

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: DIÁLOGO ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO

Viviane Alfredo Alves Batista ¹, Daniel dos Santos Braga ²

Vera Lúcia Nogueira ³

Resumo

Este estudo analisa como se deu a implementação de uma política de recomposição das aprendizagens no pós-pandemia de covid-19 em Belo Horizonte - MG a partir da percepção do corpo docente, no contexto do retorno às aulas presenciais. A pesquisa tem como pressuposto que as professoras, enquanto agentes de nível de rua, refazem as ações da política de forma a atender as especificidades de sua unidade escolar, gerando diferentes ações e resultados. Os procedimentos metodológicos adotados foram entrevistas semiestruturadas em profundidade, com o objetivo de levantar as percepções de educadoras e gestoras de duas unidades de educação municipal, situadas na periferia da cidade. A seleção das escolas participantes seguiu uma abordagem não probabilística do tipo emergente, sendo que as duas unidades escolares, localizadas na periferia e pertencentes a regionais distintas, foram indicadas pelas gestoras da própria Secretaria de Educação do município. As entrevistadas eram seis professoras alfabetizadoras, atuantes no primeiro ciclo de alfabetização, tanto antes quanto durante a pandemia. Além disso, duas diretoras das unidades escolares foram entrevistadas para compreender as políticas e propostas da Secretaria de Educação sob a ótica da gestão escolar, considerando que o corpo docente é composto por diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que exercem influência em sua organização. Os dados focaram no processo de adaptação da política realizada durante a implementação pelos agentes de nível de rua, responsável em transformar a lei em ações, o que estabeleceu rico diálogo com a literatura chave. A análise apontou que a ausência de uma política bem estruturada por parte da gestão municipal, gerou diferentes interpretações e ações nas unidades investigadas, que somadas à emergência de saúde pública causada pela covid-19, fizeram alargar as desigualdades no âmbito educacional.

Palavras-chave: Recuperação de aprendizagem; Alfabetização; Pandemia; Covid-19; Ciclo de políticas públicas.

¹Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora de Gestão de Pessoas da Gerência de Recursos Humanos da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: viviane77alfredo@yahoo.com.br

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPPE). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: daniel.braga@uemg.com

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Historiografia e História da Educação Brasileira (GEPHHEB). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vera.nogueira@uemg.br



IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR LEARNING RECOVERY: DIALOGUE BETWEEN TEXT AND CONTEXT

Abstract

This study analyzes how the implementation of a learning recovery policy took place in the post-Covid-19 pandemic period in Belo Horizonte, MG, based on the perception of the teaching staff in the context of the return to in-person classes. The research assumes that teachers, as street-level bureaucrats, redo the actions of the policy in ways that meet the specificities of their school unit, generating different actions and outcomes. The methodological procedures adopted were in-depth semi-structured interviews, with the objective of gathering the perceptions of educators and managers from two municipal education units located on the outskirts of the city. The selection of the participating schools followed a non-probabilistic emergent approach, and the two school units, located in peripheral areas and belonging to different administrative regions, were indicated by managers from the municipality's own Department of Education. The interviewees were six literacy teachers working in the first literacy cycle, both before and during the pandemic. In addition, two principals from the school units were interviewed to understand the policies and proposals of the Department of Education from the perspective of school management, considering that the teaching staff is composed of various actors involved in the teaching-learning process who exert influence on its organization. The data focused on the process of policy adaptation carried out during implementation by street-level bureaucrats, responsible for transforming the law into actions, which established a rich dialogue with key literature. The analysis indicated that the absence of a well-structured policy on the part of the municipal administration generated different interpretations and actions in the units investigated, which, combined with the public health emergency caused by Covid-19, widened inequalities in the educational sphere.

Keywords: Learning recovery; Literacy; Pandemic; Covid-19; Policy cycle approach.

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE RECOMPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE: DIÁLOGO ENTRE EL TEXTO Y EL CONTEXTO

Resumen

Este estudio analiza cómo se llevó a cabo la implementación de una política de recomposición de los aprendizajes en el período pospandémico de Covid-19 en Belo Horizonte – MG, a partir de la percepción del cuerpo docente, en el contexto del retorno a las clases presenciales. La investigación parte del supuesto de que las profesoras, en tanto agentes de nivel de calle, rehacen las acciones de la política de manera que atiendan a las especificidades de su unidad escolar,



generando diferentes acciones y resultados. Los procedimientos metodológicos adoptados fueron entrevistas semiestructuradas en profundidad, con el objetivo de recoger las percepciones de educadoras y gestoras de dos unidades de educación municipal, situadas en la periferia de la ciudad. La selección de las escuelas participantes siguió un enfoque no probabilístico de tipo emergente, y las dos unidades escolares, ubicadas en la periferia y pertenecientes a distintas regionales, fueron indicadas por las gestoras de la propia Secretaría de Educación del municipio. Las entrevistadas fueron seis profesoras alfabetizadoras, actuantes en el primer ciclo de alfabetización, tanto antes como durante la pandemia. Además, se entrevistó a dos directoras de las unidades escolares para comprender las políticas y propuestas de la Secretaría de Educación desde la perspectiva de la gestión escolar, considerando que el cuerpo docente está compuesto por diversos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ejercen influencia en su organización. Los datos se centraron en el proceso de adaptación de la política realizado durante la implementación por las agentes de nivel de calle, responsables de transformar la ley en acciones, lo que estableció un rico diálogo con la literatura clave. El análisis señaló que la ausencia de una política bien estructurada por parte de la gestión municipal generó diferentes interpretaciones y acciones en las unidades investigadas que, sumadas a la emergencia de salud pública causada por la Covid-19, ampliaron las desigualdades en el ámbito educativo.

Palabras clave: Recuperación de los aprendizajes; Alfabetización; Pandemia; Covid-19; Ciclo de políticas públicas.

1. Introdução

A pandemia de covid-19¹ (2020-2023) representou um grande desafio para a sociedade em diferentes dimensões, como em aspectos epidemiológicos, políticos, sociais, econômicos e em outros âmbitos da vida cotidiana. Na educação, ela provocou a paralisação das aulas presenciais, que foram substituídas por diferentes modelos de ensino, principalmente remotos, que perduraram por longo período, até o retorno gradual das aulas presenciais. Essa mudança impôs uma série de questões para a comunidade escolar (profissionais da educação, responsáveis pelos estudantes e estudantes), tanto pela urgência e dificuldades de adequação/planejamento quanto pelas desigualdades sociais previamente existentes no Brasil.

Com o retorno gradativo das atividades presenciais, as defasagens foram sendo mapeadas a partir de avaliações diagnósticas realizadas nas unidades escolares e redes de ensino. Os resultados dessas avaliações, em geral, apontaram para a necessidade de ações voltadas para a redução dos prejuízos educacionais constatados, sendo um dos mais profundos, os relacionados à alfabetização (Saraiva; Almeida, 2025). Além disso, a ausência de uma coordenação federativa por parte do Ministério da Educação (MEC), tornou

¹ Sigla do inglês *Coronavirus Disease*.



difusas as ações que garantissem o direito à educação no contexto pandêmico com algum padrão de qualidade (Medeiros *et al.*, 2022). Com o arrefecimento das taxas de contaminação e óbitos, as dificuldades educacionais tornaram imperativo entrar na agenda a construção de políticas voltadas para o reforço escolar e possível mitigação das defasagens, se fazendo necessário um conjunto de esforços coordenados por diferentes atores (Silva *et al.*, 2023).

No caso de Belo Horizonte - MG, assim como na maior parte do país, as crianças que passavam pelo processo de alfabetização foram severamente prejudicadas, sendo que as mais afetadas foram exatamente as crianças pretas, pardas e de baixo nível socioeconômico (Batista, Braga, 2023). Nesse sentido, foi elaborada e proposta à população uma política nomeada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) de "Mais Aprendizagem e reforço escolar". Essa proposta era voltada para a recomposição das aprendizagens iniciais da língua escrita no pós-pandemia da covid-19.

Este artigo visa compreender como as professoras alfabetizadoras (e as escolas em que estavam lotadas) receberam, interpretaram e executaram essa política. Essa compreensão se faz necessária tendo em vista que uma política não é automaticamente tornada efetiva por sua mera existência. Antes, seus agentes executores têm papel importante em sua materialização prática, podendo cooperar para sua eficácia, como também para sua não implementação (Lotta, 2019).

O artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, apresentamos o referencial sobre as questões educacionais e escolares, em que fornece subsídios para a análise dos dados. Em seguida, descrevemos a metodologia da pesquisa empírica, com informações sobre as unidades educacionais, bem como sobre as sujeitas entrevistadas¹, todas professoras alfabetizadoras. Posteriormente, apresentamos os resultados e discussões, com o comparativo entre as duas escolas investigadas, considerando seus contextos (Ball; Maguire; Brown, 2021) e sua influência direta sobre a implementação das ações da política. Por fim, o artigo se encerra com a apresentação das considerações finais, a sistematização dos achados da pesquisa e as conclusões do estudo.

2. O que apreendemos na literatura sobre o assunto: referencial teórico

Diversos estudos procuraram investigar e mensurar os impactos diretos e indiretos decorrentes da interrupção das aulas e do ensino remoto na época da pandemia. A maioria deles indicou a piora dos indicadores educacionais do período, tanto em termos de acesso a materiais escolares e implementação de programas de ensino remoto, quanto na permanência e no desempenho geral dos estudantes (Barberia *et al.*, 2021; Costa; Brandão, 2022; Dias; Ramos,

¹As participantes que responderam à pesquisa foram mulheres, não por mera escolha da pesquisadora, mas por ser o único gênero presente na fase que foi objeto da pesquisa nas duas unidades educacionais. Cabe salientar que, optamos pela forma feminina do substantivo, uma vez que a maioria das profissionais que atuam nesta etapa de escolarização é composta por mulheres (Inep, 2023).



2022; Faura, 2020; Haag; Michel; Lapuente, 2021; Lima *et al.*, 2022; Nicácio; Nicácio, 2021; Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020; Queiroz; Costa, 2024; Saraiva; Nonato; Braga, 2021; UNICEF, 2021).

Considerando que o processo educacional se faz com interação entre diversos sujeitos, alunos, profissionais da educação e poder público, e que observando essa relação se encontra a seguinte organização: sujeitos de primeiro escalão desenham a política e os que atuam em segundo plano a executam, esses podem ser nomeados como “agentes de nível de rua”, neste estudo profissionais da educação (Lipsky, 2019).

Em um primeiro olhar, as escolas, seus professores e demais profissionais são aqueles que colocam em prática as políticas educacionais formuladas pelos poderes públicos federal, estaduais e municipais, atendendo diretamente aos estudantes nas mais diferentes etapas. No entanto, esse entendimento está ancorado em uma perspectiva hierárquica, linear, *top-down* (“de cima para baixo”) e um tanto quanto esquemática do processo político (Lotta, 2019).

Na contramão dessa lógica, está a compreensão de que a tradução em atos, das intenções políticas na forma de leis, normas e programas, não é automática. Antes, envolve um complexo conjunto de relações, interpretações e resistências (Berman, 1978; Pressman; Wildavsky, 1984). Em outras palavras, os agentes responsáveis pela execução de uma política não o fazem de forma descompromissada ou neutra, mas a partir de posições (refletidos ou não) que podem repercutir – e quase sempre repercutem, inclusive, em posicionamentos diferentes das expectativas dos órgãos formuladores da política em si (Hill; Varone, 2016, Lipsky, 2019).

No caso da educação, as escolas e os professores também não simplesmente implementam as políticas geradas nos órgãos superiores dos sistemas de ensino. No processo de apropriação de uma determinada lei, norma ou programa, esses atores podem interpretá-la à sua maneira, agindo, na prática, como formuladores de política. Assim, embora não produzam o texto da lei, a reescreve em suas ações no fazer da escola. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2021), as escolas também fazem política.

McLaughlin e Berman (1975), examinando a temática da negociação e adaptação no contexto do processo de implementação, destacam que, durante a fase de micro implementação, os agentes locais muitas vezes se deparam com obstáculos tais como escassez de recursos tecnológicos e financeiros, ou ainda a necessidade do ajuste da política às particularidades locais. Por outro lado, os responsáveis pelo planejamento e tomada de decisão, enfrentam questões relativas à macro implementação, uma vez que a centralização da mudança demanda a diferenciação das capacidades de adaptação em nível local, além da adoção de políticas que fomentem o desenvolvimento de estruturas e estratégias adaptativas em consonância com as especificidades locais.

A questão das adaptações também aparece em Ball (1997; 2008) que considera que as políticas são sempre suscetíveis a interpretações diversas, dependendo de como é encenada, ou seja, posta em prática de maneira original e criativa dentro das instituições e salas de aula. Por isso, inclusive questiona o



termo “implementação”, preferindo em seu lugar, “atuação” (Ball; Maguire; Brown, 2021). Ou seja, o momento da operacionalização da política contido no contexto da prática de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992) representa um ambiente no qual as políticas são suscetíveis a interpretações variadas e podem ser reconstruídas ao longo do processo.

Nesse cenário, as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas passam por interpretações e adaptações, o que pode levar a mudanças e transformações significativas em relação à política original, como abordado por Ball, Maguire e Braun (2021) o agente que atua diretamente nessas adaptações, interpretações, foi nomeado por Lipsky como burocrata de nível de rua, no recorte deste artigo, os agentes que atuam no “chão da escola”.

Para este artigo, o recorte da pesquisa, foi realizado na adaptação que os agentes realizaram nas ações destinadas a recomposição das aprendizagens dos alunos no retorno das aulas presenciais no período transpandêmico¹.

3. Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, complementada por análise descritiva de dados extraídos do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e de documentos normativos do MEC e da SMED-BH.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras e duas gestoras educacionais de duas escolas municipais pertencentes a regionais periféricas diferentes de Belo Horizonte - MG. As duas escolas investigadas receberam nomes fictícios, Magda Soares e Paulo Freire, cuja a escolha desses nomes foi realizada de forma livre, considerando a importância das duas personalidades para a área da Educação.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados conforme a função de cada participante, com base na revisão da literatura e objetivos da pesquisa. As entrevistas ocorreram presencialmente no primeiro semestre de 2024, com consentimento das participantes, sendo todas gravadas em áudio com utilização de aparelho celular e transcritas integralmente para realização da análise de conteúdo. Essa ação contou com auxílio do *Office 365* e eventuais inconsistências foram corrigidas durante a revisão da transcrição, no formato de escuta e digitação.

A Escola Magda Soares opera em três turnos e atende estudantes do primeiro ciclo 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Além disso, oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a fase de alfabetização, no período noturno. De acordo com o Censo Escolar de 2021, a escola contava com 16 turmas, 33 professores e 675 alunos matriculados.

¹Por transpandemia tomamos as passagens por diferentes fases no interior do período pandêmico tais como: período inicial de isolamento, períodos de flexibilização, recrudescimento da contaminação, período de retomada, fases difundidas pela Fiocruz. Em fevereiro de 2022 o processo pandêmico ultrapassa o estado de pandemia e personifica-se em um estado de Transpandemia da covid-19, com a possibilidade da vacina e imunização da população.



Já a Escola Paulo Freire opera em dois turnos de Ensino Regular, atendendo estudantes do 1º ao 9º ano. Ainda segundo o Censo Escolar de 2021, a escola contava com 19 turmas, 50 professores e 940 alunos matriculados.

Os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas foram codificados com auxílio do ATLAS.ti, *software* de análise qualitativa assistida por computador. A interpretação foi realizada com base na metodologia apresentada por Laurence Bardin (2016). A autora define Análise de Conteúdo como sendo um conjunto de técnicas utilizadas para analisar as mensagens constantes na fala dos sujeitos entrevistados, relacionadas com o tema pesquisado, a partir de inferências e relações diretas ou não.

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Desta forma, Bardin (2016, p. 36) apresenta a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e considera que “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto as comunicações” (p. 37).

É importante destacar que, para a organização dos dados empíricos, buscamos destacar os termos mais relevantes que apareceram durante as entrevistas, os quais foram fundamentados em alguns estudos presentes no referencial teórico. Em outras palavras, o próximo tópico relaciona diretamente as adaptações apresentadas na literatura, como recorrentes no processo de execução das ações da política, e a percepção das professoras quanto a necessidade destas adaptações, ou seja, uma forma de lograr êxito no processo de recomposição das aprendizagens.

4. Resultados e discussões

Diante de diversos pontos de abordagem da pesquisa, para este artigo, optou-se em trabalhar com o processo de adaptação proposto por Berman (1978), associado às respostas das professoras nas entrevistas que trataram das ações de recomposição das aprendizagens.

Na literatura, encontra-se o propósito da recomposição, que é garantir a aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades alinhadas ao nível escolar dos alunos. Esse processo transcende a simples mitigação de perdas de conteúdo, incorporando estratégias que envolvem etapas de avaliação diagnóstica, acolhimento, readaptação e a utilização de diversas metodologias. Todas essas abordagens são direcionadas para corrigir, intervir e acelerar o processo de ensino e aprendizagem, conforme delineado no Levantamento Internacional de Estratégias de Recomposição das Aprendizagens, divulgado em junho de 2021 (Vozes, 2021).



Essa política ofereceu orientações para a estruturação dos processos em âmbito local, sendo de livre adesão para estados e municípios, enquanto fornecem assistência técnica na formação dos professores, financeira para aquisição de material, e incentiva a adaptação das ações ao contexto local. Este modelo visou influenciar as entidades locais a adotarem as práticas propostas, buscando, assim, promover a "macro implementação", conceito apresentado por Berman (1978).

A política direcionada à recomposição das aprendizagens preconizou o desenvolvimento da habilidade de aprender, com ênfase no pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, foi fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), promovida pelo MEC, e recebe o nome de "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", ao qual tanto a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) quanto a SMED/BH optaram por aderir, implementando-a em suas áreas de atuação. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em colaboração com o MEC, criou um sistema de monitoramento para o programa. Esse sistema permitiu o acompanhamento em tempo real de cada escola e rede de ensino, com o intuito de fornecer dados que subsidiem os gestores na implementação de políticas educacionais.

O objetivo central dessa proposta voltada para a recomposição das aprendizagens era garantir o que consta da Meta nº 5 da Lei 13.005/2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, além de realizar a recomposição das aprendizagens, concentrando-se na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

A adaptação desta política pela SEE/MG foi realizada com base na Resolução SEE nº 4.825, datada de 07 de março de 2023, que estabelece as diretrizes do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), destinado a fornecer suporte às escolas estaduais na formulação de estratégias pedagógicas visando aprimorar o desempenho dos estudantes e os resultados nos indicadores educacionais, e segue as bases da política federal, com norte no Currículo Referência de Minas Gerais. Embora seja de livre adesão, não havendo relação direta no que se refere a articulação entre o Estado e os municípios. A adesão ao "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", foi de 853 municípios, o que representa a totalidade dos municípios mineiros.

Cada município de Minas Gerais teve discricionariedade na implementação das ações da política de recomposição das aprendizagens. Em Belo Horizonte - MG, a SMED/BH se organizou e deu continuidade as ações do processo de aprendizagem, nomeou a fase da política pós-pandemia de "Mais aprendizagem e reforço escolar".

Berman (1978) afirma que a "tradução" pode ser entendida como prática operacional (*delivery implementation*), por tratar de uma adaptação dos programas adotados ao seu padrão de comportamento ou da sua adaptação ao projeto. Berman aponta, ainda, que essa fase pode se desenrolar de quatro



formas possíveis: a não implementação, em que não há adaptação do programa e nem do padrão de comportamento; a cooptação em que há adaptação do programa, mas não há adaptação do padrão de comportamento; a aprendizagem da técnica, em que não há adaptação do programa, mas há adaptação do padrão de comportamento; e a adaptação mútua em que há adaptação do programa e do padrão de comportamento.

A ideia de adaptação das políticas durante a implementação, visando atender às necessidades locais, é apresentada por McLaughlin e Berman (1975, p. 3). Eles afirmam que “os investimentos externos são utilizados durante o processo de implementação de forma congruente com as necessidades, capacidades e preferências locais, e não com os investimentos federais”. Em outras palavras, o capital disponibilizado é aceito pelo ente federado e, pode ser aplicado de maneira diferente das propostas originais. Essa adaptação busca alcançar os objetivos locais previamente estabelecidos.

Durante a transmissão de uma *live* no *Youtube*¹, datada de 1º de novembro de 2023, destinada aos Diretores das escolas da RME/BH, a Gerente de Anos Iniciais da SMED/BH destacou a importância de aderir à política “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, iniciativa proposta pelo MEC. Ela enfatizou que tal adesão proporciona acesso a apoio financeiro e técnico, essencial para a continuidade e desenvolvimento das ações educacionais no âmbito municipal. A fala da gerente aponta a possibilidade de que as escolas façam adaptações na proposta original da política, corroborando com o que aponta McLaughlin e Berman (1975), quanto a utilização dos recursos de forma congruente com a necessidade local.

A Gerente convidou os diretores a realizarem a adesão a política, enfatizando os ganhos que esta pode trazer ao município, como apoio técnico e processos de capacitação dos professores.

O Compromisso proposto pelo MEC é uma forma de subsidiar, trazer ferramentas, discutir coletivamente a gestão democrática e política de alfabetização do município e capacitação dos profissionais que atuam na educação. A adesão é livre, porém é importante que possamos aceitar e nos envolver nessa proposta que vem somar as ações já em curso na SMED/BH, cobrindo as lacunas e nos ofertando apoio técnico e financeiro para desenvolvimento e atingimento das metas, fornecendo ferramentas para os trabalhos de aprendizagem e recomposição das aprendizagens, voltadas tanto ao primeiro ciclo quanto aos alunos que hoje se encontram no final do 3º ciclo, porém com déficits de aprendizagens agravadas pelo social trazido pela pandemia de covid-19 (SMED/BH, 2023).

Ainda apresentou de forma detalhada, os impactos que as ações têm por objetivo realizar nos processos educativos do município, e como estas virão de encontro ao que a Rede já desenvolve, como por exemplo enriquecer os

¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5GPLQ2hMa> Acesso em: 02 dez. 2025.



cantinhos literários existentes nas escolas, somando forças e esforços, e que o município só tem a ganhar em organização, apoio técnico e financeiro realizando a adesão a proposta do MEC.

O Compromisso prevê apoio para a construção dos “cantinhos literários”. O Objetivo é aderir ao compromisso de melhoria da aprendizagem, com foco a diminuição da defasagem da aprendizagem, precisamos que todos se comprometam nesse processo e nos auxilie no desenvolvimento e atingimento das metas, é um direito do nosso aluno receber essa atenção em um momento complexo de retorno. O que se pretende é uma ação Sistêmica entre o MEC, a Secretaria Estadual de Educação e a SMED. Essa política nos ofertará apoio técnico especializado e ações de capacitação para os professores, fortalecendo a política que já trabalhamos em nossa rede, complementando o que é necessário e cobrindo possíveis lacunas, trabalhar em conjunto com os outros entes federados nos ajuda a crescer e a melhor estrutura do nosso sistema já tão robusto (SMED/BH, 2023).

Segundo McLaughlin e Berman (1975), as escolas com boa capacidade de adaptação entendem a mudança não como uma crise, mas como parte de um processo natural; e encorajam os professores a encararem a inovação como parte de suas atribuições. Neste cenário, o processo de implementação, vai de acordo com o nível de adaptação, que pode variar de menor grau para maior grau, segundo os autores. Em outras palavras, essa adaptação depende em certa medida, dos sujeitos que compõem a unidade escolar.

Na esfera da gestão, no corpo administrativo da SMED/BH, estão os burocratas de médio escalão, que integram tanto a equipe central quanto as equipes regionais, denominadas Diretorias Regionais de Educação (DIRE). Essas diretorias têm como competência acompanhar de forma próxima as escolas, buscando entender suas necessidades e responder as demandas dentro das possibilidades administrativas.

A DIRE, opera nas nove regionais¹ administrativas que compõem a subdivisão municipal e contam com profissionais, em sua maioria, oriundos das Escolas como professores e Especialistas. A função desses servidores é oferecer suporte as ações administrativas e pedagógicas das escolas em cada localidade. Para isso as equipes são organizadas em grupos específicos com foco nos anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) (SMED/BH, 2023).

Dessa forma, os servidores que atuam na DIRE, em um primeiro momento fazem a tradução da política proposta e o repassam às unidades escolares. Esses repasses são realizados diretamente aos Diretores das unidades e sua equipe Gestora.

¹ As nove regionais de divisão da RME/BH estão assim nomeadas: Barreiro; Pampulha; Centro-Sul; Venda Nova; Nordeste; Noroeste; Norte; Oeste; Leste.

A estrutura estratificada da Gestão, como apresentada anteriormente, contribui com as individualidades/diferenças apresentadas na implementação da política. As diversas instâncias que separam a SMED/BH do “chão” das escolas, acabam criando incertezas e pessoalidades no processo de organização, aumento de “comporta”, autorização de funcionamento e organização. Cada uma das nove regionais, leva em conta seu contexto de atuação para organizar suas ações, e seguem com atendimentos individualizados. Se houver comparação entre escolas de regionais diferentes, o cenário analisado sofrerá mudança, dialogando com o que Berman nos apresenta como estrutura frouxamente articulada. Importante destacar que as escolas investigadas são subordinadas a regionais diferentes.

A compreensão do funcionamento dessa rede revelou-se fundamental para o presente estudo. A concretização da política educacional, elaborada pelos responsáveis pela escrita do “texto”, ocorre por meio da interação com aqueles que interpretam e atuam nas unidades escolares, como nos apresenta Ball, Maguire e Braun (2021). Esse processo concretiza a política com o objetivo de abordar um problema específico, nesta pesquisa o alvo é o déficit de aprendizagem. Essa questão foi agravada pelo fechamento das escolas e pelo desenvolvimento das aulas remotas durante a pandemia da covid-19.

Ante o exposto, o corpo docente se, não por direito, mas como fato, em ações, interpretam a política proposta. Em certos momentos, refazem as ações de forma que se tornem mais aderentes, não alterando o texto escrito, mas em sua leitura, em seu desenho. Em outras palavras, faz no dia a dia um processo de adaptação mútua, como nos apresentou a literatura chave da pesquisa.

O termo “recomposição das aprendizagens” foi integrado ao vocabulário e às práticas das professoras durante o processo transpandêmico. Para que esta recomposição alcançasse seus objetivos, ela passou por transformações que se basearam na leitura e na compreensão das agentes de nível e rua dentro da escola, ou seja sua interpretação.

Cada unidade educacional interpreta as propostas apresentadas pelos agentes de médio escalão, adaptando-as à sua realidade para viabilizar a implementação das ações da política. A partir dessas interpretações, são desenvolvidas as atividades previstas. Um fator que impacta de maneira significativa a organização dessas ações é a forma pela qual as normativas são repassadas.

A agente de nível de rua que mantém diálogo direto com a DIRE é a diretora da unidade escolar. Na construção dessa ponte comunicativa, cabe a ela retratar a realidade da escola à DIRE e, simultaneamente, transmitir às professoras as orientações e propostas da política. Essa dinâmica pode gerar relações de empatia ou antipatia ao longo dos processos, e tais sentimentos tendem a influenciar de maneira decisiva a execução da política no âmbito escolar.

As Diretoras apontam em suas falas essa proximidade, e as ferramentas utilizadas no diálogo com a DIRE. Enquanto a Diretora da Escola Paulo Freire acredita que as ações realizadas em sua unidade escolar estão pautadas nos



resultadas da escola, que é percebido pela SMED, a Diretora da Escola Magda Soares não consegue perceber a existência de diálogo com a escola, como pode ser observado nos seguintes relatos:

Cada escola com sua proatividade, com sua competência, com seu convencimento. A gente trabalha em cima de dados, em cima de resultado. É então eu não sei dizer se é política da escola ou da rede toda. Não, eu não sei te dizer isso. Eu sei que nós estamos olhando porque nós trabalhamos com nosso resultado, não comparando com outras escolas da rede, mas comparando conosco (Diretora Fátima – Escola Paulo Freire).

Eu acho que se a gente não participa, não faz sentido, porque quando você participa do processo dialoga, né, processo dialogado, isso tem aquela escuta e será mais bem aceito e eficiente. A SMED precisa escutar o professor (Diretora Joana Escola Magda Soares).

A Diretora Fátima declara sentir proximidade com a DIRE, aspecto que favorece a aprovação dos projetos apresentados e, consequentemente, o desenvolvimento de ações específicas. Um exemplo é a contratação de estagiários de Pós-graduação, que foram considerados como um ganho efetivo ao processo de recomposição de aprendizagem, junto às professoras regulares. Enquanto isso, a Diretora Joana afirma que precisou relocar professoras para ações de suporte e reforço, fator que dificultou a organização da escola, e impediu ações de qualidade para os alunos. Comparando as duas unidades escolares, durante a realização da visita utilizada para as entrevistas, pode-se observar que as duas escolas apresentam em sua organização ações de recomposição distintas e organizações diferenciadas.

As professoras, por sua vez, por não manter contato direto com o Médio Escalão, reproduzem as informações trazidas pela Gestão e transformam em prática as teorias repassadas, da forma que consideram mais eficiente possível. Durante as entrevistas, as professoras utilizaram os termos "reforço escolar" e "recuperação" para descrever o processo de recomposição das aprendizagens, refletindo uma adaptação a esse novo conceito no contexto escolar. Ao longo das entrevistas, o termo "reforço escolar" foi mencionado em ambas às escolas como uma alternativa ao termo "recomposição", mas sempre associado a atividades realizadas com os alunos objetivando o aprendizado.

O conceito de reforço escolar estava associado a atividades realizadas na escola com o intuito de suplementar o processo de ensino dos alunos. A análise do material produzido nas entrevistas revela que esse termo está relacionado a palavras como: PIP (Programa de Intervenção Pedagógico), orientação da SMED/BH, contraturno escolar – escola integrada, atividades realizadas pelo professor regente da sala, defasagem na aprendizagem, Programa Mais Alfabetização - MEC, dificuldades de aprendizagem e adaptações de material fornecido pela SMED/BH.

As definições de "reforço", extraídos das falas das professoras, estão apresentados no Quadro 1. Essas foram associadas às atividades realizadas na



escola. Na segunda coluna estão os comentários complementares que ilustram a percepção das professoras sobre o desenvolvimento das ações na escola.

Quadro 1 – Associação da palavra “reforço” com ações de recomposição das aprendizagens.

REFORÇO ESCOLAR	
TERMOS OBTIDOS A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS	RELAÇÃO DIRETA COM A AÇÃO DO REFORÇO
Adaptação do material encaminhado às escolas;	Ação realizada pela professora nas atividades propostas pela SMED/BH com o objetivo de atender a necessidade do aluno e suas especificidades.
Não alfabetização dos alunos;	Alunos com grande dificuldade em avançar nas etapas do desenvolvimento da leitura e escrita.
Avaliação diagnóstica	Caminho para entender as defasagens dos alunos, e construir estratégias de enfrentamento e evolução.
Almanaque de Alfabetização	Material adequado para trabalhar com os alunos, com linguagem adequada, porém chegou muito tarde para as escolas.
Ações de reforço realizadas no contraturno escolar, associada à escola integrada.	Formato inadequado para se ofertar as ações de reforço escolar.
Defasagem na aprendizagem	Característica dos alunos no retorno as aulas presenciais percebidas a partir da avaliação diagnóstica.
Dificuldade de Aprendizagem	Percepção sobre os alunos no retorno as aulas, uma vez que estava perceptível a falta de base para aquisição de novas aprendizagens e conceitos.
Orientação da SMED	Apontada como importante respaldo para a realização das ações pelas professoras, porém chegou tarde.
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica	Ação mais eficiente, e adequada segundo a totalidade das professoras respondentes.
Programa Mais Alfabetização/MEC	Proporcionou a contratação das estagiárias que muito contribuiu para o desenvolvimento das ações de reforço.
Reforço deve ser dado pelo professor regente da turma	A profissional mais indicada para realizar o reforço é a professora regente que conhece seus alunos, mas para isso precisa de apoio extraclasse.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados das entrevistas (2025).

O Quadro 1 organiza as ocorrências surgidas durante a realização das ações de reforço, as professoras entendem que a melhor forma de reforço é



aquela realizada a partir das professoras interventoras que atuam no PIP. As atividades realizadas com os alunos podem ser adaptadas, e reorganizadas de forma atender ao propósito da alfabetização, sanando as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A atuação do PIP é complementada com a presença das estagiárias, que realizam ações em conjunto com a professora regente. As adaptações aparecem de forma clara na fala das professoras durante a entrevista, inclusive associando à experiência de tempos de sala de aula a qualidade das adaptações realizadas nos materiais.

As professoras não apresentam críticas às propostas, e em suas descrições de releitura das ações, não consideram descharacterizar a política, mas apenas buscar de forma direta sucesso, que neste caso se traduz em aprendizagem.

Eu falo de mim, eu adaptei as atividades, por iniciativa de acordo com a minha experiência, eu peguei toda a bagagem que eu tive, da faculdade, das minhas pós-graduações e montei o meu caminho, sem apoio institucional, construí o material e trabalhei da forma mais eficiente possível (Professora Maria).

Eu procurei sim, vários caminhos. Vinha alguma coisa da SMED. Eu pegava aquilo que era apresentado e trazia para minha realidade, para minha sala e de acordo com meus alunos. Vai dar para fazer assim? Não? Eu vou tentar outro caminho, então vou por aqui. Houve várias tentativas até achar um, uma coisa que eu conseguia trabalhar e que desse resultado, como ensaio e erro (Professora Carla).

Outra coisa que ajuda muito na recomposição é o professor de suporte, de apoio, o PIP. Nós tínhamos um professor para dar um suporte de reforço para esses meninos que não estavam caminhando bem na aprendizagem, daí vem o professor do PIP e da aquela atenção direcionada que o aluno precisa. Considero isso uma coisa muito boa, que ajudou o desenvolvimento dos alunos, o PIP nos apoiou muito (Professora Lúcia).

A forma com que o reforço foi trabalhado na escola se enquadra no conceito de “adaptação mútua”, tratado por McLaughlin e Berman (1975).

Diante das normas apresentadas pela SMED/BH, à escola realizou as adequações que julgou necessária, e a secretaria ciente das disparidades contidas na rede, fez adaptações às propostas. Essas adaptações foram tanto na “forma”, quanto no “conteúdo” impactando no material elaborado pelas escolas e aqueles adquiridos de terceiros. Essa ação corroborou com McLaughlin e Berman (1975, p.4) “A implementação efetiva de mudanças na política e na ação, caracteriza-se por um processo de adaptação mútua”.

Um material que ilustra esse processo de adaptação, foi o que em primeiro momento foi apresentado às escolas pela SEMD/BH como apoio às ações do processo de recomposição, nomeado de “Percurso Curriculares e



Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia”.

Este material foi mencionado pelas 06 professoras na entrevista das duas unidades de ensino, em momentos diferentes, por mais de uma vez. Desses menções, quatro estão associadas ao papel do material como diretriz para a realização das atividades, quatro indicam que ele embasou a produção dos roteiros de trabalho, duas destacam sua qualidade como material didático e duas mencionam a importância para respaldar o trabalho realizado na escola. Como negativo, as falas das professoras apontam o atraso de sua chegada, e a falta que um direcionamento institucional faz para segurança do trabalho das professoras.

As professoras avaliaram o material de forma positiva, destacando que ele não “engessava” as atividades, mas fornecia direcionamentos úteis. No entanto, elas apontaram o atraso na entrega como um aspecto negativo:

Os percursos, aquele material ali da pandemia, vêm como um direcionamento para o professor trabalhar enquanto conteúdo. Então, quais eram as habilidades essenciais que nós iríamos trabalhar naquele ano (Professora Gadu).

Eu achei de grande qualidade o material dos percursos, bacana, ele determinava as habilidades, e competências essenciais. As habilidades essenciais de cada ano. E para mim, isso aí foi ótimo (Professora Maria).

A gente até chamou de “presente” esse material com as habilidades essenciais. A gente brinca aqui que foi “O Presente” esse material para orientar, normalizar nossa ação (Professora Lúcia).

McLaughlin e Berman (1975, p.7) associam os termos “Flexível” e “Adaptativo” ao planejamento que estabelece canais de comunicação. Esse define metas e objetivos iniciais em colaboração com grupo representativo dos potenciais agentes implementadores, e mantém uma agenda frequente e regular.

A flexibilidade contida no material da SMED/BH, favoreceu a implementação das ações nele contidas, dialogando com a teoria apresentada “As atividades de planejamento que eram flexíveis, adaptáveis e congruentes com a natureza do projeto, tinham mais probabilidade de resultar em inovações bem implementadas”.

A realidade da escola também está alinhada à teoria, quando a Diretora Joana afirma “[...] as professoras compraram a proposta da SMED/BH [...]”. A professora Júnia aponta o material como um parâmetro, um auxílio no desenvolvimento das ações.

O material foi muito importante, eu gostei me atendeu sim, e me atendeu nesse momento inclusive quando a gente retorna para as aulas presenciais. Porque quando a gente retorna, ele vira tipo



assim mesmo que um parâmetro, pois até então a gente não estava com nada que nos ajudasse. As proposições curriculares que eram da prefeitura, a BNCC ampla demais, sem indicar de qual lugar a gente vai partir, aí a gente pelo menos teve o mínimo de direcionamento (Professora Júnia).

Como se tratava de orientações, normativas e não determinações, os percursos foram bem recebidos pelas duas escolas investigadas. O apontamento positivo na fala das professoras estava voltado para o não engessamento da proposta, o que orientava, porém não restringia as ações a serem realizadas.

Quem participou de todas as reuniões já vinha falando dessas habilidades, desses materiais de direcionamento. Não foi engessado, estabeleceu marcas de acompanhamento, muito importante (Professora Nara).

Este material vem trazer o suporte que as professoras esperavam receber, após um período de abandono, e a forma aberta com que apresentou as diretrizes foram vistas de forma positiva pelas professoras, uma vez que sua utilização era aberta a adaptações a realidade da escola. Os percursos traduzem na prática a proposta da SMED/BH de fomentar a autonomia da escola, e o respeito às individualidades organizacionais.

Dentre os dados levantados na pesquisa em referência, a adaptação foi o fator mais citado como positivo no desenvolvimento das ações voltadas a recomposição das aprendizagens dos alunos, dialogando com a teoria que aponto que esta é recorrente nos processos de implementação de política. E este material orientador foi o que se destacou positivamente neste estudo.

5. Considerações finais

O processo de implementação de políticas públicas educacionais de recomposição das aprendizagens, quando observado sob o viés do diálogo entre o texto e o contexto, apresenta considerações importantes, uma vez que a teoria da adaptação da política apresentado pela literatura se materializa no processo de implementação da política no ambiente escolar.

Os dados das entrevistas tratados neste texto, identificam as percepções do corpo docente sobre a implementação da política de recomposição das aprendizagens em ambiente escolar a partir do mapeamento das impressões, ajustes e reformulações realizadas durante a implementação da política, estas variam de acordo com o ambiente, vivência e agentes do processo.

Foi possível identificar na fala das professoras a presença ou ausência de apoio recebido pelas escolas, advindos das instâncias superiores. Além disso, foi percebido também o impacto que a pandemia causou na vida dos profissionais da escola e na organização das instituições de ensino.

As análises evidenciaram o papel central das docentes como principais agentes de implementação, além das dificuldades enfrentadas na



operacionalização e dos ajustes à política, por elas considerados necessários para alcançar resultados positivos nas ações junto aos alunos.

As diferenças na organização das ações entre as escolas investigadas, percebidas na comparação durante a análise das respostas, demonstraram a influência do contexto na ressignificação das políticas. Destacou-se, ainda, a importância de compreender a escola como uma coletividade, na qual o engajamento e o alinhamento do corpo docente com as alterações promovidas no desenho da política são fundamentais. Nesse processo, ações sugeridas pelas professoras, defendidas pela coordenação pedagógica e apoiada pela gestão escolar articula-se com os agentes de médio escalão, especialmente o setor administrativo das DIRE, para transformar ideias e reivindicações em iniciativas concretas e realizáveis.

As escolas possuem histórias e estruturas organizacionais próprias, que respondem de maneira diversa às demandas provenientes dos órgãos superiores. Essas especificidades influenciam o ritmo e exercem pressão sobre o processo de implementação das políticas. Nesse contexto, foi observada uma relação de diálogo e cumplicidade entre a percepção das professoras e das diretoras, ambas atuando como receptoras de informações e normas estabelecidas pela SMED/BH. As duas escolas apresentaram um ambiente organizacional coeso, a parceria entre o pedagógico e o administrativo se mostrou positiva para a realização das ações nas unidades escolares.

Os dados evidenciaram uma disparidade significativa entre as duas unidades escolares no que se refere à organização das ações de recomposição. Antes mesmo, é necessário lembrar que a essas diferenças, a SMED/BH, nomeou de autonomia, em que cada unidade escolar poderia desenvolver as ações de forma a se adequar a sua realidade e atingir níveis satisfatórios de eficiência.

Na análise das entrevistas, tanto das professoras quanto das gestoras foi possível constatar que a Escola Paulo Freire teve acesso a mais recursos em comparação à Escola Magda Soares, devido a projetos apresentados e aprovados, o que possibilitou o desenvolvimento de iniciativas mais diversificadas voltadas aos estudantes. Contudo, permanece a necessidade de avaliar, no futuro, os resultados obtidos no processo de aprendizagem, bem como os impactos dessas ações na qualidade dos resultados alcançados.

Este estudo buscou estabelecer diálogos entre a literatura e o campo empírico, com o objetivo de corroborar essas perspectivas, ilustrando com a realidade os conceitos teóricos centrais da pesquisa. Reconhece-se que outras abordagens poderiam ser exploradas de forma igualmente produtiva, sem descartar a possibilidade de realizá-las futuramente. No entanto, considera-se que o objetivo proposto foi atingido, com os autores clássicos permeando a análise dos dados e servindo, inclusive, como unidades de codificação.

Como conclusão, destaca-se que a interação entre o campo empírico e a literatura é um recurso valioso para a compreensão do ambiente escolar, caracterizado por sua diversidade, complexidade e múltiplas histórias. Os resultados reforçam a importância de considerar o contexto local na formulação



e implementação de políticas educacionais, evidenciando a intricada relação entre o texto das políticas e sua prática.

REFERÊNCIAS

- BARBERIA, Lorena Guadalupe; CANTANELLI, Luiz Guilherme Roth; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública dos estados e capitais brasileiras durante a pandemia do COVID-19**. 2021. FGV/EESP CLEAR. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/01/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-copy.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Brasil; 2016.
- BATISTA, Viviane Alfredo Alves; BRAGA, Daniel Santos. Efeitos do ensino remoto na alfabetização em belo horizonte: o que dizem os dados? **Revista de Educação Pública**, v. 33, p. 765-792, jan./dez., 2024. DOI: 10.29286/rep.v33ijan/dez.16771. Acesso em: 15 out.2025.
- BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post-structured approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, Stephen J. **The Education Debate**. The Policy Press, Bristol, 2008.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Política Educacional rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh>). Acesso em: 06 dez. 2023.
- BERMAN, Paul. **The study of macro and micro implementation of social policy**. RAND Corporation: Santa Monica, 1978. [Policy Paper]. Disponível em: <https://www.rand.org/pubs/papers/P6071.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.



BOWE, Robert; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. YouTube. **Apresentação do compromisso nacional criança alfabetizada**. 2023. 54h27minmin. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=A5GPLQ2hMa0>. Acesso em: 21 out. 2024.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas. A resposta educacional dos municípios à Covid-19: diversidade, trajetória e desigualdades. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 1-20, 2022.

DIAS, Erika; RAMOS, Mozart Neves. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859-870, out.-dez., 2022.

FAURA, Javier Cifuentes. Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; DE LUCA, Gabriel Gomes; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 21 Nov. 2023.

HAAG, Julio Luis; MICHEL, Caroline Braga; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. O uso das tecnologias digitais em contexto pandêmico: A experiência de duas professoras alfabetizadoras. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.3, n. 2, p. 62-81, 2021.

HILL, Michael; VARONE, Frédéric. **The public policy process**. Londres, UK: Routledge, 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2022**. Brasília - DF: INEP, 2023.



LIMA, Cássio de Almeida; LIMA; Celina Aparecida Gonçalves; OLIVEIRA; Ana Júlia Soares; SILVA, Priscylla Guimarães; FREITAS, Wesley Miranda Lourenço de; HAIKAL, Desirée Sant'Ana; SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SILVEIRA, Marise Fagundes. Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. **Saúde em Debate**, v. 46, n. Esp. 1, p. 181-193, 2022.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MCLAUGHLIN, Milbrey W.; BERMAN, Paul. **Macro and micro implementation**. RAND Corporation: Santa Monica, 1975. [Policy Paper]. Disponível em: <https://www.rand.org/pubs/papers/P5431.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. Informa Epidemiológico Coronavírus. **Painel de Monitoramento dos Casos**. SES/MG: Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/painel>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MEDEIROS, Elenson Gleison de Souza; VASCONCELOS, Tatiana da Rosa; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; SOUZA, Diogo Bacellar de; SILVA, Renan Mota. Negacionismo do governo brasileiro diante da pandemia da Covid-19 a partir das obras de Michael Foucault. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 208-222, 11 nov. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOVIMENTO PELA BASE. **Material de Apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes**, Brasília, DF. 2023

NICÁCIO, Marcondes de Lima; NICÁCIO, Rair de Lima. Impactos da pandemia na educação pública do Brasil. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 27, 81-97, 2021.

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

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 4a ed. London: Sage, 2015.



PRESSMAN, Jeffrei; WILDAVSKY, Aaron. **Implementation**. 3^a ed. Berkeley: University of California, 1994.

QUEIROZ, Melissa Dias; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Resposta das escolas à pandemia de Covid-19: Uma análise da rede estadual de Minas Gerais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 29, n. e90520, 2024.

SARAIVA, Ana Maria Alves; NONATO, Brésia França; BRAGA, Daniel Santos. Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 61, p. 302-317, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4315>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SARAIVA, Kariny da Silva; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. As dívidas com a alfabetização e o letramento no período pós-pandemia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 31, p. 337-355.

SILVA, Camila Ferreira; ARAGÃO, Roberth Cavalcante; SILVA, Caroline Oliveira da; SANTOS, Miriane Feitoza dos. Governança educacional em um dos epicentros da pandemia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 22, p. 126-143, 31 jan. 2023.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. **UNICEF Brasil**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

Recebido em: 14 de novembro de 2025.
Aceito em: 02 de dezembro de 2025.
Publicado em: 05 de janeiro de 2026.

