

DA RUPTURA À RECOMPOSIÇÃO: TRAJETÓRIAS DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA NO PAEBES (2019-2025)

FROM DISRUPTION TO LEARNING RECOVERY: PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING TRAJECTORIES IN PAEBES (2019-2025)

Érika Almeida Furtado¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4186-5743>

Cleonara Maria Schwartz²

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.755>

Aceito em: 11.08.2026

Resumo: A pandemia de COVID-19 produziu rupturas nas condições de escolarização e intensificou o debate sobre as perdas de aprendizagem e sua recomposição nos anos subsequentes. Este estudo objetiva analisar longitudinalmente a evolução dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) em Língua Portuguesa na Superintendência Regional de Educação de Guaçuí, entre 2019 e 2025, buscando compreender se as trajetórias identificadas até 2022 permaneceram, foram revertidas ou se reconfiguraram durante o período de recomposição das aprendizagens. Trata-se de pesquisa documental, quantitativa, longitudinal e descritivo-interpretativa, baseada em dados secundários referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio. Foram analisadas a proficiência média e a distribuição percentual dos estudantes por padrões de desempenho, tomando 2019 como referência pré-pandêmica e comparando as trajetórias da SRE Guaçuí com as do Estado do Espírito Santo. Os resultados evidenciam trajetórias distintas: no 9º ano, verificou-se superação do patamar pré-pandêmico, embora com inflexão em 2025; na 3ª série, a recuperação observada em 2024 não se sustentou, configurando oscilação e reconfiguração. Conclui-se que a recomposição não ocorreu de forma linear ou homogênea e que a recuperação da proficiência média não implica, necessariamente, recomposição homogênea das aprendizagens. O estudo destaca a importância de acompanhar a direção, a distribuição e, sobretudo, a sustentabilidade das trajetórias ao longo do tempo.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Trajetória de aprendizagem. Recomposição das aprendizagens. PAEBES. aprendizagem.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: ealmeidafurtado@gmail.com.
2. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com.



Abstract: The COVID-19 pandemic disrupted schooling conditions and intensified the debate on learning losses and their recovery in subsequent years. This study aims to longitudinally analyze the evolution of results from the Espírito Santo Basic Education Assessment Program (PAEBES) in Portuguese Language in the Guaçuí Regional Education Superintendency between 2019 and 2025, seeking to determine whether the trajectories identified through 2022 persisted, were reversed, or were reconfigured during the learning recovery period. This is a documentary, quantitative, longitudinal, and descriptive-interpretive study based on secondary data for the 9th grade of Elementary School and the 3rd year of High School. Mean proficiency and the percentage distribution of students across performance levels were analyzed, taking 2019 as the pre-pandemic reference and comparing the trajectories of the Guaçuí Regional Education Superintendency with those of the state of Espírito Santo. The results reveal distinct trajectories: in the 9th grade, performance exceeded the pre-pandemic level, although with an inflection in 2025; in the 3rd year of High School, the recovery observed in 2024 was not sustained, indicating oscillation and reconfiguration. The findings indicate that learning recovery did not occur in a linear or homogeneous manner and that recovery in mean proficiency does not necessarily imply a homogeneous recovery of learning. The study highlights the importance of monitoring the direction, distribution, and, above all, the sustainability of learning trajectories over time.

Keywords: Large-scale assessment. Learning trajectory. Learning recovery. PAEBES. Learning.

Introdução

A pandemia de COVID-19 produziu uma ruptura sem precedentes nas condições de escolarização, impondo a suspensão das atividades presenciais e a adoção de diferentes estratégias de ensino remoto emergencial. Para além dos efeitos imediatos desse período, a experiência pandêmica deixou um problema educacional que permanece relevante nos anos subsequentes: compreender em que medida as aprendizagens afetadas durante a crise foram recompostas ao longo do retorno à presencialidade. Nesse contexto, a análise dos resultados educacionais não pode se limitar à identificação de perdas ocorridas durante a interrupção das atividades escolares, mas precisa incorporar uma perspectiva temporal mais ampla, capaz de acompanhar os movimentos posteriores de estabilização, recuperação, superação ou novas oscilações.

As avaliações educacionais em larga escala constituem uma das fontes possíveis para esse acompanhamento. Ao produzirem indicadores padronizados de desempenho em diferentes etapas de escolarização e edições sucessivas, essas avaliações podem subsidiar o diagnóstico, o planejamento, o monitoramento de políticas e a tomada de decisões. Entretanto, sua utilização requer cautela interpretativa. Os resultados não devem ser compreendidos como expressão integral da aprendizagem ou da qualidade da educação, pois apreendem dimensões específicas do desempenho, delimitadas pelas matrizes de referência e pelos instrumentos empregados. Além disso, alterações na proficiência média ou na distribuição dos estudantes entre padrões de

desempenho não podem ser atribuídas automaticamente a uma política, prática pedagógica ou acontecimento isolado, dado que os resultados educacionais decorrem da interação de múltiplos fatores escolares e extraescolares.

É justamente a análise articulada de sucessivas edições que amplia o potencial interpretativo dessas avaliações. Quando examinados longitudinalmente, os resultados deixam de constituir apenas fotografias independentes do desempenho e passam a oferecer elementos para identificar tendências, inflexões, continuidades, descontinuidades e aproximações ou afastamentos em relação a determinados patamares de referência. Nesse sentido, a série histórica do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) possibilita acompanhar os indicadores em diferentes momentos: antes da pandemia, durante a ruptura das condições regulares de escolarização, no período inicial de retomada das atividades presenciais e nos anos subsequentes de recomposição das aprendizagens.

Essa perspectiva também permite problematizar o uso predominante da expressão perda de aprendizagem (UNICEF, 2023). Embora útil para dimensionar diferenças entre um patamar anterior e outro posterior à interrupção escolar, essa noção tende a concentrar a análise em uma comparação entre dois pontos temporais. Quando o interesse se desloca para os anos seguintes à pandemia, torna-se mais produtivo trabalhar com a noção de trajetória de aprendizagem, entendida como o movimento assumido pelos indicadores ao longo de sucessivas edições. Essa categoria permite investigar se uma redução inicialmente observada persistiu, estabilizou-se, foi parcialmente revertida, retornou ao patamar pré-pandêmico, superou esse patamar ou foi seguida por novas oscilações.

Para este estudo, essa mudança conceitual é central. Em vez de perguntar apenas quanto se perdeu durante a pandemia, interessa compreender o que aconteceu posteriormente com os indicadores de aprendizagem. A análise considera 2019 como referência pré-pandêmica, 2021 como ponto situado no contexto da ruptura educacional, 2022 como momento inicial de retomada e 2023 a 2025 como período de acompanhamento das trajetórias durante a recomposição. Essa organização permite examinar a recomposição como processo temporal, evitando pressupor uma sequência linear do tipo perda–recuperação–recomposição.

Nesse quadro, a recomposição das aprendizagens é compreendida como um processo de reorganização das condições de ensino e aprendizagem orientado pelo diagnóstico das necessidades dos estudantes, pela priorização de conhecimentos essenciais e pela adoção de estratégias pedagógicas voltadas à continuidade dos percursos escolares. Recompôr, portanto, não se restringe à aceleração de conteúdos ou à tentativa de recuperar resultados pontuais, mas pressupõe reconhecer que os estudantes retornaram à presencialidade com níveis de aprendizagem heterogêneos e que essas diferenças exigem acompanhamento sistemático.

Contudo, é necessário distinguir o processo de recomposição dos resultados observados durante o período de recomposição. As edições posteriores do PAEBES permitem verificar como os indicadores se comportaram enquanto as redes de ensino desenvolviam ações voltadas

à recuperação e à continuidade das aprendizagens, mas não permitem, isoladamente, atribuir eventuais melhorias ou retrocessos a essas ações. Uma elevação da proficiência média ou uma redução da proporção de estudantes nos padrões inferiores pode ser descrita como melhora ocorrida durante o período de recomposição, mas não como efeito causal de determinada política ou intervenção sem que outro desenho de pesquisa sustente essa inferência.

É nesse ponto que se situa a problemática deste artigo. Estudos que examinam apenas os impactos imediatos da pandemia ou comparam o período pré-pandêmico com os primeiros resultados posteriores à interrupção escolar não permitem responder se os movimentos identificados se mantiveram ao longo dos anos seguintes. A ampliação da série histórica possibilita verificar se uma aparente recuperação se consolidou, se permaneceu parcial, se foi revertida ou se assumiu configurações distintas entre etapas educacionais. Desse modo, a questão central passa a ser não apenas se houve perda ou recuperação, mas que trajetória os indicadores de aprendizagem assumiram após a ruptura pandêmica e como essa trajetória se comportou ao longo do período de recomposição.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: as trajetórias de aprendizagem em Língua Portuguesa identificadas nos resultados do PAEBES entre 2019 e 2022 permaneceram, foram revertidas ou se reconfiguraram nos anos subsequentes de recomposição das aprendizagens na Superintendência Regional de Educação de Guaçuí?

Com base nessa questão, o objetivo do artigo é analisar longitudinalmente a evolução dos resultados do PAEBES em Língua Portuguesa na Superintendência Regional de Educação de Guaçuí, entre 2019 e 2025, a fim de compreender se as trajetórias identificadas até 2022 permaneceram, foram revertidas ou se reconfiguraram durante o período de recomposição das aprendizagens.

Ao privilegiar a noção de trajetória, o estudo busca contribuir para uma leitura menos estática dos efeitos educacionais da pandemia e do período posterior. Em vez de tomar uma única edição como evidência suficiente de perda ou recuperação, propõe-se acompanhar a direção, a estabilidade e as possíveis reconfigurações dos indicadores ao longo do tempo. Essa abordagem permite compreender a recomposição não como um ponto de chegada, mas como um processo que pode assumir ritmos e formas distintas entre etapas educacionais e que, por isso, exige monitoramento continuado.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, de abordagem quantitativa, longitudinal e descritivo-interpretativa, desenvolvida a partir de dados secundários provenientes das edições do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). De acordo com Lüdke e André (2018), a pesquisa documental permite examinar documentos produzidos em contextos institucionais específicos, Cellard (2008) corrobora com elas, acrescentando que os documentos constituem fontes privilegiadas. O delineamento foi definido em consonância

com o objetivo de analisar a evolução dos resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa, buscando compreender se as trajetórias identificadas no período compreendido entre a situação pré-pandêmica e a retomada das atividades presenciais permaneceram, foram revertidas ou se reconfiguraram ao longo dos anos subsequentes de recomposição das aprendizagens.

A natureza documental da investigação decorre da utilização de resultados oficiais produzidos no âmbito do PAEBES como fontes de pesquisa, sem produção direta de dados junto aos participantes. A abordagem quantitativa fundamenta-se na análise dos indicadores de proficiência média e da distribuição percentual dos estudantes entre os padrões de desempenho. O caráter longitudinal, por sua vez, decorre do acompanhamento desses indicadores em diferentes edições da avaliação, possibilitando examinar seus movimentos ao longo do tempo, em vez de restringir a análise à comparação entre dois momentos isolados.

A dimensão descritivo-interpretativa pressupõe dois movimentos complementares. Inicialmente, os resultados são sistematizados e comparados com o propósito de identificar variações, tendências, continuidades e descontinuidades na série histórica. Em seguida, essas evidências são interpretadas considerando os diferentes momentos educacionais que atravessam o período investigado: pré-pandemia, pandemia, retomada das atividades presenciais e recomposição das aprendizagens. Tal procedimento não objetiva estabelecer relações causais entre as variações observadas no PAEBES e as políticas ou estratégias de recomposição implementadas no período, mas compreender como os indicadores se comportaram ao longo desse processo.

O estudo toma como unidade territorial de análise a Superintendência Regional de Educação “Comendado Jurema Moretz-Sohn” - SRE Guaçuí e concentra-se nos resultados de Língua Portuguesa referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio. A escolha dessas etapas assegura a continuidade analítica em relação ao acompanhamento iniciado no período anterior e permite observar trajetórias em dois momentos distintos da Educação Básica: a conclusão do Ensino Fundamental e a etapa final do Ensino Médio.

Foram consideradas as edições do PAEBES de 2019, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025, para as quais estão disponíveis, de forma comparável, os indicadores selecionados para as duas etapas investigadas. A série não foi tratada apenas como sucessão cronológica de edições. Os anos foram organizados em fases analíticas, definidas em função das condições de escolarização que caracterizaram cada período e de sua função na interpretação longitudinal dos resultados.

Tabela 1- Fases analíticas da série histórica do PAEBES e respectivas funções na análise longitudinal (2019-2025).

FASE ANALÍTICA	EDIÇÃO	FUNÇÃO NA ANÁLISE LONGITUDINAL
Pré-pandemia	2019	Linha de referência anterior à ruptura provocada pela pandemia.
Pandemia	2021	Evidência do desempenho durante o período de ruptura das condições regulares de escolarização.
Retomada	2022	Primeiro momento posterior ao Ensino Remoto Emergencial e de retomada das atividades presenciais.
Recomposição	2023 - 2025	Acompanhamento longitudinal das trajetórias no período de recomposição das aprendizagens.

Fonte: elaboração própria.

A edição de 2019 foi adotada como linha de referência longitudinal, por representar o último ponto da série analisada anterior à ruptura das condições regulares de escolarização provocada pela pandemia. Dessa forma, os resultados posteriores não são examinados apenas em relação à edição imediatamente precedente, mas também quanto à sua posição em relação ao patamar pré-pandêmico.

Essa organização permite atribuir sentido educacional à temporalidade analisada. Assim, 2021 não é considerado simplesmente o ano posterior a 2019, mas um ponto situado no contexto da ruptura das condições de escolarização; 2022 representa o primeiro momento da série após o ERE; e as edições de 2023, 2024 e 2025 possibilitam acompanhar se os movimentos inicialmente identificados se mantiveram, avançaram, retrocederam ou assumiram novas configurações durante o período de recomposição.

A análise concentrou-se em dois conjuntos de indicadores disponibilizados pelo PAEBES: a proficiência média e a distribuição percentual dos estudantes por padrão de desempenho. A utilização articulada desses indicadores foi adotada para evitar que a interpretação das trajetórias se restringisse exclusivamente às oscilações das médias.

A proficiência média foi utilizada como indicador sintético para acompanhar a posição assumida pelo desempenho dos estudantes em cada edição da avaliação. Sua análise longitudinal possibilita identificar movimentos de queda, crescimento, estabilização, recuperação ou superação em relação à linha de referência estabelecida.

Complementarmente, foi examinada a distribuição percentual dos estudantes nos padrões Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Esse indicador permite observar modificações na composição interna dos resultados que podem não ser suficientemente evidenciadas pela média. Assim, uma elevação da proficiência média, por exemplo, foi analisada conjuntamente com a eventual redução da proporção de estudantes nos padrões inferiores e/ou ampliação da participação nos padrões superiores.

O padrão geral de desempenho atribuído à etapa também foi considerado como informação contextual. Entretanto, uma vez que todas as edições analisadas permanecem classificadas no padrão Básico, tanto na SRE Guaçuí quanto no conjunto estadual, a interpretação longitudinal

privilegia as variações de proficiência e, sobretudo, as mudanças na distribuição percentual dos estudantes entre os quatro padrões, que oferecem maior sensibilidade para identificar alterações ocorridas dentro de uma mesma classificação geral.

Os resultados da SRE Guaçuí foram, adicionalmente, confrontados com os resultados do Estado do Espírito Santo nas mesmas edições, etapas e indicadores. Essa comparação foi utilizada como referência contextual, e não como *ranking* ou parâmetro absoluto de qualidade, possibilitando verificar se os movimentos observados regionalmente acompanharam, divergiram ou apresentaram intensidade distinta em relação à trajetória estadual.

A análise foi desenvolvida com base em uma lógica de trajetória, evitando a fragmentação da série histórica em sucessivas comparações bianuais. Assim, embora as variações entre edições consecutivas tenham sido consideradas quando relevantes para identificar inflexões na série, o eixo principal da análise consistiu em verificar como cada edição posterior se posiciona em relação ao patamar pré-pandêmico de 2019 e à trajetória configurada até 2022.

Foram realizados três movimentos analíticos articulados. O primeiro consistiu na reconstrução da trajetória da proficiência média, tomando 2019 como referência e observando sua evolução até 2025. O segundo examinou as alterações na distribuição dos estudantes entre os padrões de desempenho, buscando verificar se movimentos observados na média eram acompanhados por mudanças na composição dos níveis de desempenho. O terceiro colocou em relação às trajetórias do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, bem como aos resultados da SRE Guaçuí e do Estado, com a finalidade de identificar convergências e diferenças no comportamento longitudinal dos indicadores.

Desse modo, a interpretação não se limita a perguntas como “Quanto o resultado aumentou ou diminuiu de um ano para outro?”, mas procura responder a uma questão mais abrangente: qual trajetória se configura quando os resultados observados durante e após a ruptura pandêmica são relacionados ao patamar anterior à pandemia e acompanhados ao longo do período de recomposição?

Essa estratégia também permite evitar uma concepção linear da recuperação das aprendizagens. Uma melhora registrada em determinada edição não foi considerada, isoladamente, evidência suficiente de uma trajetória consolidada de recuperação, assim como uma queda pontual não foi interpretada automaticamente como deterioração permanente. A direção do movimento, sua continuidade nas edições subsequentes e sua relação com a referência de 2019 foram consideradas conjuntamente.

Para sistematizar os movimentos identificados na série histórica, foram estabelecidas cinco categorias interpretativas de trajetória. As categorias não correspondem aos padrões oficiais de desempenho do PAEBES, tampouco constituem novas escalas de proficiência. Trata-se de categorias analíticas elaboradas especificamente para esta pesquisa com a finalidade de interpretar longitudinalmente o comportamento dos indicadores.

- a. Persistência:** caracteriza a manutenção, nas edições posteriores, de resultados inferiores ao patamar pré-pandêmico de referência, sem evidências consistentes de aproximação desse nível ao longo do período analisado.
- b. Recuperação parcial:** corresponde à ocorrência de crescimento após uma redução anteriormente observada, sem que o indicador retorne ao patamar pré-pandêmico de 2019.
- c. Recuperação:** refere-se ao retorno do indicador a patamar próximo ou equivalente ao observado em 2019, após redução registrada nos períodos intermediários.
- d. Superação:** caracteriza a obtenção, nas edições posteriores, de resultados superiores ao patamar pré-pandêmico utilizado como referência, desde que o movimento seja interpretado considerando o conjunto da série e não apenas uma comparação pontual.
- e. Oscilação/reconfiguração:** compreende trajetórias marcadas por movimentos não lineares, como crescimento seguido de redução, recuperação temporária seguida de retrocesso ou alternância de tendências entre as edições, dificultando sua classificação exclusivamente como persistência, recuperação ou superação.

As categorias foram aplicadas de maneira interpretativa ao conjunto da série, considerando simultaneamente a direção das mudanças, sua continuidade temporal e a posição dos indicadores em relação a 2019. Particular atenção foi conferida às edições de 2023 a 2025, uma vez que uma eventual aproximação ou superação do patamar pré-pandêmico em uma edição intermediária não foi tomada, por si só, como evidência de recuperação consolidada caso as edições seguintes apresentassem reversão do movimento.

A análise da distribuição por padrões de desempenho funcionou, nesse processo, como evidência complementar à proficiência média. Dessa forma, a interpretação de uma trajetória de recuperação ou superação não se fundamenta exclusivamente no comportamento da média, mas considera se houve também deslocamentos na distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de desempenho.

Por fim, as categorias empregadas possuem finalidade descritivo-interpretativa, e não causal. A identificação de recuperação, superação ou reconfiguração durante as edições correspondentes ao período de recomposição não significa atribuir tais movimentos às políticas, programas ou intervenções pedagógicas implementados nesse intervalo. O desenho documental e longitudinal adotado permite identificar quando, em que direção e com que configuração os indicadores se modificaram, mas não isolar os fatores responsáveis por essas mudanças. Essa delimitação orienta tanto a apresentação dos resultados quanto as inferências desenvolvidas na discussão.

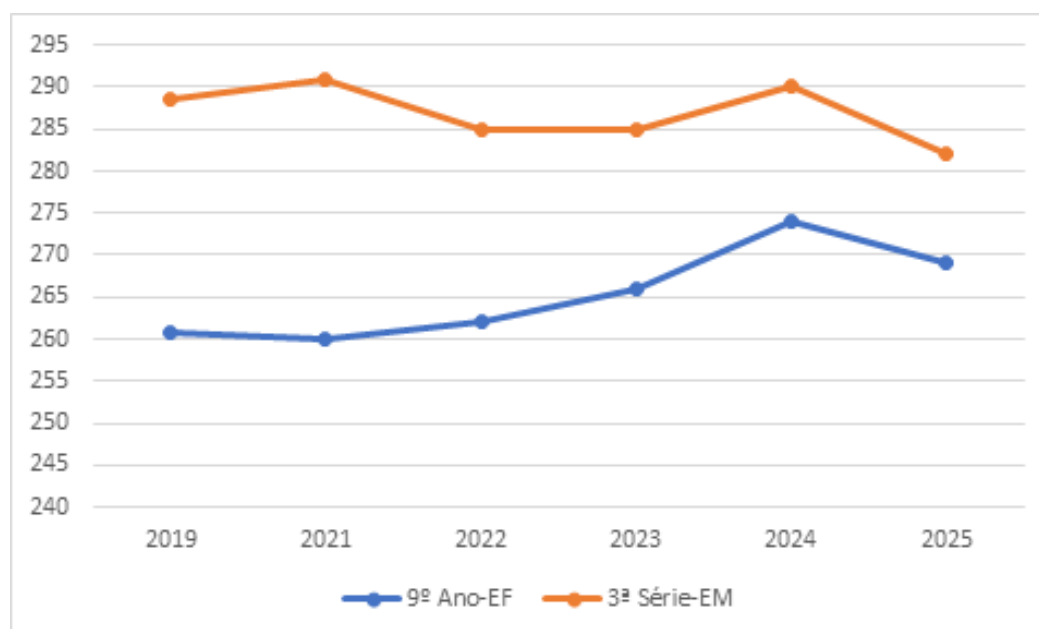
Resultados

A análise longitudinal dos resultados do PAEBES evidencia que as trajetórias de aprendizagem em Língua Portuguesa não se desenvolveram de maneira linear entre 2019 e 2025. Considerados em conjunto, os resultados do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª

série do Ensino Médio revelam movimentos distintos entre as etapas, bem como avanços que não necessariamente se mantiveram nas edições subsequentes. Desse modo, a ampliação da série histórica para 2023, 2024 e 2025 modifica a leitura que poderia ser realizada a partir dos resultados disponíveis somente até 2022: mais do que identificar perdas ou ganhos pontuais, os dados permitem observar trajetórias caracterizadas por recuperação, superação, recuo e reconfiguração ao longo do período de recomposição das aprendizagens.

A Figura 1 apresenta a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa na SRE Guaçuí entre 2019 e 2025. A leitura conjunta da série evidencia diferenças importantes entre as duas etapas educacionais investigadas.

Figura 1- Trajetória longitudinal da proficiência média em Língua Portuguesa na SRE Guaçuí PAEBES (2019–2025)



Fonte: elaboração própria com base nos resultados do PAEBES.

No 9º ano do Ensino Fundamental, a proficiência média apresentou relativa estabilidade entre 2019 e 2021, passando de 260,8 para 260 pontos. Em 2022, alcançou 262 pontos, iniciando um movimento ascendente que prosseguiu em 2023, com 266 pontos, e se intensificou em 2024, quando atingiu 274 pontos, maior valor da série analisada. Em 2025, entretanto, ocorreu redução para 269 pontos. Apesar desse recuo de cinco pontos em relação à edição anterior, o resultado permaneceu 8,2 pontos acima do observado em 2019.

A trajetória da 3ª série do Ensino Médio apresentou configuração distinta. Partindo de uma proficiência média de 288,5 pontos em 2019, houve crescimento para 291 pontos em 2021. Esse movimento não se sustentou em 2022, quando a proficiência recuou para 285 pontos, valor que permaneceu inalterado em 2023. Em 2024, verificou-se nova elevação para 290 pontos, aproximando o resultado do maior valor da série. Entretanto, em 2025, a proficiência caiu

para 282 pontos, menor resultado registrado no período e 6,5 pontos abaixo da referência pré-pandêmica.

As duas etapas apresentam desenhos longitudinais diferentes. Enquanto o 9º ano passou de uma relativa estabilidade entre 2019 e 2022 para um ciclo de crescimento entre 2022 e 2024, seguido de recuo moderado em 2025, mas ainda mantendo resultado superior ao patamar pré-pandêmico, a 3ª série foi caracterizada por oscilações sucessivas e encerrou a série em patamar inferior ao de 2019.

Esses movimentos demonstram que o período posterior ao retorno presencial não configurou uma trajetória uniforme de recuperação. Ao contrário, os dados sugerem que a recomposição deve ser analisada como um processo longitudinal, no qual avanços registrados em determinada edição podem ser sucedidos por estabilização ou recuo nas avaliações posteriores.

A comparação entre os resultados posteriores à pandemia e a referência de 2019 permite examinar mais precisamente em que medida as trajetórias observadas durante o período de recomposição representaram retorno, superação ou afastamento em relação ao patamar pré-pandêmico.

Tabela 2 - Variação longitudinal da proficiência média em Língua Portuguesa – PAEBES (2019 - 2025).

Unidade/etapa	2019	2021	2022	2023	2024	2025	Δ 2019–2025
SRE GUAÇUÍ 9º Ano-EF	260,8	260	262	266	274	269	+8,2
ESTADO 9º Ano-EF	256,5	256	250	251	261	262	+5,5
SRE GUAÇUÍ 3ª Série-EM	288,5	291	285	285	290	282	-6,5
ESTADO 3ª Série-EM	286,6	286	277	273	284	275	-11,6

Fonte: elaboração própria com base nos resultados do PAEBES.

No 9º ano da SRE Guaçuí, os resultados de 2023, 2024 e 2025 permaneceram acima do valor de 2019. O crescimento acumulado entre 2019 e 2025 foi de 8,2 pontos, embora o pico registrado em 2024 não tenha se mantido integralmente no ano seguinte. Dessa perspectiva, a trajetória não corresponde simplesmente a uma recuperação, uma vez que o indicador ultrapassou a referência pré-pandêmica e permaneceu acima dela nas três edições correspondentes ao período de recomposição analisado.

O comportamento estadual do 9º ano apresentou configuração diferente nos primeiros momentos da série. A proficiência passou de 256,5 pontos em 2019 para 250 em 2022 e 251 em 2023, permanecendo, portanto, abaixo da referência pré-pandêmica. Em 2024, alcançou 261 pontos e, em 2025, 262 pontos, configurando recuperação mais tardia e posterior superação do valor de 2019. Ao final da série, tanto a SRE Guaçuí quanto o Estado apresentaram proficiências

superiores às respectivas referências pré-pandêmicas, embora tenham percorrido trajetórias distintas para alcançar essa condição.

Na 3ª série do Ensino Médio, entretanto, o movimento foi diferente. Na SRE Guaçuí, o resultado de 2024, de 290 pontos, chegou a superar ligeiramente a proficiência de 2019, de 288,5 pontos. Se a análise fosse encerrada naquela edição, seria possível identificar um movimento de retorno e superação do patamar pré-pandêmico. A inclusão de 2025 modifica essa interpretação: a redução para 282 pontos representa queda de oito pontos em relação a 2024 e coloca o resultado 6,5 pontos abaixo de 2019.

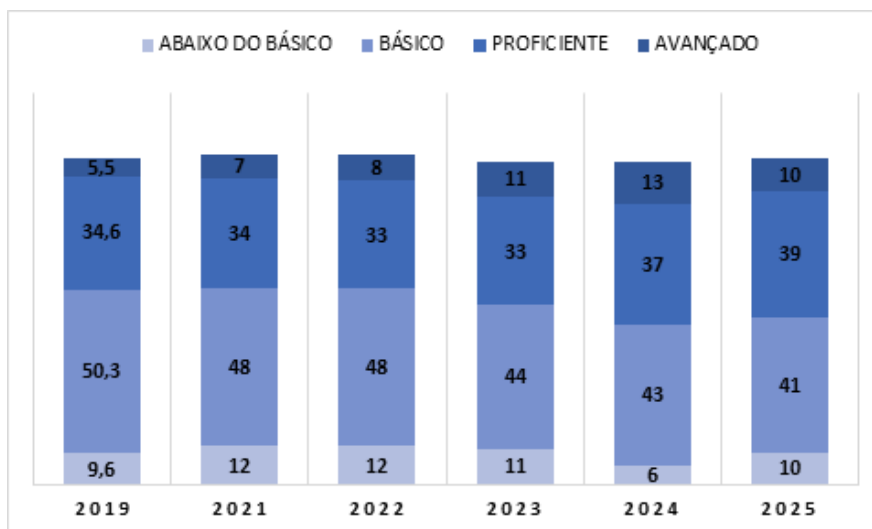
Essa constatação é metodologicamente relevante para o desenho longitudinal adotado. Uma edição isolada de recuperação não necessariamente representa uma trajetória consolidada de recuperação. A série ampliada demonstra que a direção do movimento somente pode ser adequadamente interpretada quando se considera sua continuidade, ou descontinuidade, nas edições subsequentes.

No conjunto estadual, a 3ª série apresentou situação ainda mais marcada por resultados inferiores à referência pré-pandêmica. Após 286,6 pontos em 2019, a proficiência alcançou 277 em 2022, caiu para 273 em 2023, recuperou-se parcialmente para 284 em 2024 e voltou a diminuir em 2025, atingindo 275 pontos. Ao final da série, o resultado encontrava-se 11,6 pontos abaixo daquele registrado em 2019.

É importante destacar que os resultados não permitem caracterizar o período de recomposição por uma tendência única. Enquanto o 9º ano apresenta evidências de superação do patamar pré-pandêmico, ainda que com recuo na SRE Guaçuí em 2025, a 3ª série do Ensino Médio apresenta uma trajetória mais instável, com recuperação temporária em 2024 e reversão desse movimento em 2025.

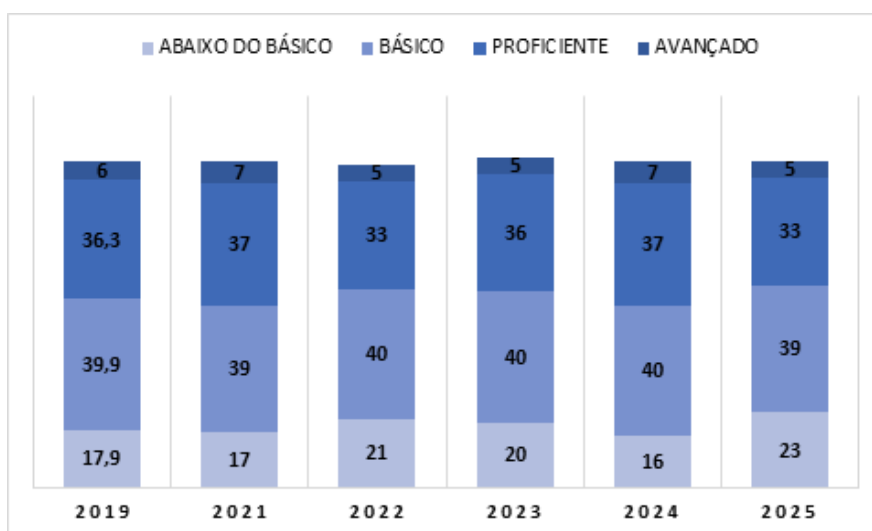
A análise da proficiência média foi complementada pela distribuição percentual dos estudantes nos quatro padrões de desempenho do PAEBES. Essa segunda dimensão é particularmente relevante porque todas as edições analisadas, nas duas etapas e tanto na SRE Guaçuí quanto no Estado, permaneceram classificadas no padrão geral **Básico**. A estabilidade dessa classificação, entretanto, não significa ausência de mudanças na composição interna dos resultados.

Figura 2- Evolução da distribuição percentual dos estudantes do 9º Ano-EF por padrão de Desempenho em Língua Portuguesa na SRE Guaçuí – PAEBES (2019-2025)



Fonte: elaboração própria com base nos resultados do PAEBES.

Figura 3- Evolução da distribuição percentual dos estudantes do 9º Ano-EF por padrão de Desempenho em Língua Portuguesa na SRE Guaçuí – PAEBES (2019-2025)



Fonte: elaboração própria com base nos resultados do PAEBES.

No 9º ano da SRE Guaçuí, a distribuição dos estudantes acompanha, em grande medida, a trajetória ascendente observada na proficiência média. Em 2019, 9,6% dos estudantes estavam no padrão Abaixo do Básico e 50,3% no Básico, enquanto 34,6% encontravam-se no Proficiente e 5,5% no Avançado. Em 2021 e 2022, o percentual no Abaixo do Básico aumentou para 12%, ao mesmo tempo que o Proficiente se manteve próximo de um terço dos estudantes. A mudança torna-se mais evidente nas edições seguintes.

Em 2024, ano de maior proficiência média da série, apenas 6% dos estudantes estavam no Abaixo do Básico, enquanto 37% encontravam-se no Proficiente e 13% no Avançado. Somados, Proficiente e Avançado representavam 50% dos estudantes, frente a 40,1% em 2019.

Paralelamente, a soma dos padrões Abaixo do Básico e Básico passou de 59,9% em 2019 para 49% em 2024.

Em 2025, contudo, observa-se novamente uma alteração: o percentual no Abaixo do Básico aumentou de 6% para 10%, enquanto o Avançado diminuiu de 13% para 10%. O Proficiente, por outro lado, avançou de 37% para 39%, maior percentual dessa categoria na série. Dessa forma, mesmo com o recuo da proficiência média em 2025, 49% dos estudantes permaneceram nos padrões Proficiente ou Avançado, percentual ainda superior aos 40,1% registrados em 2019.

Na 3ª série do Ensino Médio, a distribuição apresenta maior instabilidade. Em 2019, 17,9% dos estudantes estavam no Abaixo do Básico, 39,9% no Básico, 36,3% no Proficiente e 6% no Avançado. Em 2021, o percentual no Abaixo do Básico caiu para 17% e o Proficiente alcançou 37%, em consonância com a maior proficiência média registrada naquele momento.

Em 2022, contudo, o Abaixo do Básico aumentou para 21%, ao passo que Proficiente e Avançado recuaram para 33% e 5%, respectivamente. Em 2024, acompanhando a recuperação da proficiência média, o percentual no Abaixo do Básico caiu para 16%, menor valor da série, enquanto 37% dos estudantes estavam no Proficiente e 7% no Avançado. Nesse ano, portanto, 44% dos estudantes encontravam-se nos dois padrões superiores, proporção ligeiramente superior aos 42,3% observados em 2019.

Mais uma vez, 2025 altera o desenho que poderia ser inferido a partir da edição anterior. O percentual de estudantes no Abaixo do Básico elevou-se para 23%, maior valor da série, enquanto o Proficiente caiu para 33% e o Avançado para 5%. A participação conjunta nos padrões Proficiente e Avançado passou, assim, de 44% em 2024 para 38% em 2025, percentual também inferior aos 42,3% registrados em 2019.

A análise distributiva reforça, portanto, as tendências identificadas na proficiência média. No 9º ano, a posição alcançada durante a recomposição permanece, em 2025, mais favorável do que aquela observada antes da pandemia, embora com sinais de recuo em relação a 2024. Na 3ª série, por sua vez, a melhora registrada em 2024 não se sustentou no ano seguinte, tanto na média quanto na distribuição dos estudantes entre os padrões de desempenho.

Essa comparação evidencia que a recomposição não ocorreu de maneira homogênea. No 9º ano, tanto a SRE Guaçuí quanto o Estado encerraram a série em 2025 acima dos respectivos resultados de 2019, com variações de +8,2 e +5,5 pontos. No entanto, a SRE ultrapassou a referência pré-pandêmica já em 2022 e ampliou essa diferença em 2023 e 2024, enquanto o resultado estadual permaneceu abaixo da referência até 2023, superando-a somente em 2024.

No Ensino Médio, por outro lado, SRE e Estado encerraram 2025 abaixo dos respectivos patamares pré-pandêmicos. Ainda assim, as trajetórias não foram idênticas. A SRE Guaçuí retornou temporariamente a um resultado superior ao de 2019 em 2024, enquanto o Estado, embora tenha apresentado recuperação expressiva naquele ano, permaneceu abaixo da referência

pré-pandêmica. Em 2025, ambos apresentaram recuo, mais acentuado em termos acumulados no conjunto estadual.

A principal heterogeneidade identificada, portanto, encontra-se entre as etapas educacionais. O 9º ano apresenta uma trajetória predominantemente ascendente no período de recomposição, enquanto a 3ª série evidencia oscilações e ausência de sustentação da recuperação observada em 2024. Isso impede que se caracterize a recomposição das aprendizagens na SRE Guaçuí a partir de uma única direção temporal aplicável indistintamente às duas etapas.

A análise integrada da proficiência média e da distribuição dos estudantes por padrões de desempenho permite sintetizar as trajetórias identificadas a partir das categorias interpretativas estabelecidas na metodologia.

Tabela 3- Síntese interpretativa das trajetórias de aprendizagem em Língua Portuguesa PAEBES (2019 - 2025).

UNIDADE / ETAPA	TRAJETÓRIA 2019 - 2022	TRAJETÓRIA 2023 -2025	SITUAÇÃO EM 2025 EM RELAÇÃO A 2019	CLASSIFICAÇÃO INTERPRETATIVA
SRE GUAÇUÍ 9º ANO-EF	Estabilidade inicial, seguida de discreto crescimento em 2022.	Crescimento em 2023 e 2024, seguido de recuo em 2025.	+8,2 pontos; maior participação conjunta em Proficiente e Avançado.	Superação com inflexão em 2025.
ESTADO 9º ANO-EF	Queda, mais acentuada em 2022.	Estabilidade em 2023 e crescimento em 2024 – 2025.	+5,5 pontos.	Recuperação seguida de superação.
SRE GUAÇUÍ 3ª SÉRIE-EM	Crescimento em 2021 seguido de queda em 2022.	Estabilidade em 2023, recuperação em 2024 e nova queda em 2025.	-6,5 pontos; aumento do Abaixo do Básico e redução dos padrões superiores.	Oscilação / reconfiguração.
ESTADO 3ª SÉRIE-EM	Queda progressiva até 2022.	Nova queda em 2023, recuperação parcial em 2024 e recuo em 2025.	-11,6 pontos.	Persistência com oscilação.

Fonte: elaboração própria com base nos resultados do PAEBES.

A síntese evidencia que não há uma trajetória única de recomposição das aprendizagens. No 9º ano da SRE Guaçuí, os resultados apontam para superação do patamar pré-pandêmico: a proficiência de 2025 permanece superior à de 2019 e a proporção conjunta de estudantes nos padrões Proficiente e Avançado também se encontra acima da referência inicial. O recuo em relação a 2024, contudo, indica que essa trajetória não deve ser interpretada como crescimento contínuo ou irreversível.

Na 3ª série do Ensino Médio, a configuração é distinta. A aproximação e posterior superação do patamar de 2019 observadas em 2024 não se sustentaram em 2025. O último ponto da série combina proficiência inferior à referência pré-pandêmica, maior proporção de estudantes no Abaixo do Básico e menor participação nos padrões Proficiente e Avançado. Por essa razão, a trajetória é mais adequadamente caracterizada como oscilação/reconfiguração, e não como recuperação consolidada.

A extensão da análise até 2025 revela um resultado central: o período de recomposição não produziu uma trajetória linear, homogênea ou necessariamente cumulativa nos indicadores de aprendizagem. Os avanços observados precisam ser analisados quanto à sua permanência nas edições subsequentes. Enquanto o 9º ano encerra a série em condição mais favorável do que a registrada antes da pandemia, ainda que abaixo do pico alcançado em 2024, a 3ª série do Ensino Médio apresenta uma recuperação temporária seguida de reversão.

Esse contraste constitui o principal achado longitudinal do estudo e desloca a análise da pergunta sobre a existência de uma perda pontual para outra, mais abrangente: em que medida os movimentos de recuperação observados durante a recomposição conseguem se sustentar ao longo do tempo? Os resultados indicam que a resposta varia conforme a etapa educacional e reforçam a necessidade de interpretar a recomposição como processo, e não como um ponto de chegada aferido por uma única edição da avaliação.

Discussão

Os resultados evidenciam que a compreensão dos efeitos educacionais da pandemia não se esgota na identificação de perdas ocorridas durante a interrupção das atividades presenciais nem na verificação de eventual crescimento dos indicadores após o retorno às escolas. Quando observada longitudinalmente, a série do PAEBES revela movimentos distintos de estabilidade, recuperação, superação e recuo, demonstrando que a recomposição das aprendizagens não pode ser interpretada como um processo automático, homogêneo ou linear. Mais do que verificar se os resultados aumentaram ou diminuíram em determinada edição, torna-se necessário compreender como as trajetórias se configuram e, sobretudo, se os avanços observados conseguem se sustentar ao longo do tempo.

A ampliação da janela temporal até 2025 permite deslocar a interpretação de uma lógica predominantemente centrada nos impactos imediatos da pandemia para outra voltada ao acompanhamento de suas repercussões nos anos subsequentes. O percurso analítico que articula o período pré-pandêmico, a ruptura das condições regulares de escolarização, a retomada presencial e os anos de recomposição demonstra que não houve uma trajetória única aplicável às diferentes etapas educacionais.

Essa constatação é relevante porque análises restritas aos primeiros anos posteriores à pandemia podem produzir interpretações incompletas. Um movimento de recuperação identificado em uma edição pode sugerir aproximação ou retorno ao patamar anterior à crise, mas somente sua continuidade nas edições seguintes permite avaliar se essa mudança configura tendência ou inflexão temporária. A inclusão de novos pontos na série histórica modifica, portanto, não apenas a quantidade de informações disponíveis, mas também a própria possibilidade de interpretação do fenômeno.

No 9º ano do Ensino Fundamental, a trajetória observada é compatível com um processo de melhora que ultrapassou a simples recuperação do patamar anterior à pandemia.

Após um período inicial de relativa estabilidade, os indicadores avançaram durante os anos de recomposição, alcançando patamares superiores à referência pré-pandêmica. O recuo registrado ao final da série, entretanto, introduz uma importante nuance: a superação do ponto de partida não equivale necessariamente à consolidação de uma tendência contínua de crescimento. O movimento pode ser caracterizado como favorável no horizonte longitudinal, mas marcado por uma inflexão que demanda acompanhamento nas edições posteriores.

A trajetória da 3ª série do Ensino Médio é mais complexa. Nessa etapa, as oscilações verificadas ao longo da série indicam que a aproximação do patamar pré-pandêmico não se converteu em recuperação sustentada. A melhora observada durante determinado momento do período de recomposição foi sucedida por novo recuo, fazendo com que o final da série permanecesse abaixo da referência anterior à pandemia. Nesse caso, a categoria de reconfiguração mostra-se particularmente pertinente, pois o comportamento dos indicadores não permite descrevê-lo adequadamente por meio de uma sequência simples de perda seguida de recuperação.

Essa diferença entre as etapas reforça a pertinência da noção de trajetória de aprendizagem adotada neste estudo. Quando o problema é formulado apenas em termos de perda, tende-se a estabelecer uma comparação entre um ponto anterior e outro posterior à interrupção escolar. A perspectiva longitudinal, ao contrário, evidencia que os efeitos educacionais podem se modificar ao longo do tempo, assumir ritmos distintos e produzir movimentos de recuperação que não necessariamente se mantêm. Dessa forma, a pergunta deixa de ser somente se houve perda ou recuperação e passa a incluir a duração, a estabilidade e a direção das mudanças observadas.

O conjunto das evidências sugere que o retorno ao ensino presencial não constituiu um ponto de encerramento dos efeitos da ruptura pandêmica. A recomposição deve ser entendida como um processo prolongado, no qual resultados aparentemente recuperados podem voltar a se deteriorar e trajetórias inicialmente pouco alteradas podem apresentar avanços nos anos posteriores. Essa constatação amplia a compreensão temporal dos impactos da pandemia e reforça a necessidade de acompanhamento continuado das aprendizagens.

Um segundo aspecto emerge quando se articula a evolução da proficiência média à distribuição dos estudantes entre os padrões de desempenho. Essa combinação permite problematizar uma interpretação frequentemente associada às avaliações em larga escala: a equiparação entre crescimento da média e recomposição das aprendizagens.

A proficiência média constitui um indicador importante para acompanhar tendências agregadas, mas sintetiza em um único valor desempenhos que podem estar distribuídos de maneira bastante desigual. Por essa razão, o retorno da média ao patamar pré-pandêmico, ou mesmo sua superação, não significa necessariamente que o conjunto dos estudantes tenha experimentado movimento semelhante. Uma rede pode recuperar seu indicador médio enquanto mantém proporção expressiva de estudantes concentrados nos padrões inferiores de desempenho.

A análise distributiva realizada neste estudo mostra a importância dessa distinção. No 9º ano, o movimento favorável observado na média foi acompanhado, em termos gerais, por

deslocamentos também favoráveis na composição dos padrões de desempenho, especialmente pela maior presença de estudantes nos níveis superiores em comparação com a referência inicial. Ainda assim, as mudanças registradas no final da série demonstram que esse movimento não foi inteiramente estável. A elevação da proporção de estudantes em determinado padrão inferior, concomitante à manutenção de contingente significativo nos níveis superiores, evidencia que diferentes grupos podem experimentar trajetórias distintas dentro de uma mesma média.

No Ensino Médio, essa questão torna-se ainda mais evidente. A recuperação temporária da proficiência foi acompanhada, em determinado momento, por melhora da distribuição dos estudantes, mas essa configuração não se sustentou. O posterior crescimento da participação no padrão mais baixo e a redução nos padrões superiores indicam que a melhora observada anteriormente não alcançou estabilidade suficiente para caracterizar uma recomposição consolidada.

Esse resultado permite estabelecer uma distinção conceitual importante: recuperação do indicador não é sinônimo de recomposição homogênea das aprendizagens. A primeira pode ser identificada por meio da evolução da proficiência média; a segunda exige observar como o conjunto dos estudantes se distribui na escala e se os avanços alcançam também aqueles situados nos níveis mais baixos.

Tal distinção é especialmente relevante para o uso pedagógico e político das avaliações em larga escala. Se a média for tomada isoladamente como evidência de sucesso, corre-se o risco de invisibilizar desigualdades internas e considerar solucionado um problema que persiste para parcela dos estudantes. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens deve ser analisada não apenas a partir da elevação dos resultados agregados, mas também pela capacidade de reduzir a concentração de estudantes nos patamares de desempenho que indicam maiores dificuldades.

Essa perspectiva reposiciona a função dos indicadores educacionais. Em vez de constituírem uma finalidade em si mesmos, eles podem funcionar como instrumentos de diagnóstico e monitoramento que sinalizam onde permanecem desafios e quais grupos ainda demandam atenção pedagógica. A avaliação externa torna-se, assim, mais pertinente quando utilizada para subsidiar novas perguntas, planejamentos e decisões, e não quando seus resultados são convertidos em ponto final do processo educativo.

A heterogeneidade observada entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio constitui um dos achados mais relevantes da análise longitudinal. Se a recomposição fosse um processo uniforme, seria razoável esperar movimentos semelhantes nas diferentes etapas avaliadas. Os resultados, contudo, mostram que isso não ocorreu. Enquanto o Ensino Fundamental apresenta uma trajetória globalmente mais favorável ao longo do período de recomposição, o Ensino Médio evidencia maior instabilidade e encerra a série em condição menos favorável em relação ao seu próprio patamar pré-pandêmico. Essa diferença não deve ser interpretada como simples comparação de desempenho entre etapas, mas como evidência de que

os processos de recomposição podem assumir temporalidades e configurações distintas dentro de uma mesma rede educacional.

Há diversas hipóteses que poderiam contribuir para explicar essa heterogeneidade: características específicas das etapas de escolarização, diferentes níveis de participação dos estudantes, mudanças na composição das coortes avaliadas, condições de permanência e vínculo escolar, características curriculares e pedagógicas ou diferentes formas de incidência das políticas de recomposição. Entretanto, os dados mobilizados neste estudo não permitem testar isoladamente essas explicações. Sua contribuição está em evidenciar que a diferença existe e que, por consequência, abordagens uniformes de recomposição podem ser insuficientes diante de trajetórias distintas.

Essa constatação também desafia interpretações que concebem o processo pós-pandêmico como uma sequência comum a todos os estudantes e etapas: ruptura, perda, intervenção e recuperação. Os resultados sugerem que a recomposição pode ser marcada por avanços em determinado segmento e permanência ou recrudescimento de dificuldades em outro. Pode também haver melhora temporária, seguida de retrocesso, circunstância que demanda acompanhamento contínuo, e não apenas avaliações pontuais do processo.

A ideia de recomposição desigual, nesse sentido, não se refere exclusivamente a diferenças entre territórios ou grupos sociais. Ela pode manifestar-se também entre etapas de ensino, momentos da trajetória escolar e posições distintas na distribuição de desempenho. Assim, a análise longitudinal amplia a concepção de desigualdade ao mostrar que os ritmos de recuperação também podem ser desiguais.

Essa interpretação possui implicações para o planejamento educacional. Estratégias de recomposição orientadas exclusivamente por médias gerais ou por metas uniformes podem não responder adequadamente a problemas que se manifestam de forma diferenciada. A presença de trajetórias distintas sugere a necessidade de diagnósticos específicos e de acompanhamento sistemático, capaz de identificar não apenas onde houve crescimento, mas também onde esse crescimento não se sustentou.

No caso analisado, a maior instabilidade observada na etapa final da Educação Básica constitui um sinal que merece atenção. Não se trata de concluir, a partir dos dados disponíveis, que as ações direcionadas ao Ensino Médio foram menos efetivas, mas de reconhecer que os indicadores dessa etapa apresentam uma trajetória menos consistente de recomposição. Essa evidência pode orientar investigações posteriores voltadas à compreensão das condições específicas que cercaram o percurso desses estudantes.

As possibilidades interpretativas apresentadas precisam ser compreendidas à luz dos alcances e dos limites do desenho da pesquisa. O acompanhamento longitudinal dos resultados do PAEBES oferece uma base consistente para identificar tendências, inflexões, aproximações, afastamentos e diferenças entre trajetórias. A utilização combinada da proficiência média e da

distribuição por padrões de desempenho amplia essa capacidade, permitindo observar mudanças que poderiam permanecer ocultas em uma análise baseada exclusivamente na média.

Os dados permitem afirmar, portanto, que determinadas trajetórias ocorreram durante o período de recomposição das aprendizagens. Permitem identificar que uma etapa alcançou resultados superiores à sua referência pré-pandêmica, enquanto outra apresentou recuperação temporária seguida de recuo. Permitem também demonstrar que as mudanças não foram lineares nem homogêneas e que uma única edição favorável não constitui evidência suficiente de recuperação consolidada.

Contudo, tais resultados não permitem atribuir causalidade às políticas, programas ou ações desenvolvidos no período. A coincidência temporal entre a implementação de estratégias de recomposição e a melhora de determinado indicador não demonstra que a primeira tenha produzido a segunda. Da mesma forma, eventual queda posterior não constitui prova de fracasso dessas ações. O desempenho aferido em avaliações em larga escala resulta de múltiplos fatores, e o delineamento documental e descritivo-interpretativo adotado neste estudo não permite isolar os efeitos específicos de cada um deles.

Por essa razão, a linguagem interpretativa deve preservar a distinção entre evidência de trajetória e explicação causal. Os resultados são compatíveis com movimentos de recuperação, superação, persistência ou reconfiguração; evidenciam alterações nos indicadores; sugerem diferenças entre as etapas; mas não autorizam afirmar que determinada intervenção foi responsável por tais mudanças.

Outro limite decorre da própria natureza da avaliação em larga escala. O PAEBES apreende dimensões específicas da aprendizagem em Língua Portuguesa e não esgota o conjunto de conhecimentos, práticas linguísticas, experiências escolares ou processos formativos desenvolvidos pelos estudantes. Assim, os resultados devem ser tratados como indicadores relevantes da trajetória educacional, mas não como medida totalizante da aprendizagem ou da qualidade da educação.

Há ainda um aspecto inerente às comparações longitudinais que merece cautela: as edições sucessivas acompanham a mesma etapa escolar, mas não necessariamente os mesmos estudantes individualmente. Trata-se, portanto, de uma análise longitudinal de indicadores educacionais agregados, e não de um acompanhamento longitudinal individual de uma mesma coorte. As trajetórias identificadas dizem respeito ao comportamento dos resultados das etapas e unidades analisadas ao longo do tempo.

Essas limitações não diminuem a contribuição da análise, ao contrário, delimitam seu alcance e qualificam as inferências produzidas. O PAEBES oferece uma perspectiva privilegiada para acompanhar como os indicadores educacionais se comportam ao longo de um período marcado por profundas alterações nas condições de escolarização, desde que seus resultados sejam utilizados como evidências para interpretação e monitoramento, e não como explicações autossuficientes.

Assim sendo, a série histórica analisada sugere que a questão central do período pós-pandêmico já não pode ser formulada apenas em termos de quanto se perdeu ou mesmo de quanto se recuperou. A ampliação temporal dos dados coloca uma questão adicional e mais exigente: em que medida os avanços alcançados durante a recomposição se sustentam ao longo do tempo e alcançam de maneira mais ampla os estudantes? Sob essa perspectiva, recompor aprendizagens não significa simplesmente retornar a uma média anterior à pandemia, mas construir trajetórias capazes de sustentar avanços, reduzir a permanência nos níveis mais baixos de desempenho e evitar que recuperações aparentemente consolidadas sejam sucedidas por novos retrocessos. Essa é, sobretudo, a contribuição da leitura longitudinal: transformar resultados pontuais em evidências sobre a direção, a estabilidade e a desigualdade das trajetórias de aprendizagem.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar longitudinalmente a evolução dos resultados do PAEBES em Língua Portuguesa na SRE Guaçuí, entre 2019 e 2025, buscando compreender se as trajetórias identificadas até 2022 permaneceram, foram revertidas ou se reconfiguraram durante o período de recomposição das aprendizagens. Ao deslocar o olhar de comparações pontuais para o acompanhamento da série histórica, a análise permitiu compreender a recomposição como um processo temporal, marcado por movimentos que podem assumir direções e ritmos distintos.

Os resultados respondem à questão de pesquisa ao evidenciarem que as trajetórias não permaneceram inalteradas nem convergiram para um movimento uniforme de recuperação. No 9º ano do Ensino Fundamental, configurou-se uma trajetória predominantemente favorável, com superação do patamar pré-pandêmico e manutenção, em 2025, de uma condição superior à observada em 2019, embora o recuo em relação a 2024 indique que os avanços não podem ser considerados lineares ou irreversíveis. Na 3ª série do Ensino Médio, por sua vez, a recuperação observada em 2024 não se sustentou no ano seguinte, configurando uma trajetória de oscilação e reconfiguração que encerra a série abaixo da referência pré-pandêmica.

A análise conjunta da proficiência média e da distribuição por padrões de desempenho acrescenta uma dimensão importante a essa interpretação: recuperar um indicador médio não significa, necessariamente, recompor de maneira homogênea as aprendizagens. A permanência ou o crescimento de estudantes nos padrões inferiores, mesmo diante de movimentos favoráveis da média, evidencia que os processos de recuperação podem ocorrer de forma desigual. Nesse sentido, o monitoramento da recomposição demanda atenção não apenas ao crescimento dos resultados agregados, mas também à forma como os estudantes se distribuem entre os diferentes níveis de desempenho.

A principal contribuição do estudo reside, portanto, na adoção da trajetória de aprendizagem como perspectiva analítica. A ampliação da série até 2025 demonstra que uma edição favorável pode representar apenas uma inflexão temporária e que a avaliação da recomposição exige observar a direção e, sobretudo, a sustentabilidade dos avanços ao longo

do tempo. A heterogeneidade encontrada entre o 9º ano e a 3ª série reforça, ainda, que a recomposição pode assumir temporalidades distintas dentro de uma mesma rede educacional, o que recomenda diagnósticos e estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades das etapas de escolarização.

Essas conclusões devem ser consideradas à luz dos limites da investigação. O PAEBES possibilita identificar tendências e reconfigurações dos indicadores, mas não permite atribuí-las causalmente às políticas ou ações de recomposição desenvolvidas no período. Além disso, trata-se de uma análise longitudinal de indicadores agregados das etapas avaliadas, e não do acompanhamento dos mesmos estudantes ao longo do tempo; tampouco os resultados da avaliação representam a totalidade das aprendizagens desenvolvidas na escola.

Estudos futuros poderão aprofundar as razões das diferenças identificadas entre as etapas, articulando as séries históricas das avaliações externas a evidências sobre as ações de recomposição efetivamente desenvolvidas. Sob essa perspectiva, o principal desafio já não consiste apenas em verificar quanto foi recuperado, mas em compreender para quem, em quais etapas e, sobretudo, por quanto tempo os avanços se sustentam. A recomposição das aprendizagens revela-se, assim, menos como retorno a um ponto anterior à pandemia e mais como um processo contínuo de acompanhamento e intervenção, orientado para sustentar avanços e enfrentar desigualdades que persistem ou se reconfiguram nas trajetórias escolares

Referências

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Gerência de Avaliação. Painéis GEA: relatórios das avaliações externas. Vitória: SEDU, 2026. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.es.gov.br/painel-gea>. Acesso em: 5 jul. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Espírito Santo. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoespíritosanto.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 5 jun. 2026.

GAJDEROWICZ, T. *et al.* The learning crisis: Three years after COVID-19. **Learning and Instruction**, 104 (2026), 1-12. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475226000587?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=a294b5e22fa8d81f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

UNICEF. Education in a post-COVID world: towards a RAPID transformation. New York: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/135736/file/EducationinaPost->

COVIDWorld.pdf.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, 11-27, 2009. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/11/4>