAR para análise dos resultados - Escola B



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

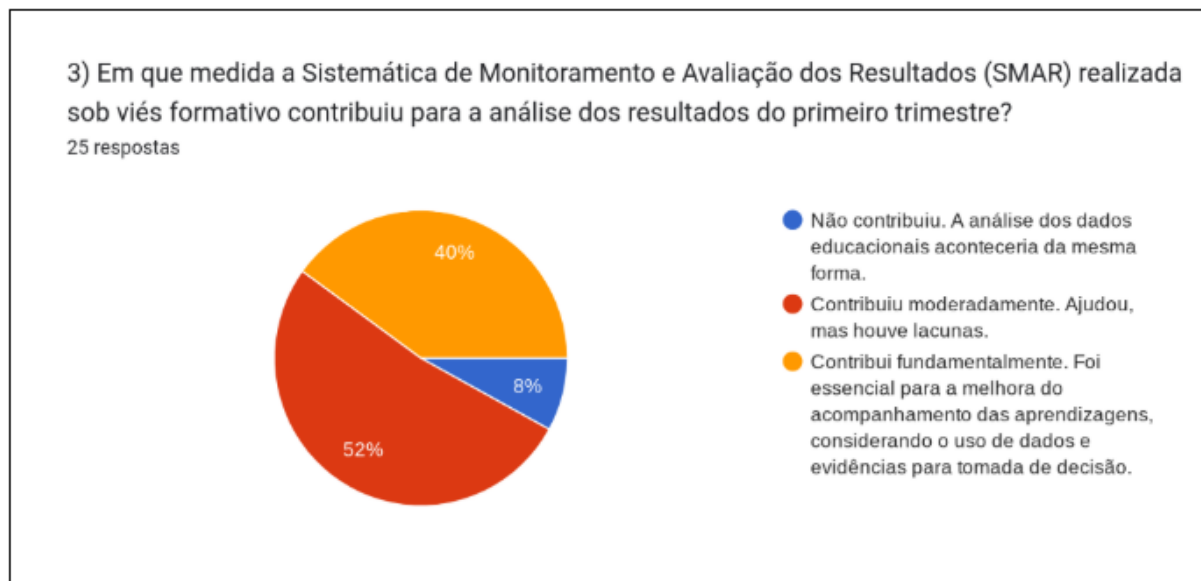
Gráfico 6 - Contribuição da SMAR para análise dos resultados - Escola C



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

Gráfico 7 - Contribuição da SMAR para análise dos resultados - Escola D



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: Os dados foram coletados no 2º trimestre de 2026.

As críticas foram descritas na última pergunta do questionário, que permitiu a captura do seguinte registro extraído das respostas da escola A: “Uma observação válida é que a SMAR não foi exatamente fundamental porque as análises sempre foram realizadas, porém, foi válida por trazer um olhar externo e uma forma mais sistemática de como analisar os resultados”.

De fato, no momento da realização da SMAR, em termos do cruzamento dos dados, confirmou-se a hipótese de que a infrequência escolar está diretamente ligada ao baixo rendimento, palpite já esgotado para justificar os resultados intermediários nos Conselhos de Classe realizados ao final de cada ciclo. No entanto, conduziu-se a equipe a ponderar sobre como o clima escolar, o que envolve o ambiente e as relações humanas dentro da instituição, pode ser mobilizado para reverter os indicadores negativos, balizando o mapeamento dos pontos de melhora para a garantia da aprendizagem.

O cenário atual é desafiador ante a transformações culturais e sociais aceleradas, avanços em ferramentas tecnológicas igualmente rápidos, que forcem os docentes a se atualizarem e entenderem a formação continuada como adaptação dos fazeres docentes às demandas vigentes e uma via garantidora da qualidade da educação oferecida pelas escolas (Rodrigues e Bastos, 2025).

A quarta questão teve como finalidade a recolha de dados para subsidiar ações formativas voltadas aos docentes das escolas investigadas. Dentre as propostas elencadas, o

dado mais expressivo, 50,94% (27), corresponde ao tema “Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade”, seguido por outros dois que empatam como a segunda maior preocupação dos docentes, sendo estes “Metodologias Ativas” e “Práticas Pedagógicas e Inteligência Artificial”, ambos assinalados por 30,19% (16) dos participantes. Observa-se que apenas 24,53%, ou seja, 13 indicações reconhecem a urgência de se abordar as “Premissas da Educação Integral (EMTI ou EFTI)”, apesar das 4 instituições de ensino preconizarem tal princípio educativo, pontuada pela escola D: “(...) Como sugestão, seria interessante aprofundar as premissas da Educação Integral, com exemplos práticos de aplicação no planejamento e na rotina escolar”.

Sobre as demais sugestões inseridas na última questão do formulário, nota-se que houve aproximadamente 83% de engajamento, considerando 44 comentários substantivos (excluem-se respostas como "nada a declarar", "sem dúvidas" etc.). Identificou-se a recorrência das palavras-chave “experiências”, “práticas” e “formações”, agrupando-as em uma mesma categoria analítica, integrando 29,54% (13) de manifestações que sinalizam o anseio por momentos formativos, evidenciados pela incidência das mesmas, cujas repetições somam 8, 7 e 3 vezes, respectivamente. Pode-se inferir que o público alvo externaliza a demanda por uma formação atrelada à troca de saberes e vivências práticas entre os pares, refletindo a importância da horizontalidade no processo formativo, o que vai ao encontro da perspectiva de Freire (1996) ao colocar o educador na condição de protagonismo quanto ao seu aperfeiçoamento profissional, que somado às práticas escolares e demais sujeitos envolvidos, decorre em processos de formação de amplitude coletiva, a partir de interações baseadas no diálogo e no compartilhamento de experiências (Rodrigues e Bastos, 2025; Freire, 1996).

Verifica-se que 18% (8) dos comentários analisados associam a sobrecarga de trabalho ao programa, com a aparição do termo “cobrança” nas respostas de 3 escolas, sendo uma delas “Muita cobrança e pouca ação”, refletindo a resistência e os desafios na implementação do programa. Não obstante, 29,54% (13) dos apontamentos dos educadores validam o PRA, enquanto ferramenta de “(...) suporte ao trabalho que deve ser desenvolvido pela escola”, conforme a escola B, auxiliando a “prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos alunos de forma significativa e inovadora”, segundo a escola C. A contrapartida aos pontos de atenção identificados anteriormente revela um grupo distribuído entre as 4 escolas que reconhece “que a integração entre PRA e escola é fundamental para vencer as defasagens encontradas durante o ano escolar”, destacada pela Escola D, e promover “mais qualidade no processo ensino aprendizagem”, de acordo com a Escola A.

Faz-se necessário ainda pontuar que alguns poucos registros, 9% (4), retratam barreiras a serem transpostas que nem sempre dependem da boa vontade da gestão escolar e dos professores, pois indicam um “descompasso entre o esforço docente e o comprometimento do estudante”, no entendimento da escola D, considerando “desafios como a baixa devolutiva de parte dos alunos e a limitada participação das famílias, fatores que impactam diretamente os resultados”, relatados pela escola A.

Seria incauto descartar a possibilidade de os participantes terem recorrido a pesquisas em fontes como Inteligência Artificial (IA) para responder a única questão aberta do questionário, o que pode ter comprometido a captura real das impressões destes indivíduos, enviesando os dados. Por outro lado, a oportunização de um campo para o relato das percepções dos sujeitos investigados favoreceu a relação dialógica entre a mediação regional do programa e as escolas, principalmente ao considerar que parte destes compreende a atuação formativa do programa enquanto um catalisador de melhorias pedagógicas, a exemplo das seguintes colocações:

“Poderia haver sugestões mais claras de atividades a serem aplicadas, com um plano de curso, e apostilas para as matérias integradoras”. (Escola A)

“Sugiro ampliar o suporte aos professores dos cursos técnicos, com orientações e materiais específicos para a área de Logística, além de promover momentos de troca de experiências entre as escolas para fortalecer as práticas pedagógicas”. (Escola D)

Tais relatos, possibilitam inferir a demanda pela produção de materiais didáticos voltados para as necessidades identificadas. No mais, as amostras refletem contribuição real do programa, ao incutir na cultura organizacional das escolas a análise dos indicadores destas e dos dados provenientes de avaliações externas, como o SIMAVE, fomentando a participação dos docentes na trajetória dos educandos de maneira a personalizá-la e corrigir rotas conforme a metodologia PDCA, quando necessário, incluindo planejamento e práticas pedagógicas direcionadas à emancipação de grupos historicamente marginalizados.

Considerações Finais

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que cabe o envolvimento de todo o corpo docente na realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação dos Resultados (SMAR), a fim de suprir as lacunas sinalizadas, através de suporte prático para a transformação dos dados em intervenções que alcancem os estudantes em sua singularidade e garantam o direito à aprendizagem. A democratização do ensino depende da construção de uma cultura de ‘aprendizado constante’ por aqueles que têm como ofício o ato de ensinar, ideia já preconizada por Freire (1996), para que se converta em ação pedagógica efetiva, que

reduza as desigualdades educacionais e promova a justiça social, transformando a realidade dos discentes a fim de garantir direitos fundamentais constitucionalmente assegurados (Araújo, 2022).

Portanto, considera-se que formação contínua ultrapassa o âmbito de atualização técnica, conforme apontam Rodrigues e Bastos (2025), porque trata-se de um processo dinâmico, complexo e muito abrangente, que rompe a ortodoxia e o tradicionalismo pedagógico e insere os professores em um sistema de elaboração coletiva de conhecimentos e um caminho de consolidação identitária enquanto profissionais. Para Tardif (2014), o aprimoramento dos saberes docentes se constrói com a práxis, configurando um ambiente no qual os professores mesclam ações concretas, currículos e conhecimentos teóricos, confluências de vínculos coletivos que atuam no erguimento colaborativo de um novo contexto escolar (Rodrigues e Bastos, 2025; Tardif, 2014),

Por fim, a análise das percepções docentes revela que a eficácia da política pública educacional, no contexto das escolas estratégicas analisadas, depende da intensificação de ações formativas, através da promoção de oficinas práticas e trocas de experiências entre os pares, rompendo com o isolamento das unidades escolares, além da produção de materiais didáticos, ambas recorrendo à interdisciplinaridade, convergindo as habilidades em defasagem, e mobilizando metodologias ativas e tecnologias educacionais.

Do ponto de vista particular, este estudo visou ao aprimoramento das minhas habilidades enquanto pesquisadora, no intuito de estreitar o vínculo entre a pesquisa acadêmica e a práxis educacional, já que como educadora e mediadora regional do PRA também me encontro em um processo de formação contínua. Para tanto, a atuação formativa junto às escolas acompanhadas permite o encontro das múltiplas experiências dos sujeitos envolvidos e pode gerar implicações sociais a partir de práticas educativas que legitimem o poder transformador da educação, emancipando a classe trabalhadora.

Referências:

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARAÚJO, Byanca Talarico de. **Abordagem das violências de gênero na formação para o trabalho**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba. Rio Pomba, 2022. 93 p.

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

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos; SOUZA, Ana Paula Rodrigues de; ZUCHETTI, José Humberto Veríssimo. **Recomposição da aprendizagem: Desafios e estratégias nas políticas educacionais do Brasil e de Mato Grosso**. Revista ARACÊ, São José dos Pinhais, v.7, n.7, p.41339-41352, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/6944/9334/27006>. Acesso em: 23/07/2026.

CRUZ, Gabriela Zelice de Queiroz da. **Videoconferência - Formação continuada de educadores e os novos currículos alinhados à BNCC**. YouTube, 30 de novembro de 2018. 56min 49seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqyFGa6sbl8>. Acesso em: 26/07/2026.

CRUZ, Gabriela Zelice de Queiroz da; LEITE, Maria Cecília Tavares; BARROS, Marcela Santos Bruno de. **Formação continuada de professores no contexto da pandemia: Programa Horas de Estudo em Aracaju. Experiências de Educação em Tempos de Educação Híbrida**, Vol. 2, 2022. Editora Científica Digital. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220709378.pdf>. Acesso em: 27/07/2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

INSTITUTO UNIBANCO. **Corresponsabilização para resultados de aprendizagem - Seminário Estadual 2016**. Youtube, 06 de outubro de 2016. 5min44seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1YBst8A9Bs>. Acesso em: 25/07/2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Recomposição das Aprendizagens - PRA**. Documento Orientador. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 25/07/2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 5.243, 03 de fevereiro de 2026**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares e pedagógicas da Educação Básica nas Escolas Estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/02/5243-26-r-Public.-13-02-26.pdf>. Acesso em: 28/07/2026.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, Jeane Pinto; BASTOS, Jaqueline Mendes. **Formação continuada de professores**: Uma análise das abordagens teóricas e práticas na construção do desenvolvimento profissional. Revista FT - Ciências Humanas, Volume 29 - Edição 142/JAN 2025 / 18/01/2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/formacao-continuada-de-professores-uma-analise-das-abordagens-teoricas-e-praticas-na-construcao-do-desenvolvimento-profissional/>. Acesso em: 20/07/2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE - Formulário de Avaliação do Acompanhamento Pedagógico

Este formulário tem como objetivo realizar um levantamento das percepções acerca do trabalho de mediação regional desenvolvido por meio do Programa de Recomposição e Avanço das Aprendizagens (PRA), bem como identificar contribuições advindas do suporte prestado, possibilidades de ajuste e demandas da escola assistida. Cabe ressaltar que os participantes não serão identificados, garantindo seu anonimato.

1) A política educacional implementada pelo PRA tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas à garantia do direito à aprendizagem e redução das desigualdades educacionais?

☐ Sim

☐ Não

2) A substituição do termo escola "prioritária" para escola "estratégica" favoreceu a compreensão, por parte dos servidores, em se tratando dos resultados nas avaliações externas?

☐ Sim

☐ Não

3) Em que medida a Sistemática de Monitoramento e Avaliação dos Resultados (SMAR) realizada sob viés formativo contribuiu para a análise dos resultados do primeiro trimestre?

☐ Não contribuiu. A análise dos dados educacionais aconteceria da mesma forma.

☐ Contribuiu moderadamente. Ajudou, mas houve lacunas.

☐ Contribui fundamentalmente. Foi essencial para a melhora do acompanhamento das aprendizagens, considerando o uso de dados e evidências para tomada de decisão.

4) Qual(is) tema(s) apresentado(s) nas Sessões de acompanhamento Pedagógico necessita(m) de esclarecimentos adicionais, em termos de formação continuada para toda a equipe?

☐ Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade

☐ Premissas da Educação Integral (EMTI ou EFTI)

☐ Educação Especial

- () Metodologias Ativas
- () Práticas Pedagógicas e Inteligência Artificial
- () Outro:

5) Registre dúvidas, comentários, percepções, sugestões ou pontos de atenção relacionados à atuação de mediação regional do PRA.