

Experiências pedagógicas da política pública de monitoria estudantil do Programa Mais Estudo

Pedagogical experiences of the student tutoring policy of the Programa Mais Estudo

Iara Icó¹   

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa), Salvador, BA, Brasil

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa²   

Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa as experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do programa de monitoria estudantil Mais Estudo, uma política pública da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) na oferta da educação básica, implementada na rede estadual de ensino no período de 2019 a 2024. Parte-se da premissa de que experiências como as do Mais Estudo possuem potencial para fomentar a aprendizagem ativa e contribuir para o processo de construção do conhecimento, a partir do protagonismo estudantil e da mediação docente qualificada. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, esse trabalho recorreu à pesquisa bibliográfica e documental. Os referenciais teóricos dialogam com as áreas de metodologias ativas de aprendizagem, construção do conhecimento, pedagogia crítica, políticas públicas educacionais e experiências de monitoria. A análise se ancora, ainda, em dados educacionais e sociais do estado da Bahia, evidenciando um contexto marcado por desigualdades estruturais e indicadores de baixa proficiência, que tornaram urgente a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas. Foi possível reconhecer o potencial transformador do programa quando há mediação docente qualificada, intencionalidade pedagógica e incentivo à autonomia discente. Por outro lado, a análise também apontou limitações relacionadas aos processos formativos, à valorização do professor orientador, ao acompanhamento pedagógico e à execução orçamentária. O trabalho oferece análises que podem subsidiar o aperfeiçoamento do programa e a formulação de políticas educacionais semelhantes com foco na equidade educacional.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Construção do conhecimento. Monitoria estudantil. Políticas públicas de educação. Educação básica.

Recebido em: 19/12/2025

Aceito em: 09/06/2026

Publicado em: 30/06/2026

DOI: [10.5281/zenodo.20830434](https://doi.org/10.5281/zenodo.20830434)

Licenciado sob a [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Conflito de interesses: Declaram inexistência.

Financiamento: Não houve.

Parecer CEP: Não se aplica

Uso de IA Generativa: Declaram não utilização.

¹ Doutora pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Bacharel e Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa).

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Analista Universitária e Docente do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Professora Permanente do Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical experiences developed within the Mais Estudo student mentoring program, a public policy of the Bahia State Department of Education (SEC-BA) in the provision of basic education, implemented in the state education network from 2019 to 2024. It starts from the premise that experiences such as Mais Estudo have the potential to foster active learning and contribute to the knowledge construction process, based on student protagonism and qualified teacher mediation. With a qualitative and exploratory approach, this work used bibliographic and documentary research. The theoretical frameworks engage with the areas of active learning methodologies, knowledge construction, critical pedagogy, educational public policies, and mentoring experiences. The analysis is also anchored in educational and social data from the state of Bahia, highlighting a context marked by structural inequalities and indicators of low proficiency, which made the adoption of innovative and inclusive pedagogical strategies urgent. It was possible to recognize the transformative potential of the program when there is qualified teacher mediation, pedagogical intentionality, and encouragement of student autonomy. On the other hand, the analysis also pointed out limitations related to the training processes, valuation of the supervising teacher, pedagogical monitoring, and budget execution. The work offers analyses that can support the improvement of the program and the formulation of similar educational policies focused on educational equity.

Keywords: Active learning methodologies. Knowledge construction. Student tutoring. Public education policies. Basic education.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo central investigar a relação entre o uso de metodologias ativas de aprendizagem e a construção de conhecimento no contexto da educação pública. A pesquisa se debruçou sobre a análise da política pública de monitoria estudantil intitulada Programa Mais Estudo, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), desde 2019. Essa iniciativa se apresenta para a sociedade com o propósito de estimular a proficiência e o protagonismo estudantil e fortalecer a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem entre pares, a partir da inserção de estudantes da educação básica da rede pública no papel de monitores, o que implica na orientação e na mediação docente.

No cenário da educação brasileira, os compromissos educacionais dialogam com as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja vigência foi prorrogada por mais dois anos em 2024. Esse plano tem como eixos centrais da política educacional a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do professor. Contudo, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelam que os desafios permanecem significativos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2026), os resultados evidenciam que os estudantes do ensino médio da rede pública apresentaram níveis de

aprendizagem abaixo do esperado, especialmente nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, persistindo impactos educacionais de baixa proficiência.

Esse quadro foi agravado pelas consequências da pandemia de *corona virus disease 2019* (covid-19), que provocou retrocessos no desempenho acadêmico, aumento da evasão escolar e aprofundamento das desigualdades educacionais, conforme aponta o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021). Segundo os resultados do Saeb divulgados pelo Inep (2026), em um contexto marcado por desigualdades acentuadas entre regiões, redes de ensino e grupos sociais, o estado da Bahia apresenta uma situação ainda mais preocupante quando seus resultados são comparados às médias nacionais. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais contextualizadas, capazes de responder aos desafios locais de recuperação das aprendizagens, fortalecimento do vínculo entre escola e estudante e adoção de estratégias que promovam a permanência e o êxito escolar.

Desse modo, o estudo se insere em um momento estratégico para se repensar a educação pública, a partir de interconexões entre as agendas internacionais, as diretrizes nacionais e as políticas educacionais no estado.

No campo educacional, as metodologias ativas de aprendizagem têm se consolidado como abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, incentivando sua participação ativa, reflexiva e colaborativa na construção do conhecimento. Esse conceito fundamenta a importância do protagonismo do aluno, da aprendizagem significativa e da interação social como elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia cognitiva. Com efeito, essas metodologias se configuram como instrumentos potentes para a transformação dos processos educativos, considerando que são embasadas no incentivo ao pensamento crítico, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento.

A construção do conhecimento, nesse contexto, deixa de ser um processo passivo de assimilação de conteúdos previamente definidos e passa a ser concebida como um processo ativo, criativo e contínuo, no qual o estudante é sujeito da sua própria aprendizagem. Essa concepção reconhece o seu potencial transformador quando construído a partir da experiência, da problematização da realidade, da ação reflexiva e da colaboração. Desse modo, ao articular metodologias ativas com a construção do conhecimento, estabelece-se uma relação pedagógica que transcende a mera transmissão de saberes, promovendo práticas educativas mais coerentes com as demandas contemporâneas da sociedade e com os princípios de uma educação crítica, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a opção pela análise de uma experiência desenvolvida na oferta da educação básica, reconhecendo-a como um espaço fértil que produz muitos saberes,

pretende avaliar criticamente o Programa Mais Estudo no sentido de investigar se a iniciativa, de fato, coloca o estudante no centro da ação pedagógica e satisfaz as condições de articulação entre aprendizagem ativa e construção do conhecimento.

Ademais, entende-se como basilar a compreensão do contexto da educação básica na Bahia no âmbito do sistema educacional em que é desenvolvido o programa, pois foi identificado que a situação dessa etapa de ensino é muito grave no estado, apresentando uma piora constante no desempenho dos estudantes, sobretudo no ensino médio, a partir de 2013.

Diante da necessidade de políticas de intervenção voltadas à melhoria da qualidade do ensino, a narrativa apresentada pelo Programa Mais Estudo, ao propor a valorização da experiência prática da monitoria estudantil e da resolução colaborativa de problemas, estabelece como metas declaradas: melhorar o desempenho acadêmico, promover o engajamento estudantil e mitigar a vulnerabilidade social de estudantes em situação de risco. Nesse sentido, as experiências do programa de aprendizagem escolar entre pares, monitores e monitorados (estudantes apoiados no processo de monitoria), foram investigadas com o objetivo de avaliar se, de fato, reproduzem práticas associadas à aplicação de metodologias ativas de aprendizagem e à construção do conhecimento.

Além de apresentar características voltadas ao desenvolvimento da proficiência, com foco em componentes curriculares prioritários e no fortalecimento do protagonismo estudantil, o programa busca contribuir para a redução da exposição a situações de vulnerabilidade social, por meio do pagamento de bolsa mensal aos monitores e do aumento do tempo de permanência dos estudantes participantes nas unidades escolares. Desde a sua implantação, ele tem sido ofertado em todas as escolas da rede estadual de ensino da Bahia, abrangendo mais de 1600 unidades escolares, com vagas distribuídas nos 27 Territórios de Identidade da Bahia e contemplando a totalidade dos 417 municípios.

O recorte temporal da pesquisa abrange o período de 2019 a 2024, compreendendo a implementação da ação até o ano letivo mais recente completo, em que se verificou uma ampliação crescente no quantitativo de vagas ofertadas aos monitores. Consequentemente, elevou-se potencialmente o número de estudantes monitores e monitorados atendidos pela monitoria.

Para compreender os impactos, as potencialidades e as fragilidades do programa, adotou-se uma abordagem metodológica de pesquisa exploratória, com enfoque qualitativo. Nesse sentido, foram realizadas pesquisas bibliográficas, abordando conceitos metodológicos de aprendizagem ativa e de produção do conhecimento e conceitos teórico-metodológicos necessários para apoiar a investigação. Diante da complexidade de uma investigação em larga escala, definiu-se pela execução da

pesquisa documental como procedimento mais adequado para o levantamento e a análise dos dados sobre o desenvolvimento do Mais Estudo.

A escolha desse método permitiu o exame amplo, sistemático e aprofundado das informações disponíveis, buscando evidenciar aspectos sobre a implementação, a execução, os desafios e os impactos do programa. A partir desse estudo, buscou-se identificar se a política educacional de monitoria se mostra capaz de materializar princípios das aprendizagens ativas e da construção do conhecimento na prática pedagógica proposta pelo programa, a fim de elucidar suas contribuições quanto ao pressuposto da pesquisa em curso.

O estudo não apenas se justifica pela relevância do tema, mas também se motiva pela percepção de que a educação básica pode ser ressignificada por práticas mais ativas, colaborativas, críticas e transformadoras. Além disso, espera-se influenciar e contribuir com a proposição ou o aperfeiçoamento de outras políticas públicas e práticas educacionais desenvolvidas por diversos atores envolvidos no sistema da educação, a saber: professores, estudantes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos, dirigentes da educação, sociedade civil engajada na educação, parceiros e sociedade em geral.

Pelo exposto, pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa: em que medida o Programa Mais Estudo satisfaz as condições de articulação entre a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento? Como objetivo geral, o trabalho pretende: analisar as experiências pedagógicas do programa de monitoria estudantil Mais Estudo, desenvolvido pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) na oferta de Educação Básica, com recorte entre 2019-2024, à luz de conexões entre o uso de metodologias de aprendizagem ativa e a construção do conhecimento.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram definidos: estabelecer conexões entre práticas pedagógicas ativas de aprendizagem e construção do conhecimento; investigar o Programa Mais Estudo, como objeto de pesquisa, para verificar práticas de aprendizagem ativa e de construção do conhecimento e analisar criticamente experiências desenvolvidas no programa, avanços e desafios.

2 Diálogos conceituais acerca das metodologias ativas e da construção do conhecimento na política pública de monitoria

Compreende-se que o método tradicional de ensino nem sempre se mostra adequado e/ou o único caminho para gerar conhecimento e fomentar a independência intelectual do estudante (Marques *et al.*, 2021), reproduzindo situações em que os alunos não são estimulados à produção do conhecimento, mas, sim, a serem meros consumidores ou

receptores de informações. Essa referência de aprendizagem representa um sistema positivista e se baseia no mito da objetividade, nos modelos burocráticos e no movimento tecnicista do ensino.

Marques *et al.* (2017) ressaltam o fato de que os métodos de aprendizagem tradicionais, na maioria das vezes, priorizam as atividades de ouvir e falar. Ao analisarem as contribuições associadas a William Glasser, disseminadas na década de 1960, destacam que o uso exclusivo dessas práticas oportuniza um nível de retenção compatível com uma abordagem passiva. Em paralelo, não se pode desconsiderar a forte interação dos estudantes que atualmente fazem uso de ferramentas digitais, sendo capazes de manusear e consumir um grande fluxo de informações. Essas habilidades, por sua vez, exigem muito mais do que atividades mais passivas, como as mencionadas anteriormente.

A abordagem tradicional tende a obter pouco êxito entre estudantes que estão completamente imersos no mundo digital, distanciando-se da ideia de que os professores são os únicos detentores do conhecimento — o que não dispensa o papel do docente como agente crítico e reflexivo. Portanto, o uso de métodos ativos aponta para uma mudança no papel do estudante dentro do processo de aprendizagem. Além disso, diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes são identificados e, no intuito de melhorar o aprendizado efetivo, as metodologias ativas apresentam estratégias de ensino diversificadas que podem propiciar o envolvimento de estudantes e contemplar distintos perfis. Assim, em conjunto com a aula tradicional, pode-se combinar vários métodos de ensino (Marques *et al.*, 2021).

O ensino não deve se resumir a um viés exclusivamente conteudista, construído à luz de teorias densas entre um componente curricular e outro, com atividades de absorção de conteúdo que se limitam ao ver e ouvir, sem que a participação seja fomentada. Esse entendimento da aprendizagem é considerado passivo e caracteriza uma abordagem mais tradicional. Silva e Pires (2020) observam que o ensino tradicional, nesse formato, pode levar o aluno a uma posição de receptor e reproduzidor do conhecimento. Essa maneira passiva de educar ocupa-se de transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade. Por outro lado, uma aprendizagem mais significativa pressupõe que a autonomia do aluno seja desenvolvida a partir de um viés emancipatório.

A presença sobre as discussões acerca do uso das metodologias ativas no discurso educacional brasileiro não é um fenômeno recente. Sua origem remonta ao ideário pedagógico da chamada Escola Nova, movimento que se consolidou nas primeiras décadas do século XX, inspirado nos pressupostos do pragmatismo de Dewey (1938). Para essa concepção, o processo de ensino deveria ocorrer a partir da experiência do aluno, valorizando a sua atividade, o interesse espontâneo e a interação com o meio —

em oposição à pedagogia tradicional centrada na transmissão e na memorização (Nunes, 2008; Saviani, 2019).

Segundo Aranha (2006), o movimento encontrou respaldo entre intelectuais e gestores educacionais que defendiam a modernização da escola pública, embora sua implementação tenha ocorrido de forma desigual e limitada. Ainda assim, o legado da Escola Nova contribuiu para a introdução de práticas pedagógicas mais interativas, como o trabalho em grupo, a resolução de problemas e os projetos de aprendizagem — elementos que hoje se identificam com as chamadas metodologias ativas. Contudo, a adoção plena desses princípios encontrou diversos entraves históricos, tais como: a carência de formação docente, a rigidez curricular, a estrutura verticalizada das redes de ensino e as desigualdades de acesso, permanência e êxito na escola. Portanto, prevaleceu um modelo instrucionista e conteudista, que pouco favorecia a centralidade do estudante no processo de aprendizagem.

No contexto da virada para o Século XXI, especialmente com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), observou-se um ressurgimento e uma reconfiguração das metodologias ativas, agora impulsionadas pela cultura digital, pela flexibilização dos saberes e pelas transformações nos modos de aprender e ensinar. Dessa maneira, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), plataformas educacionais, objetos digitais interativos e ferramentas colaborativas *on-line* passaram a estimular práticas pedagógicas centradas no estudante, permitindo que assuma um papel mais ativo, autônomo e investigativo no processo de construção do conhecimento (Valente, 2003; Morán, 2018).

Esse movimento de retomada, entretanto, deve ser analisado com cautela, pois se nota que nem toda prática mediada por tecnologia é, de fato, ativa ou significativa. Em muitos casos, o discurso sobre inovação esconde formas renovadas de controle e padronização, especialmente quando vinculado a avaliações externas e metas de desempenho (Frigotto, 2018). Além disso, a efetividade das metodologias ativas também depende de condições materiais, formação docente, intencionalidade pedagógica e equidade educacional, fatores que ainda se mostram desiguais no cenário educacional brasileiro.

Em paralelo, para uma aprendizagem mais ativa, é desejável a disseminação do processo de construção de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, busca-se a participação efetiva de professores e alunos no ensinar e no aprender, que também pode ser potencializada por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos no ambiente escolar. Desse modo, o conteúdo e as competências podem ser discutidos e experimentados de tal forma que possibilitem ao sujeito aprendente se apropriar o suficiente para dominar o assunto, falar a respeito com seus pares e, quem sabe, até mesmo ensiná-los.

Esse enfoque define uma metodologia ativa de aprendizagem, abrindo, então, a possibilidade de instauração de uma *práxis* cultural de aprendizagem. No campo da aprendizagem, compreende-se a *práxis* cultural como o processo de adquirir, aplicar e transformar conhecimento a partir da interação ativa entre práticas culturais e processos de aprendizagem. Desse modo, observa-se a influência da cultura no aprendizado.

Fialho (2008) argumenta que os métodos exclusivamente tradicionais, como aulas essencialmente expositivas e sem fomento à interação, apenas transferem a informação do docente para o aluno. Enquanto isso, os métodos educacionais ativos, que consistem na reunião de um conjunto de elementos que ativam ações de ler, ouvir, escrever, refletir, debater, praticar e ensinar ao outro, aprofundam uma variedade de funções cerebrais. Desse modo, essas atividades oportunizam a capacitação dos estudantes e fomentam a criação de estruturas mentais significativas, transferíveis e duráveis.

Morán (2018) acrescenta que a educação formal enfrenta um dilema diante de tantas mudanças na sociedade, sobretudo na integração de todos os espaços e tempos após os efeitos/impactos da tecnologia. Assim, os modelos tradicionais podem ser complementados por modelos educacionais inovadores mais capazes de acompanhar essas transformações, nas quais o aprendizado ocorre a partir de problemas e situações reais que avançam no desenvolvimento da reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas.

A pesquisa de Cunha *et al.* (2024) observa que as novas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem se iniciaram no século XXI. Destina-se uma atenção especial à análise do perfil da nova geração, sobretudo em relação aos indivíduos nascidos a partir de 2010, que já imergiram num contexto de uso intenso das tecnologias digitais. Portanto, o acesso à tecnologia vem influenciando a conexão entre as pessoas tanto no ambiente de trabalho ou estudo como no de lazer. No cenário atual, nota-se que os recursos digitais, como *internet*, *smartphones*, *tablets*, computadores, aplicativos e outros, fazem parte do uso cotidiano dos indivíduos.

Dessa forma, o mundo globalizado foi modificado pela presença das tecnologias nos diferentes contextos, inclusive a escola, com a introdução de novas formas de ensinar e de aprender. Contudo, a tecnologia é somente um dos elementos de uma imensa rede de relações que influencia os modos como o ser humano ensina e aprende. Portanto, pondera-se que os desafios do ensino e da aprendizagem não estão relacionados apenas à inserção de tecnologias nas escolas, uma vez que isso não resolve todos os problemas educacionais. Deve-se considerar também o aspecto da cognição, compreendida como os processos pelos quais o ser humano aprende, especialmente em contraste com uma geração que estava adaptada à simples recepção de conhecimentos e pouco crítica em relação ao seu contexto social e histórico.

Entende-se que há a necessidade de transformação na educação e em suas práticas. Como destaca Barbosa (2024), a educação deve somar-se à vida, à sociedade e ao que a rodeia. Desse modo, o caráter inovador das metodologias ativas se consolida na medida em que pode preencher lacunas do ensino tradicional. Diante dessas perspectivas de tempo-espço, fala-se ainda, em nível de possibilidades, na ideia de um estudante ativo, crítico, participativo e protagonista do seu aprender.

Desse modo, as metodologias ativas de aprendizagem são colocadas na centralidade dos debates. Suas características são sistematizadas por Dias (2016) ao apontar que elas pretendem ser aplicadas da seguinte maneira: a) centradas no aluno; b) envolvendo métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-material didático e outros recursos de aprendizagem; c) opondo-se a métodos e técnicas que enfatizam apenas a transmissão do conhecimento; d) proporcionando aos alunos uma reflexão crítica sobre a experiência; e) promovendo maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem; f) facilitando o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem; g) favorecendo uma maior retenção do conhecimento; h) produzindo melhoria no relacionamento interpessoal. Pelo exposto, as metodologias ativas buscam uma aprendizagem mais significativa para o estudante em relação à utilização exclusiva de uma abordagem tradicional de aprendizagem.

Por fim, trazendo à tona as percepções de Silva e Pires (2020), compreende-se que a educação formal e tradicionalista pode ser complementada por um tipo de educação que busque atender às necessidades educacionais dos sujeitos da atualidade. Então, no intuito de assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, sugere-se a superação da aprendizagem fragmentada, mecânica e decorada, focando em uma abordagem cooperadora, sistêmica e contextualizada. Como destaca Barbosa (2024), é fundamental que os estudantes se apropriem de conhecimentos que façam sentido para eles e que, ao responderem questões ou encontrarem soluções para os problemas, esse conhecimento permita esclarecer o mundo. Assim, para além da transmissão de conteúdo, propõe-se uma educação que se preocupe com a apropriação do conhecimento e, por conseguinte, que promova transformações educacionais e sociais.

Com efeito, considera-se que alguns aspectos do ensino tradicional estão ultrapassados, entretanto isso não implica necessariamente na sua superação, até porque é possível que as abordagens tradicionais possam ser apropriadas de forma crítica, reflexiva e eficaz, dependendo do contexto. Por isso, as metodologias não são excludentes, ao contrário, arranjos híbridos são reconhecidos quando novas metodologias são implementadas aos modelos de ensino e se adaptam às condições estruturais existentes nos sistemas educacionais, caracterizando práticas pedagógicas cotidianas.

3 O desenho metodológico

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, voltado à compreensão das experiências vivenciadas por estudantes participantes de um programa de aprendizagem entre pares no contexto da rede pública estadual da Bahia. Tal abordagem permite analisar fenômenos educacionais a partir de percepções, sentidos e interações dos sujeitos envolvidos, alinhando-se às contribuições de autores como Minayo (2014) e Gil (2002), que defendem a centralidade do significado e da interpretação nos estudos sociais aplicados à educação.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), permitindo a categorização temática e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências.

A operacionalização da análise dos documentos normativos e demais materiais do programa Mais Estudo ocorreu por meio de uma pesquisa documental qualitativa, apoiada principalmente pela análise de conteúdo e pela construção de categorias analíticas.

A pesquisa documental foi estruturada a luz das etapas propostas por Gil (2002), que caracterizam: a) determinação dos objetivos; b) identificação das fontes; c) localização e obtenção dos documentos; d) tratamento dos dados; e) construção lógica e interpretação dos resultados.

Cabe destacar que os documentos foram obtidos por meio de uma ampla pesquisa em diferentes fontes na *internet* e também mediante solicitação à Secretaria da Educação da Bahia (SEC-BA). A sistematização ocorreu simultaneamente à leitura dos documentos. Durante o exame do material, as informações relevantes eram destacadas, organizadas e transformadas em texto acadêmico contínuo, utilizando como guia o sumário previamente elaborado para a seção de resultados.

A operacionalização da análise de conteúdo ocorreu primeiramente com o contato com os documentos, a organização do *corpus* documental e a definição dos procedimentos de trabalho. Em seguida, os documentos foram submetidos à identificação de palavras-chave e temas recorrentes e à identificação de ideias centrais.

Ressalta-se que a análise não ficou restrita ao que estava explicitamente escrito nos documentos. Procurou-se também compreender os significados e o contexto de produção das informações. Desse modo, as categorias de análise foram construídas tomando como base os seguintes conceitos centrais do estudo: a) aprendizagem ativa; b) construção do conhecimento; c) protagonismo estudantil; d) mediação docente e monitoria estudantil; e) política pública educacional, que funcionaram como categorias orientadoras da análise.

4 O Programa Mais Estudo como estratégia de aprendizagem colaborativa e permanência escolar na rede estadual da Bahia

A análise das experiências do Programa Mais Estudo aponta para uma iniciativa que expressa a possibilidade de participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. As práticas desenvolvidas potencializam essa formação, considerando que o programa contribui com o processo de aprendizado não apenas pela sua capacidade de promover o engajamento dos atores, mas também por conta do impacto causado pela abrangência e pelo quantitativo de estudantes envolvidos na política, pela continuidade e ampliação da execução das ações e pelo montante de investimentos empregados.

O programa aproxima-se significativamente de alguns pressupostos teóricos da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento ao propor a atuação de estudantes monitores no acompanhamento escolar de seus pares. Essa configuração, que rompe com a lógica tradicional da transmissão unidirecional de conteúdos, mobiliza a participação discente de modo mais protagonista ao buscar envolver os monitores no planejamento, na mediação e na realização de atividades pedagógicas de reforço escolar. Tais elementos dialogam com autores como Freire (1996), para quem o ato de aprender é simultaneamente um ato de ensinar, com princípios da pedagogia da autonomia e da problematização.

Há o entendimento de que quem ensina aprende, permitindo que a monitoria amplie os conhecimentos de quem participa, porque, quanto mais o monitor se dedica a tirar dúvidas e ensinar, também elabora seus próprios questionamentos e consolida o seu aprendizado. A ação de monitoria tem potencial para consolidar a aprendizagem mútua entre pares, na condição de espaço que possibilita que o diálogo aconteça de forma direta e contextualizada, melhorando a proficiência no âmbito coletivo.

Fazendo um cruzamento com a Pirâmide da Aprendizagem, atribuída a William Glasser (década de 1960), o indivíduo eleva sua capacidade de retenção do conhecimento em cerca de 95% quando precisa acessar e potencializar habilidades necessárias para ensinar ao outro, enquanto aprende apenas 10% com a leitura e somente 20% quando se ouve. Em paralelo, Silva e Muzardo (2018) destacam que Glasser nunca reivindicou tal crédito, tampouco se localizaram estudos empíricos que embasaram a construção desse modelo. Contudo, o modelo hierárquico de formas de aprendizagem foi amplamente aceito, sendo utilizado como argumento de autoridade para defender a ideia de que a experiência direta, o uso prático ou o ensino aos outros se mostram como maneiras mais eficazes no processo de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem entre pares, por meio da experiência de aprendizagem, coloca-se como o pressuposto básico da iniciativa de monitoria estudantil do programa Mais Estudo. Embora os monitores não substituam os professores dos componentes curriculares, possuem a atribuição de colaborar com o aumento da proficiência dos participantes das turmas de monitoria, atuando no planejamento de suas atividades e perfazendo as ações de reforço escolar.

Portanto, tal iniciativa é relevante para o aprendizado significativo (o fazer alguma coisa), podendo ser potencializada pela interação entre esses atores. O contexto analisado revela o quanto a aplicação de metodologias ativas na aprendizagem, entre elas a aprendizagem pelos pares, considerada nesse trabalho como a que mais se aproxima da monitoria estudantil, pode ser relevante nesse processo. Fundamenta-se, portanto, a defesa de que as melhores práticas pedagógicas são aquelas que favorecem a participação ativa dos estudantes.

Ao mesmo tempo, observa-se, no desenvolvimento do programa, a valorização de processos colaborativos e dialógicos entre monitores e estudantes acompanhados, os quais são coerentes com a ideia de que o conhecimento é construído coletivamente a partir da interação com o outro e com o objeto de estudo (Vygotsky, 1984; Demo, 2000). O incentivo ao uso de diferentes recursos pedagógicos, como resolução de exercícios, jogos, plataformas educacionais, entre outros, constitui-se também como uma estratégia metodológica compatível com os princípios das metodologias ativas, que pressupõem o envolvimento direto dos sujeitos da aprendizagem em situações significativas e contextualizadas.

Entre as práticas e técnicas empregadas no Mais Estudo, observou-se a utilização de: jogos; *quês*, produção de *slides*, atividades de verificação do conhecimento, uso de formulário do Google para produções e interações, videoaulas, apostilas, figuras, tirinhas, fóruns, avatar, realização de *lives* conduzidas pelos estudantes, produção de vídeos com veiculação no Youtube, criação de salas de aulas virtuais, registros no aplicativo Diário de Bordo, escrita de Relatório Mensal de Monitoria, entre outros.

O engajamento e a centralidade desses atores, os estudantes, alcançados essencialmente pelos desdobramentos originados do estímulo à autonomia e à interação, tendem a reforçar as contribuições do uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem. A partir dessa conexão, a proposta da política investigada buscou promover a construção coletiva e o compartilhamento horizontal de conhecimentos, pensamentos, linguagens e saberes em geral entre os próprios estudantes, proporcionados pelo exercício das atividades de monitoria e por aproximações em função de interesses, faixa etária e outros aspectos em comum.

Assim, o modelo de monitoria estudantil implementado pelo Programa Mais Estudo guarda significativa relação com a metodologia ativa conhecida como aprendizagem pelos pares (*peer instruction*), proposta originalmente por Mazur (1997), ao promover a interação entre estudantes como estratégia de mediação da aprendizagem. Nesse modelo, o estudante monitor assume um papel formativo ao explicar conceitos, propor atividades, resolver dúvidas, estimular o raciocínio do colega acompanhado e fomentar a interação, gerando um ambiente propício à explicitação de hipóteses, ao enfrentamento de erros e ao refinamento de compreensões por meio do diálogo.

Como discutido por autores como Zabala Vidiella (2010), o aprendizado se intensifica quando os sujeitos são convidados a construir o conhecimento em situações contextualizadas, nas quais a escuta ativa e a colaboração ganham centralidade. Contudo, para que essa abordagem atinja plenamente seu potencial pedagógico, é imprescindível o fortalecimento da dimensão formativa do programa — especialmente no que se refere à capacitação dos monitores e ao acompanhamento pedagógico sistemático por professores orientadores, assegurando que o processo de ensino mútuo não se reduza à mera repetição de conteúdos e promova uma real construção compartilhada do conhecimento.

Identificou-se, também, que, em ambos os componentes curriculares prioritários matemática e língua portuguesa, a depender das dificuldades apresentadas pelos estudantes atendidos pela monitoria (monitorados), estavam previstos replanejamentos das atividades. Nesses espaços, mecanismos de resolução colaborativa de problemas foram utilizados, tais como discussões, fóruns, resolução de problemas e acompanhamento dos professores supervisores. A mesma metodologia esteve prevista para os demais componentes que foram incorporados posteriormente, tais como iniciação científica, história e projeto de vida.

O exame das informações pertinentes à execução do Programa Mais Estudo aponta para o fortalecimento da *práxis* cultural de construção do conhecimento a partir da aprendizagem ativa e da adoção de uma concepção ampla de saberes, englobando conhecimentos e tornando-os válidos para qualquer idade, classe social, escola, disciplina escolar, cultura, gênero, entre outros. Apreende-se que, no desenho da política de monitoria, os saberes, além das competências, foram valorizados a partir do desenvolvimento da experiência e integrados à cultura da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento.

Com efeito, nota-se que a construção do conhecimento não é padronizada, sendo possível a adaptação e o desenvolvimento de possibilidades múltiplas no contexto de cada realidade escolar e do perfil de monitores. Portanto, o uso das metodologias ativas abre uma série de possibilidades de construção, difusão, disseminação e divulgação de conhecimentos. Nesse sentido, valoriza-se fortemente a construção de conhecimento

como elemento que contribui com as transformações sociais. No âmbito da execução do programa, percebeu-se o fomento ao protagonismo estudantil, uma vez que esse sujeito foi inserido como principal ator no processo de aprendizagem promovido pela monitoria estudantil.

Contudo, a análise revela que, apesar dessas aproximações, persistem lacunas estruturais e conceituais que limitam a consolidação plena de uma perspectiva crítica e emancipadora de aprendizagem. Dentre elas, destaca-se a fragilidade na sistematização da formação e do acompanhamento pedagógico dos monitores, questões intrinsecamente ligadas ao papel do professor, o que pode comprometer o alcance de práticas efetivamente reflexivas e criativas. Além disso, embora o papel do professor orientador tenha sido pensado como elemento chave do programa — fundamental para mediar o processo de ensino-aprendizagem e garantir o alinhamento didático-pedagógico das atividades — sua atuação mostrou-se reduzida ou flexibilizada em diferentes edições, o que enfraqueceu a sustentabilidade e a intencionalidade formativa da monitoria.

A efetivação das metodologias ativas de aprendizagem, no contexto da monitoria estudantil, pressupõe a presença de uma orientação docente qualificada, capaz de criar condições para que os estudantes envolvidos no processo — tanto monitores quanto monitorados — possam participar ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor orientador emerge como eixo estruturante do programa, pressupondo funções que vão muito além do acompanhamento burocrático: ele deve atuar como mediador, articulador e formador, potencializando os processos de aprendizagem pela via do diálogo, da problematização e da intencionalidade pedagógica.

Conforme argumenta Zabala Vidiella (2010), a aprendizagem significativa requer a intervenção de um educador que conheça o ponto de partida dos estudantes e que mobilize estratégias didáticas ajustadas à sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Quando essa mediação é fragilizada ou desvalorizada, como observado em edições do programa em que a função de professor foi flexibilizada ou desregulamentada, há riscos de esvaziamento pedagógico da proposta, reduzindo-a a uma rotina operacional e descontextualizada. Valorizar o papel do professor, portanto, é condição indispensável para que a monitoria cumpra seu propósito formativo, promova autonomia intelectual, reforce a proficiência e contribua efetivamente para a superação das desigualdades de aprendizagem.

Outro ponto relevante a ser considerado é o risco de o Programa Mais Estudo ser operado, em muitos contextos escolares, como uma resposta às demandas por reforço escolar, especialmente em decorrência das perdas de aprendizagem intensificadas no período da pandemia. Nesse sentido, alerta-se que a função de apoio ao desempenho em avaliações externas — como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) —

não deve se sobrepor à proposta de um trabalho voltado à formação integral e à autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, embora o programa apresente potencial para fomentar práticas coerentes com a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento, seu aprimoramento depende de ações estruturantes, a saber: a valorização e formação continuada dos professores orientadores, a oferta de formação inicial para os monitores com base em fundamentos pedagógicos sólidos, o fortalecimento dos espaços de planejamento, a avaliação coletiva entre os sujeitos envolvidos e o enfrentamento de situações de desigualdades educacionais e sociais. Reconhecer e expandir esse potencial é fundamental para que o Mais Estudo avance como uma política pública inovadora e comprometida com a transformação das práticas escolares e com o fortalecimento da educação pública baiana.

5 O desempenho do Programa Mais Estudo

A análise do desempenho do Programa Mais Estudo, entre os anos de 2019 e 2024, constitui uma etapa fundamental para compreender sua materialização concreta nos territórios educacionais da Bahia e sua aderência às finalidades de fortalecimento da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento. A partir da sistematização de dados, foi possível observar os principais avanços, limitações e transformações do programa ao longo de suas edições. Tal análise considera também os elementos estruturantes que sustentam sua efetividade pedagógica, como a participação dos professores orientadores, a execução da carga horária prevista, o nível de adesão e permanência dos estudantes monitores e o grau de institucionalização da política. Ao articular essas dimensões, buscou-se identificar em que medida o programa consegue concretizar sua proposta formativa e quais aspectos demandam aprimoramentos para consolidá-lo como uma estratégia consistente de recomposição das aprendizagens e enfrentamento das desigualdades educacionais no estado da Bahia.

Foram analisados os editais do programa, publicados anualmente no Diário Oficial do Estado da Bahia, com o objetivo de examinar a iniciativa em uma perspectiva longitudinal, permitindo destacar continuidades, inovações e desafios na sua condução ao longo do tempo. Uma análise comparativa dos editais do programa Mais Estudo revela a trajetória normativa desde sua implementação em 2019 até 2024, trazendo avanços significativos no desenho institucional da política, bem como ajustes operacionais e metodológicos que refletem tanto aprendizados acumulados quanto respostas a contextos específicos, como a pandemia de covid-19.

Observou-se algumas dimensões da referida política: a) vigência e periodicidade; b) objetivos e foco pedagógico; c) instrumentos de monitoramento e registro; d)

participação do professor-supervisor/orientador; e) critérios de seleção e contrapartidas; f); evolução quantitativa; g) legalização e adequações contextuais.

5.1 Vigência e periodicidade

Desde sua criação, o Programa Mais Estudo tem como eixo principal o fortalecimento da aprendizagem em componentes estratégicos, especialmente língua portuguesa e matemática, voltando-se prioritariamente para estudantes com baixo desempenho escolar. Em todas as edições, a escolha dos monitores se baseou no desempenho acadêmico aferido por avaliações internas e externas. A sua vigência variou ao longo dos anos. Em 2019, o projeto foi implementado em formato presencial de forma experimental com duração de três meses, o que se repetiu no ano posterior. Em 2020, sofreu alteração para um modelo 100% virtual em função do contexto de pandemia, sendo admitidas, desde então, as modalidades presencial, virtual e/ou híbrida. Em 2021, com a institucionalização do programa pela Lei Estadual nº 14.306/2021, a vigência foi ampliada para nove meses. Nos anos de 2022 e 2023, o período foi de sete meses. Já em 2024, a edição apresentou a maior duração, com previsão de funcionamento por dez meses.

5.2 Objetivos e foco pedagógico

Desde a primeira edição, o programa priorizou o acompanhamento de estudantes com baixo desempenho, com base nos resultados de avaliações internas e externas, como o Saeb. Em todos os anos analisados, os editais reforçaram a importância de recuperar defasagens de aprendizagem nos componentes de língua portuguesa e matemática, sendo essas áreas mantidas como prioritárias em todas as edições. A partir de 2021, houve inclusão de outras áreas do conhecimento a partir dos componentes curriculares iniciação científica, projeto de vida e/ou história, de acordo com o contexto da escola, o que aponta para as dimensões de flexibilidade e escuta da realidade escolar.

5.3 Instrumentos de monitoramento e registro

Ao longo das seis edições analisadas (2019-2024), as ferramentas e os instrumentos utilizados para o monitoramento das ações de monitoria estudantil passaram por um importante processo de consolidação e sofisticação. Em seus primeiros anos, o programa operava majoritariamente com instrumentos manuais, como relatórios mensais mais simplificados, sob a responsabilidade do professor-supervisor. A simplicidade dessa estrutura inicial refletia o caráter experimental e emergencial da política em 2019, bem como os desafios de implementação durante a pandemia em 2020.

A partir de 2021, observou-se um esforço da SEC-BA para digitalizar os processos e aprimorar o acompanhamento das atividades. Nesse contexto, foram incorporadas

ferramentas como o Relatório Mensal de Monitoria, com modelos padronizados de preenchimento, e o Diário de Bordo, no qual os monitores registraram suas atividades cotidianas, suas reflexões e seus desafios, promovendo não apenas o controle administrativo, mas também o fortalecimento pedagógico da experiência.

O avanço mais significativo, no entanto, ocorreu com a introdução e posterior institucionalização do Sistema de Gestão Mais Estudo, ferramenta *on-line* dedicada ao registro de frequência, adesão, controle de pagamentos e acompanhamento das metas estabelecidas. Em paralelo, destaca-se também o uso do AVA como suporte formativo para professores-supervisores e estudantes-monitores, ampliando a perspectiva de formação continuada integrada ao programa. A ferramenta foi utilizada desde a implantação da iniciativa, tendo apresentado níveis variados de importância e utilização de acordo com cada edição.

5.4 Participação do professor-supervisor/orientador

A análise dos editais demonstra uma trajetória oscilante quanto à centralidade da atuação docente na mediação da monitoria estudantil. Em 2019, o modelo se estruturava a partir de uma relação estreita entre professor e monitor, conferindo caráter formativo à supervisão. Em 2020, o contexto da pandemia alterou fortemente a estrutura da iniciativa, os mecanismos de aprendizagem e a relação entre monitores e professores supervisores. Ainda assim, o seu papel se manteve na centralidade da ação de monitoria.

Nos anos seguintes, embora a atuação docente se mantivesse presente, observou-se sua progressiva flexibilização, com menor obrigatoriedade de vínculo formal, o que culminou, em 2024, na supressão da função normatizada de orientador. A exceção foi em 2023, quando se instituiu um mecanismo de estímulo à adesão docente por meio da programação de 20 horas de carga horária semanal para professores que se encontravam na condição de excedentes — medida que indicava uma tentativa de retomar a articulação entre ensino e acompanhamento formativo. Mesmo assim, esse arranjo não dava conta dos professores que poderiam aderir ao programa por identificação e motivação próprias.

O movimento revela, por um lado, dificuldades institucionais na consolidação do papel docente como pilar estruturante da política; por outro, abre margem para discutir os efeitos da desarticulação entre a ação de monitoria e uma orientação docente qualificada quando não há mediação sistemática do professor no processo de aprendizagem dos monitores. Na contramão de outros processos que foram se consolidando a partir das regulamentações previstas nos editais, a atribuição do docente passou a ser facultativa e não normatizada, o que representou uma diminuição da presença do professor no acompanhamento direto da monitoria.

5.5 Critérios de seleção e contrapartidas

Em todas as edições, a seleção dos monitores foi baseada no desempenho acadêmico, em avaliações padronizadas e na frequência escolar. Os estudantes deveriam manter bom desempenho e assiduidade para participarem do programa. A seleção dos monitores foi sempre baseada em critérios de desempenho acadêmico, frequência e perfil comportamental. Com o tempo, os requisitos ficaram mais objetivos e transparentes, com destaque para: priorização de estudantes do 9º ano do ensino fundamental e ensino médio com bom desempenho em língua portuguesa e matemática, frequência mínima de 75%, participação em atividades escolares e boa convivência. As contrapartidas também foram detalhadas nas edições mais recentes: frequência em encontros de formação, entrega de relatórios e cumprimento de cronogramas.

5.6 Evolução quantitativa e legalização

O número de vagas ofertadas aumentou significativamente ao longo dos anos conforme o programa foi sendo expandido, sendo ofertadas 10.000 nos dois primeiros anos, ainda em caráter piloto, e 52.000 a partir de 2021. O aumento do período de execução anual acompanhou essa tendência, pretendendo englobar todo o ano letivo. A institucionalização em 2021, por meio da Lei Estadual nº 14.306, conferiu maior estabilidade jurídica e diretrizes mais claras à política. A legislação destacou os objetivos, a fonte de custeio e os critérios para execução da monitoria estudantil.

5.7 Adequações contextuais

De uma maneira geral, as diretrizes previstas nos editais refletiram a intencionalidade da política em alinhar o Programa Mais Estudo a dimensões estratégicas, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na definição de conteúdos prioritários trabalhados na monitoria, a política estadual de recomposição das aprendizagens, a partir da estratégia de reforço escolar, e as metas do Plano Estadual de Educação (PEE-BA), especialmente aquelas voltadas para a melhoria da aprendizagem, a superação das desigualdades educacionais e a aprendizagem adequada ao longo da escolarização básica.

A análise dos editais que normatizaram o programa revela um processo de amadurecimento e complexificação da política pública ao longo dos anos. Embora se observem avanços significativos em termos de investimento, estrutura, abrangência e instrumentos de gestão, nota-se também uma oscilação na participação docente e na clareza de diretrizes em algumas edições. O exame dos instrumentos normativos de 2019 a 2024, dentro de uma perspectiva daquilo que foi planejado e formalizado para cada edição, permite afirmar que o Programa Mais Estudo evoluiu significativamente em

termos normativos, operacionais e pedagógicos (Bahia, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

A expansão da vigência, a consolidação dos mecanismos de monitoramento, a valorização da mediação docente em 2023 e a digitalização dos processos demonstram esforços consistentes de institucionalização da política, embora nem todos tenham se mantido.

6 Considerações finais

O estudo teve como objetivo central responder à seguinte indagação: em que medida o Programa Mais Estudo satisfaz as condições de articulação entre a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento? A trajetória investigativa permitiu não apenas uma leitura aprofundada da política pública de monitoria estudantil implementada pela SEC-BA como também possibilitou reconhecer avanços, desafios e transformações do programa à luz dos marcos teóricos que sustentam as concepções de aprendizagem ativa e construção do conhecimento. A análise desenvolvida demonstrou que os três objetivos específicos estabelecidos na introdução foram plenamente alcançados:

O primeiro, ao estabelecer conexões entre práticas pedagógicas ativas e a construção do conhecimento, foi consolidado por meio de uma robusta fundamentação teórica construída nos primeiros capítulos. A pesquisa se valeu de contribuições de autores como Freire (1996), Ausubel (2003), Zabala Vidiella (2010), entre outros, para fundamentar a importância do engajamento ativo dos estudantes em situações de aprendizagem contextualizadas, colaborativas e mediadas por orientação docente qualificada. A construção do conhecimento, nesse escopo, deixa de ser entendida como simples acumulação de conteúdos e passa a ser concebida como um processo relacional, significativo e emancipador. Somado a isso, os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa dialogaram com os campos das políticas públicas educacionais e das experiências de monitoria estudantil — articulação teórica que é complementada pela análise de dados educacionais e sociais do estado da Bahia, oferecendo subsídios importantes para a contextualização das práticas investigadas e para uma leitura crítica do grave cenário educacional em que o programa se insere.

O segundo objetivo, que se propôs a investigar o Programa Mais Estudo com o intuito de verificar em que medida promove práticas que articulam a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento, foi alcançado com a análise minuciosa de editais, legislações, dados de desempenho e documentos internos e externos da SEC-BA acerca do desempenho do programa nas seis edições examinadas. Essa abordagem permitiu identificar expansões importantes, como o aumento das vagas ofertadas, o desenvolvimento de atividades voltadas para a proficiência e o engajamento estudantil, a consolidação legal da iniciativa pela Lei nº 14.306/2021 e a implementação de

instrumentos de monitoramento e registro. Ao mesmo tempo, evidenciou limitações recorrentes, como descontinuidade no papel do professor orientador, fragilidades nos processos formativos, acompanhamento pedagógico pouco efetivo e dificuldades logísticas na ocupação das bolsas.

O terceiro objetivo, relacionado à análise crítica das experiências do programa, materializou-se na sistematização e análise dos dados. Ao articular os resultados obtidos com os marcos conceituais da pesquisa, foi possível reconhecer o potencial transformador do programa quando houve mediação qualificada, intencionalidade pedagógica e incentivo à autonomia discente. Por outro lado, a análise também apontou que esse potencial ainda é limitado pela ausência de padronização e aprofundamento nos processos de formação e acompanhamento pedagógico dos monitores e professores, assim como pelas fragilidades e dificuldades oriundas da falta de consolidação do papel do professor orientador como eixo estruturante da iniciativa, além de outros enfrentamentos de natureza logística relacionados à incapacidade de ocupação integral das 52.000 bolsas de monitoria ofertadas.

Como produto desse trabalho, destaca-se que a elaboração de um corpo analítico estruturado poderá subsidiar tanto o aprimoramento do próprio programa quanto a formulação de políticas similares em outros contextos. Com efeito, a análise empreendida oferece fundamentos críticos e construtivos para gestores, professores e demais atores envolvidos, contribuindo para a reflexão sobre os modos de operacionalização de programas de reforço e monitoria escolar no âmbito da educação básica pública brasileira.

Assim, cabe reafirmar que a experiência da monitoria estudantil no Programa Mais Estudo, dentro do contexto da política pública educacional, reúne elementos catalisadores para promover a articulação entre práticas de aprendizagem ativa e a construção do conhecimento. Contudo, esse potencial não se efetiva automaticamente, pois depende de intencionalidades políticas, pedagógicas e institucionais que garantam a valorização do papel do professor, a formação continuada de todos os envolvidos, o planejamento coletivo e a gestão democrática de ações.

Tendo em vista a expectativa de influenciar e contribuir positivamente com futuras ações de monitoria estudantil, bem como de outras iniciativas e práticas educacionais, apontam-se as seguintes recomendações para o aprimoramento do Programa Mais Estudo:

- a) reafirmar a centralidade do professor orientador, compreendido como elo estruturante entre a política pública e o fazer pedagógico, garantindo valorização, incentivo e definição normativa de sua atuação;

- b) estabelecer diretrizes claras e contínuas de formação para monitores e professores a fim de assegurar qualidade nas práticas de mediação e acompanhamento;
- c) consolidar instrumentos de monitoramento pedagógico qualitativo, que permitam acompanhar, de forma sistemática, os efeitos da monitoria na aprendizagem dos estudantes;
- d) ampliar a articulação do programa com os projetos político-pedagógicos das escolas, fortalecendo a sua inserção no cotidiano escolar e nos planos de ensino dos componentes curriculares.

Por fim, reafirma-se que o Programa Mais Estudo apresenta potencial para atuar como política educacional de enfrentamento à exclusão escolar, promoção da equidade educacional e fortalecimento da aprendizagem significativa. Sua efetividade, no entanto, dependerá do compromisso político-pedagógico dos gestores públicos, da valorização profissional dos educadores, do investimento em formação integral e de uma gestão participativa que considere o protagonismo dos estudantes como condição para a construção coletiva do conhecimento.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção do conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BAHIA (Estado). Edital nº 05/2023. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 107, n. 23.662, 16 maio 2023.
- BAHIA (Estado). Edital nº 08/2024. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 108, n. 23.884, 6 abr. 2024.
- BAHIA (Estado). Edital nº 11/2022. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 106, n. 23.413, 11 maio 2022.
- BAHIA (Estado). Portaria nº 02/2021. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 105, n. 23.103, 3 mar. 2021.
- BAHIA (Estado). Portaria nº 03/2020. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 104, n. 22.847, 20 fev. 2020.
- BAHIA (Estado). Portaria nº 07/2019. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 103, n. 22.733, 3 set. 2019.

BARBOSA, Karla Maria Lima Figueiredo Bené. **Entre experiências e saberes**: transições de estudantes em mobilidade acadêmica. Feira de Santana: EdUEFS, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, John. *Education and experience*. New York: Macmillan, 1938.

DIAS, Marly. M. Metodologias ativas. **Blog Tecnologia e Educação**, [S./], 15 abr. 2016.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 4 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2018.

FUNDO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Brasília: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 15 maio 2026.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados Saeb 2023**: dados de proficiência. Brasília, DF: Inep/MEC, 2026. v.1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/relatorio-saeb_volume_1_2023.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato *et al.* Team Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no processo de aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 14, p. 699-707, jul./dez. 2017. Número especial.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior, Sorocaba, v. 26, n. 3, p.718-741, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a user's manual. Upper Saddle River, N. J: Prentice Hall, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MORÁN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Blog Educação Transformadora, 2018.

NUNES, Clarice. **Escola nova**: proposta de educação para a democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Fábio Luiz da; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 169-179, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7883>. Acesso em: 19 maio 2026.

SILVA, Rosimary Batista da; PIRES, Luciene Lima de Assis. Metodologias ativas de aprendizagem: construção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Sigla do evento: Conedu. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA16_ID5081_13082020210651.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

VALENTE, José Armando (org.). **Formação de professores para o uso da informática na escola**. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. **La formación del profesorado para la enseñanza**: fundamentos y procesos. Barcelona: Graó, 2010.