RELATÓRIO 02 | 2026

DIAGNÓSTICO DAS AÇÕES DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

Apoio: INSTITUTO UNIBANCO

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
METODOLOGIA DO DIAGNÓSTICO	6
ACHADOS DA PESQUISA	9
DADOS QUE EMBASAM A ANÁLISE	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
EXPEDIENTE	54

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, instituído pelo Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, é uma iniciativa estratégica do Ministério da Educação (MEC) para apoiar estados, municípios e o Distrito Federal na superação das defasagens educacionais na educação básica. Construído em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens tem como foco a garantia do direito à aprendizagem, a redução das desigualdades educacionais e o fortalecimento da equidade no ensino.

De modo a conceder referenciais para as ações pela Recomposição das Aprendizagens, o MEC recomenda seis eixos a serem trabalhados: Avaliação; Currículo; Organização e mediação pedagógica; Materiais; Desenvolvimento profissional; e Gestão educacional.

Nesse contexto, os entes federados vêm desenvolvendo iniciativas direcionadas à Recomposição das Aprendizagens, mas pouco se conhece sobre quais são essas ações, suas características, fundamentos e resultados. Assim, a Secretaria da Educação Básica/Ministério da Educação (SEB/MEC), em parceria com o Instituto Unibanco, estruturou um estudo diagnóstico sobre as ações pela Recomposição das Aprendizagens.

O principal objetivo é **conhecer as características de iniciativas de Recomposição das Aprendizagens de redes municipais, estaduais e distrital de educação, promovendo um intercâmbio de conhecimentos e práticas sobre o tema, de modo a fortalecer sua atuação e o avanço da política nacionalmente.**

O estudo foi delineado visando responder a quatro perguntas orientadoras:

1. Quais ações para Recomposição das Aprendizagens estão sendo desenvolvidas nos estados, nas capitais e no Distrito Federal?
2. Como essas ações dialogam com os pilares propostos pelo governo federal no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens?
3. Quais os pontos de semelhança e diferença entre as iniciativas analisadas?
4. Quais são os principais pontos de aprimoramento identificados nas ações e de que forma a troca de experiências entre pares pode contribuir para seu enfrentamento?

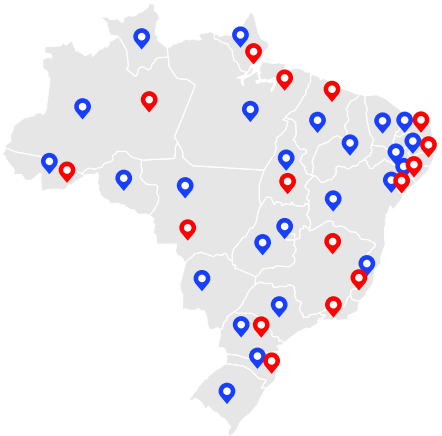
METODOLOGIA DO DIAGNÓSTICO

O estudo partiu da construção de uma matriz avaliativa composta por 12 dimensões que reconhecem os pilares do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e que são destacados na metodologia RAPID (do inglês Recommend, Agree, Perform, Input, Decide – em português: recomendar, aprovar, realizar, informar e decidir) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, na sigla em inglês) – elaborada em conjunto com organizações como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês) –, que desenvolve cinco passos para recuperar e acelerar as aprendizagens afetadas por crises educacionais. Com base nessas referências, a matriz para a pesquisa foi um passo de alinhamento fundamental que permitiu a explicitação dos focos de análise e orientou a elaboração de questionários que foram aplicados às redes estaduais e municipais de educação que aderiram à pesquisa.

Ao todo, foram desenvolvidos e aplicados nove questionários, respondidos remotamente (on-line) em dois momentos. Os questionários eram compostos por perguntas fechadas e abertas e, durante o preenchimento, também permitiam aos entes participantes da pesquisa o envio de documentos de apoio que ajudaram a caracterizar as ações declaradas. Esse conjunto de materiais subsidiou a análise e a interpretação das respostas, produzindo dados de natureza quantitativa e qualitativa que possibilitaram a construção do diagnóstico.

Foram 41 entes federados que aderiram à pesquisa, sendo 24 redes estaduais e o Distrito Federal (61% das respostas) e 16 capitais (39% das respostas), o que assegura representatividade nacional.

Figura 1 – Entes que aderiram ao diagnóstico

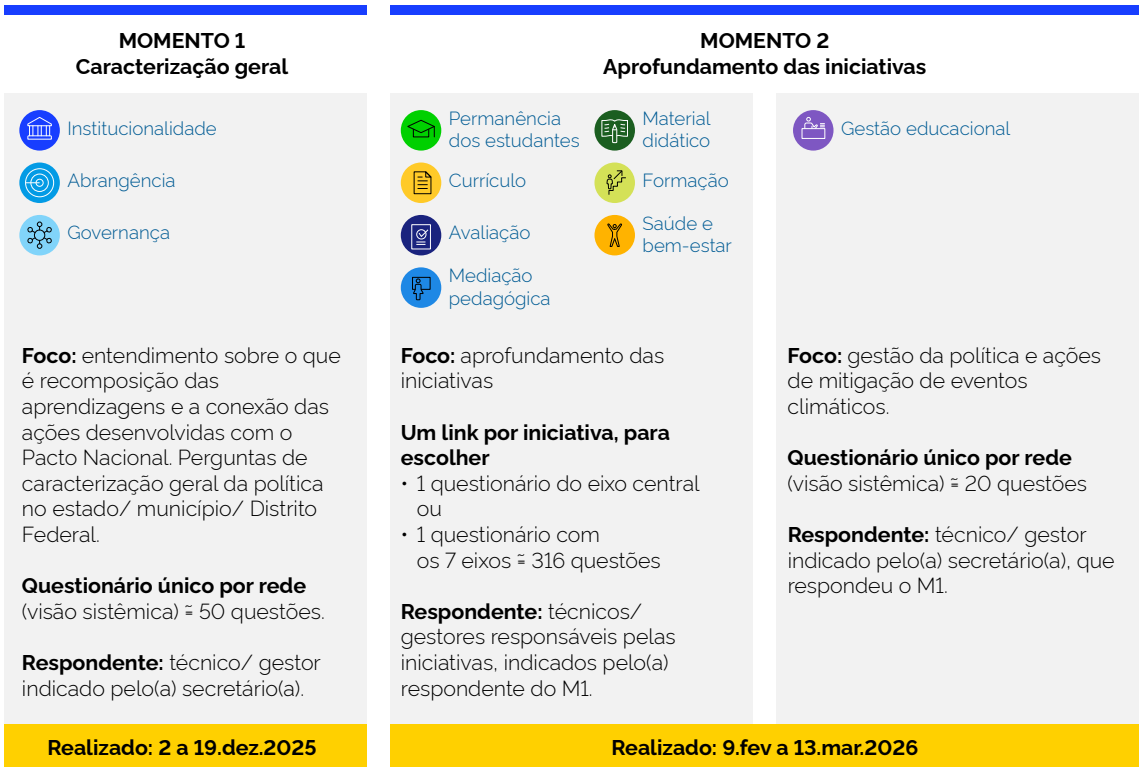


No primeiro momento da pesquisa, foi aplicado um questionário com cerca de 50 perguntas. O material foi respondido por um técnico ou gestor no nível da Secretaria de Educação, indicado pelo(a) secretário(a) de Educação, reconhecido como o ponto focal, responsável pela liderança ou articulação das ações de recomposição. Esse questionário visou **mapear o entendimento sobre Recomposição das Aprendizagens, identificar iniciativas das redes e sua relação com os eixos do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e caracterizar a institucionalidade, a governança e os processos de gestão adotados.**

Uma vez compreendido o escopo de atuação de cada ente e quais as iniciativas desenvolvidas, passou-se então ao segundo momento da pesquisa. Nele, as redes eram direcionadas a oito questionários distintos, com o objetivo de **aprofundar a compreensão das iniciativas realizadas com base nos eixos de atuação declarados pelos respondentes**. O intuito era que cada rede pudesse responder a perguntas apenas sobre os eixos em que tivesse alguma iniciativa. Desse modo, o segundo momento da pesquisa foi modular. Os entes poderiam optar por responder a questionários específicos, organizados em torno dos temas permanência dos estudantes, mediação pedagógica, currículo, material didático, avaliação, formação e saúde e bem-estar ou, alternativamente, responder a um questionário único e transversal, nos casos em que a ação declarada pela rede contemplasse mais de um eixo de atuação. Além disso, todos os entes responderam a um questionário único que abordou mais profundamente as estratégias de gestão adotadas.

Essa etapa foi respondida pelos técnicos ou gestores responsáveis pelas iniciativas. **Ao todo, foram mapeadas 151 iniciativas declaradas por 39 entes (24 estados, Distrito Federal e 14 capitais),** o que mantém a abrangência territorial e a representatividade nacional do diagnóstico das ações de Recomposição das Aprendizagens.

Figura 2 – Etapas do diagnóstico



O presente relatório se debruça sobre os resultados do segundo momento da pesquisa, trazendo reflexões relacionadas às 151 iniciativas, sendo 108 estaduais e 43 municipais. Como as iniciativas podem mobilizar mais de um eixo, foram coletadas 60 iniciativas relacionadas à formação; 52 a currículo; 50 à mediação pedagógica; 50 à avaliação; 41 a material didático; 35 à permanência; e 28 à saúde e bem-estar.

Para apresentar esses resultados, foi desenvolvida uma metodologia analítica baseada na matriz avaliativa, na qual, para cada eixo, foram construídos indicadores a partir das perguntas do questionário previamente estruturado, organizando-os em três cenários de desenvolvimento: o cenário 1 representa estágios iniciais de implementação (ações esporádicas, informais ou com menor engajamento das equipes); o cenário 2 indica avanços parciais (desenvolvimento de documentações, mobilização de mais profissionais ou estabelecimento de processos); e o cenário 3 corresponde a práticas mais consolidadas e institucionalizadas (documentadas, com rotinas ou com ampla mobilização das equipes). Dado que esses indicadores foram construídos a partir da combinação das respostas aos questionários, esses cenários permitiram sistematizar o conjunto de informações coletadas, identificar padrões e oferecer uma base consistente para a interpretação dos resultados[1].

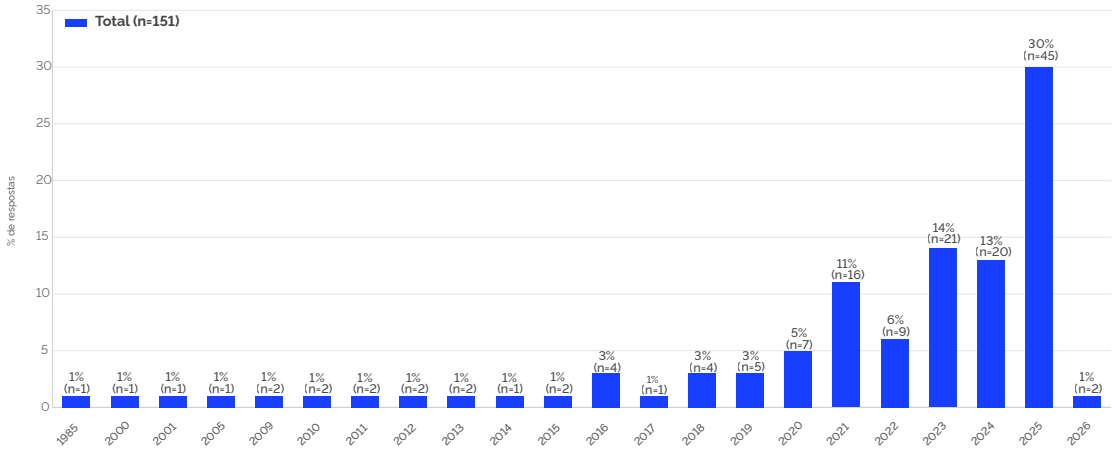
A partir desse exercício analítico e reflexivo, busca-se destacar, para os diferentes eixos, pistas sobre as práticas e os repertórios que estão sendo mobilizados. Mais do que apontar lacunas, a análise procura reconhecer as especificidades dos contextos e, a partir delas, sinalizar possibilidades de fortalecimento das ações, contribuindo para o aprimoramento das iniciativas e da política como um todo.

[1] Cabe destacar que nessa etapa a unidade prioritária de análise são as próprias iniciativas. Por esse motivo, os universos analisados variam entre os diferentes indicadores e eixos, uma vez que cada análise considera apenas as iniciativas que declararam possuir a característica, ação ou instrumento objeto de avaliação.

ACHADOS DA PESQUISA

O segundo momento da pesquisa evidenciou um elevado nível de engajamento dos entes federativos, resultando no mapeamento de 151 iniciativas, que demonstram a expansão e a crescente formalização da agenda de recomposição das aprendizagens, principalmente no período entre 2023 e 2025.

Figura 3 – Ano de início das iniciativas de recomposição das aprendizagens



Entre os aspectos positivos identificados, destaca-se o avanço no processo de institucionalização, com 82,8% das iniciativas declarando possuir respaldo em normativas, diretrizes ou outros instrumentos formais. Esse resultado sugere que a recomposição das aprendizagens tem avançado de um conjunto de ações emergenciais para uma agenda progressivamente institucionalizada, com maior potencial de sustentabilidade e continuidade nas redes de ensino.

Grande parte das iniciativas (entre 55% e 80%) está vinculada a mais de um eixo, evidenciando o caráter multissetorial das ações de recomposição das aprendizagens. Esse padrão indica que as redes têm buscado desenvolver iniciativas que articulam diferentes dimensões da política, superando abordagens fragmentadas. Nesse conjunto, destacam-se os eixos de formação, currículo, mediação pedagógica e avaliação, que aparecem com maior frequência e interconexão nas iniciativas analisadas.

Esse esforço de trabalho mais articulado é reiterado pela expressiva concentração, em todos os eixos, de iniciativas no cenário 3. A predominância de iniciativas nesse cenário sugere que a agenda de recomposição das aprendizagens já conta com um conjunto expressivo de experiências maduras e institucionalizadas. Esse achado reforça o potencial de estratégias de aprendizagem entre pares, nas quais redes com maior acúmulo de experiência possam compartilhar práticas, instrumentos e arranjos de implementação com aquelas que ainda se encontram em etapas iniciais ou intermediárias de desenvolvimento.

Figura 4 – Distribuição das iniciativas por cenários em cada eixo

Eixo	Média por eixo	Cenário 1	Cenário 2	Cenário 2
Currículo	2,46	10,4%	33,5%	56,1%
Avaliação	2,57	6,4%	26,1%	67,5%
Mediação pedagógica	2,45	13%	25,6%	61,4%
Material didático	2,58	10,1%	21,6%	68,3%
Formação	2,47	11,8%	30,5%	57,7%
Permanência	2,36	14,9%	34,3%	50,9%
Saúde e bem-estar	2,18	22,5%	36,8%	40,7%

Considerando os padrões identificados nos diferentes cenários analisados, os resultados do diagnóstico permitiram identificar três dimensões prioritárias para o fortalecimento das ações de Recomposição das Aprendizagens. Essas dimensões sintetizam desafios e oportunidades recorrentes observados entre os entes participantes e apontam caminhos para o aprimoramento das políticas em curso.

Trata-se de aspectos que possibilitam o aprofundamento qualitativo sobre as iniciativas implementadas, considerando os diferentes temas mobilizados nessa etapa: permanência dos estudantes, mediação pedagógica, currículo, material didático, avaliação, formação e saúde e bem-estar. Os achados revelam avanços na estruturação das redes, especialmente no que se refere à priorização curricular, à adoção de práticas avaliativas e à oferta de ações formativas. Ao mesmo tempo, evidenciam desafios relacionados à consolidação desses esforços em práticas pedagógicas efetivas e sustentadas no cotidiano escolar, com o fortalecimento do apoio aos docentes e ampliação da atenção integral voltada aos estudantes.

Figura 5 – Dimensões prioritárias de aprimoramento dos diferentes eixos da recomposição



A materialização pedagógica configura a primeira dimensão prioritária de ação, reunindo elementos dos eixos de currículo e avaliação, que são fundamentais para a concretização das estratégias de recomposição das aprendizagens. De um lado, observam-se os processos de reorganização e priorização curricular e sua tradução em orientações para a prática pedagógica e, de outro, os processos avaliativos, desde sua concepção até a produção, interpretação e utilização pedagógica dos dados. Esses aspectos são analisados considerando sua influência para a materialização das práticas pedagógicas no âmbito das ações de recomposição, sendo possível identificar dois desafios centrais:

1. As redes têm avançado de forma consistente nos processos de reorganização e priorização curricular, consolidando respostas importantes aos desafios da recomposição das aprendizagens. Os resultados do diagnóstico sugerem, contudo, o potencial de aprofundar esse movimento por meio de reflexões mais sistemáticas sobre o encadeamento das aprendizagens e as trajetórias de desenvolvimento dos estudantes. O fortalecimento de abordagens voltadas ao sequenciamento didático pode favorecer maior articulação entre as definições curriculares e o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Para isso, a ampliação da participação de docentes e equipes escolares nos processos de discussão e implementação curricular representa uma oportunidade para aproximar as decisões curriculares das experiências concretas de ensino e aprendizagem.

2. A adoção de avaliações diagnósticas e formativas já constitui uma prática amplamente disseminada entre as iniciativas analisadas. Os resultados do diagnóstico apontam, entretanto, para o potencial de aprofundar a integração dessas avaliações aos processos pedagógicos desenvolvidos

nas escolas. Isso envolve não apenas a produção de informações sobre a aprendizagem dos estudantes, mas também sua disponibilização em tempo oportuno e o fortalecimento das capacidades das equipes escolares para interpretar os resultados e utilizá-los no planejamento das ações pedagógicas. Ao aproximar a avaliação do cotidiano das escolas, amplia-se seu potencial de apoiar práticas mais responsivas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A segunda dimensão de atenção diz respeito a como o apoio à prática docente vem acontecendo nas iniciativas mapeadas. O foco é discutir aspectos relacionados, principalmente, aos eixos de mediação pedagógica, material didático e formação, que apresentam pistas sobre como o suporte aos docentes tem-se dado nas iniciativas. Sobre esse aspecto, há dois desafios principais,

3. Os resultados indicam que as redes vêm desenvolvendo materiais, orientações e estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens, considerando as características gerais de seus estudantes. Os achados sugerem, contudo, oportunidades para ampliar a capacidade dessas iniciativas de responder à diversidade de trajetórias, necessidades e ritmos de aprendizagem presentes nas escolas. Nesse contexto, ganha relevância o fortalecimento de materiais, ferramentas e estratégias que apoiem os profissionais da educação na realização de adaptações pedagógicas e na oferta de respostas mais aderentes aos diferentes perfis de estudantes. Avançar nessa direção pode contribuir para ampliar o alcance das ações de recomposição e fortalecer o compromisso com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

4. A ampla presença de iniciativas de formação entre as ações mapeadas evidencia o reconhecimento, pelas redes de ensino, da importância do desenvolvimento profissional para o avanço da agenda de recomposição das aprendizagens. Os resultados sugerem, contudo, o potencial de evoluir de uma lógica centrada em ofertas formativas pontuais para estratégias mais integradas de desenvolvimento profissional, estruturadas em trajetórias e percursos coerentes com os desafios enfrentados pelos diferentes profissionais da educação. Nesse contexto, ganha relevância a construção de trilhas formativas que articulem competências, responsabilidades e momentos distintos da implementação da política, favorecendo a atuação complementar de docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnicas. Soma-se a isso a importância de iniciativas voltadas ao cuidado e ao bem-estar dos profissionais, reconhecendo seu papel para a continuidade e a qualidade das ações desenvolvidas.

Por fim, a terceira dimensão aponta para a questão da atenção integral aos estudantes, com foco principal no eixo de permanência e em diálogo com o princípio da equidade. Nesse aspecto, há um desafio central, resumido a seguir,

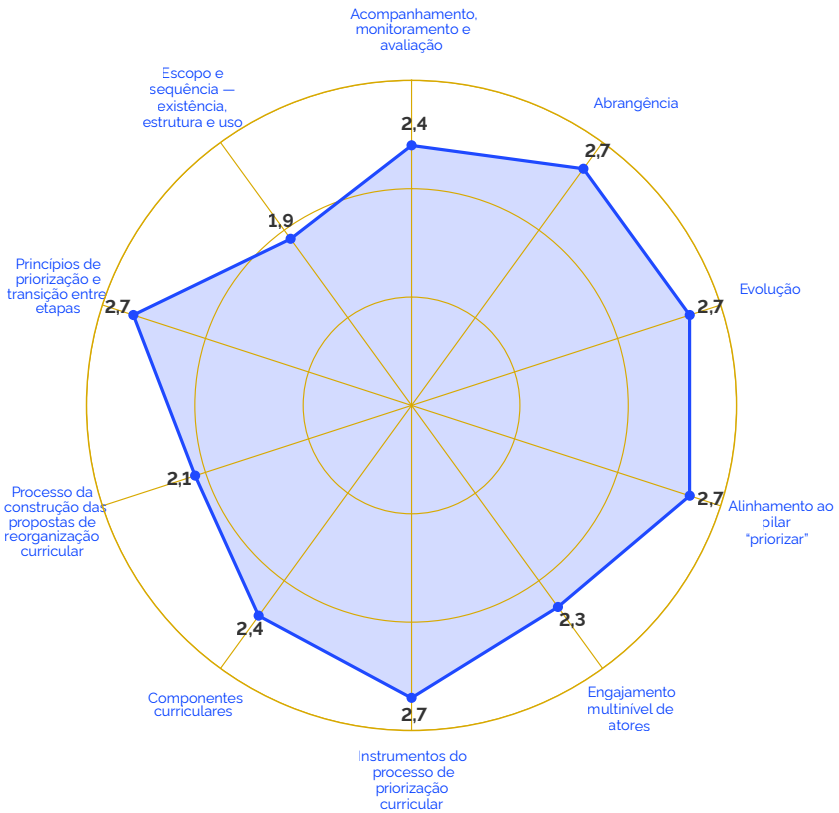
5. Os resultados evidenciam esforços relevantes das redes para promover a permanência escolar e o bem-estar dos estudantes. Os achados sugerem, contudo, oportunidades para fortalecer os mecanismos de identificação e acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade, infrequência ou risco de abandono, ampliando a capacidade das redes de atuar de forma preventiva. A disponibilidade de informações mais tempestivas e detalhadas sobre as trajetórias escolares pode favorecer o direcionamento de estratégias de apoio e o acompanhamento contínuo dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam sinais de afastamento progressivo da escola. Esse desafio torna-se ainda mais complexo nos casos de abandono ou evasão, quando os vínculos institucionais tendem a se enfraquecer e os estudantes se tornam menos visíveis para as políticas educacionais. Nesse contexto, o fortalecimento das ações de permanência escolar pode se beneficiar de estratégias de monitoramento mais estruturadas e da ampliação da articulação entre educação, assistência social, saúde e outras políticas públicas, reconhecendo o caráter multidimensional dos fatores que influenciam a trajetória escolar dos estudantes.

Na próxima seção, apresentamos os principais dados que subsidiam esses achados e discutimos de que maneira eles podem contribuir para o aprimoramento contínuo das políticas de recomposição das aprendizagens em âmbito nacional.

DADOS QUE EMBASAM NOSSA ANÁLISE

A reorganização curricular avança, enquanto o sequenciamento das aprendizagens emerge como agenda de aprofundamento

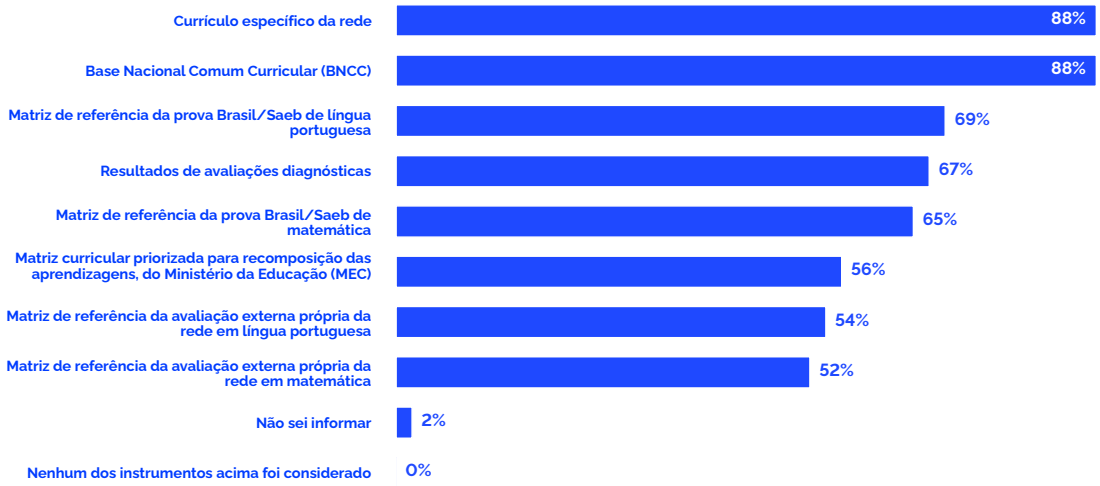
Figura 6 – Mapa de cenários – Eixo currículo: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Abrangência	Identifica a abrangência da iniciativa na rede de ensino, considerando o número de escolas envolvidas em sua implementação.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando revisões nas habilidades prioritárias, nos critérios curriculares e na organização dos componentes curriculares voltados à recomposição das aprendizagens.
Alinhamento ao pilar "priorizar"	Analisa o grau de alinhamento da iniciativa ao pilar "priorizar" da metodologia RAPID.
Engajamento multinível de atores	Identifica os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação da iniciativa, considerando a participação de distintas instâncias e segmentos da rede de ensino.
Instrumentos do processo de priorização curricular	Identifica os instrumentos e referenciais utilizados no processo de priorização curricular das ações de recomposição das aprendizagens.
Componentes curriculares	Identifica os componentes curriculares contemplados pelas ações de reorganização curricular e priorização das aprendizagens.
Processo da construção da propostas de reorganização curricular	Analisa o processo de construção da proposta de reorganização curricular, considerando a participação de diferentes atores da rede e de parceiros externos na definição das estratégias de recomposição das aprendizagens.
Princípios de priorização e transição entre etapas	Analisa os princípios orientadores considerados no processo de priorização curricular e a incorporação de estratégias relacionadas à transição entre etapas de ensino nas ações de recomposição das aprendizagens.
Escopo e sequência — existência, estrutura e uso	Analisa a utilização da metodologia de escopo e sequência na organização do percurso de aprendizagem e a existência de documentos orientadores para a progressão das habilidades prioritárias na recomposição das aprendizagens.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, considerando os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento e o uso dos resultados no replanejamento das ações.

As redes têm avançado na priorização curricular e este movimento vem sendo conduzido de maneira estruturada. Entre as 52 iniciativas analisadas no eixo de currículo, todas relataram utilizar ao menos um instrumento de apoio ao processo de reorganização, mobilizando tanto documentos curriculares quanto instrumentos e dados de avaliação para subsidiar a definição das prioridades de aprendizagem. Isso coloca as iniciativas curriculares com média de 2,7 pontos no indicador *Instrumentos do processo de priorização curricular*, com grande parte das iniciativas classificadas no cenário 3 (71,2%), no qual se combinam diferentes instrumentos, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo específico da rede, utilizados em 88% dos casos seguidos pela Matriz Curricular Priorizada para Recomposição das Aprendizagens do MEC (56%). Observa-se que o processo de priorização curricular foi fortemente ancorado em referenciais nacionais e nos currículos das próprias redes, em consonância com a orientação expressa nos documentos federais.

Figura 7 – Instrumentos considerados no processo de priorização curricular



Os resultados também evidenciam o papel relevante desempenhado pelas avaliações no processo de priorização curricular. As avaliações diagnósticas foram utilizadas por 67% das iniciativas, enquanto as matrizes de referência das avaliações externas das próprias redes e do Saeb figuram entre os instrumentos mais frequentemente mobilizados (54% em língua portuguesa e 52% em matemática das avaliações das próprias redes e 69% em língua portuguesa e 65% em matemática das matrizes do Saeb). Esse achado sugere que as redes vêm buscando alinhar suas estratégias de recomposição às evidências produzidas sobre a aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, reforça a importância de articular essas informações a uma compreensão mais ampla do currículo. Considerando que esses instrumentos e os resultados de testes padronizados capturam apenas parte das aprendizagens necessárias a serem garantidas aos estudantes, pode existir um risco de subordinação do currículo à lógica avaliativa: aquilo que deveria ser apenas um instrumento de monitoramento torna-se indutor do que se ensina.

Os *Componentes curriculares* mais contemplados pela reorganização curricular foram língua portuguesa e matemática, com média de 2,4 pontos e com concentração de iniciativas no cenário 2 (57,7%), o que sugere que há espaço para avançar na priorização de outros componentes curriculares. Enquanto os componentes de língua portuguesa e matemática estão presentes em 96% das iniciativas, ciências da natureza foi indicada como priorizada em 50% e ciências humanas com incidência de 40%.

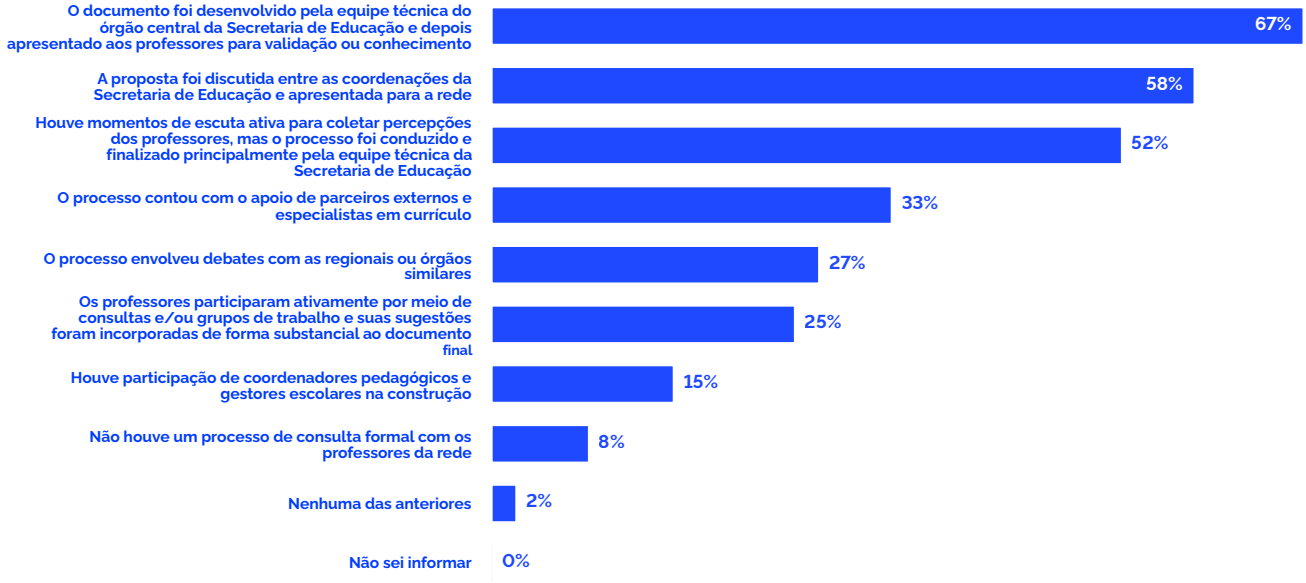
Quanto à construção da proposta de reorganização curricular, ela ocorreu predominantemente de forma centralizada nas equipes técnicas centrais das redes, com participação ainda limitada dos atores escolares, especialmente professores, que em geral tiveram um papel consultivo, e não necessariamente ativo, na formulação final das propostas. Isso coloca a maioria das

iniciativas no cenário 2 (71,2%), com média de 2,1 no indicador de *Processo da construção das propostas de reorganização curricular* (em que predominam formas parcialmente participativas, com momentos de escuta, apresentação e validação posterior junto às equipes escolares).

Embora momentos de escuta e validação junto aos docentes estejam presentes em parcela significativa das iniciativas, os dados sugerem oportunidades para ampliar a participação dos profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar. Esse movimento pode contribuir para fortalecer a articulação entre as definições curriculares e os desafios concretos do ensino e da aprendizagem, favorecendo a construção de percursos mais aderentes às necessidades dos estudantes.

Na análise detalhada dos tipos de processo de construção, em 67% das iniciativas o documento foi elaborado pela equipe técnica do órgão central da Secretaria de Educação e, posteriormente, apresentado aos professores para validação ou conhecimento; em 58% a proposta foi discutida entre as coordenações internas antes de sua divulgação à rede; e em 52% foram realizados momentos de escuta ativa para a coleta de percepções dos docentes. A participação docente, de forma mais ativa e com incorporação substantiva de contribuições, aparece em 25% das iniciativas, assim como debates com regionais ou órgãos similares (27%). Apenas 8% indicaram a ausência de um processo formal de consulta.

Figura 8 – Processo de construção da proposta de reorganização curricular



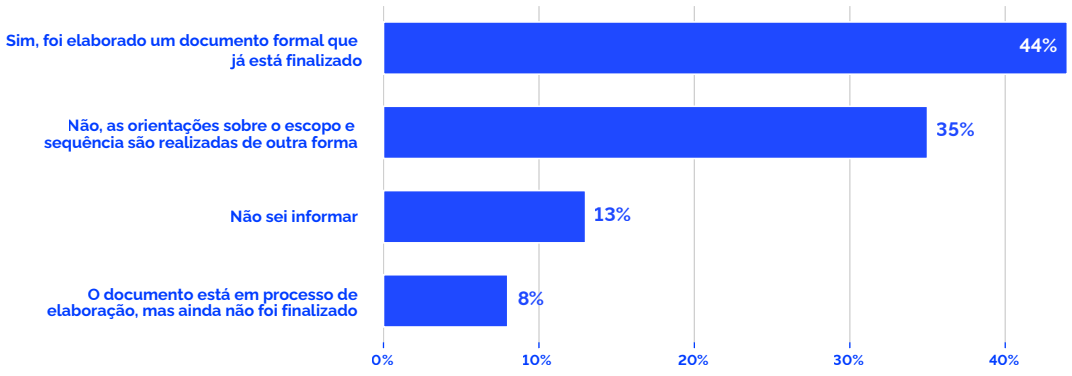
O indicador *Princípios de priorização e transição entre etapas* apresenta média de 2,7 pontos, com 73,1% das iniciativas no cenário 3. Nesse grupo, ao menos um dos princípios – essencialidade, pertinência ou progressão – é considerado, e a transição entre as etapas de ensino é contemplada, em alinhamento com diretrizes de políticas de recomposição da aprendizagem.

Contudo, 29% das iniciativas não abordaram a transição entre as etapas ou não souberam responder, padrão que se repete com 27% das iniciativas indicando não ter considerado o princípio da progressão. Esses resultados são particularmente relevantes para a política de recomposição das aprendizagens, pois estudantes que transitam entre etapas sem continuidade curricular tendem a acumular defasagens que os próprios programas de recomposição buscam enfrentar.

Os resultados reforçam a relevância de incorporar de forma cada vez mais sistemática os princípios de progressão das aprendizagens e de continuidade entre etapas de ensino nos processos de reorganização curricular. Considerando que grande parte das iniciativas atua justamente em momentos de transição da trajetória escolar, o fortalecimento desses elementos pode contribuir para ampliar a coerência dos percursos formativos e favorecer a continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização.

Há outro elemento que precisa ser observado no eixo de currículo: o escopo e sequência. Este é um instrumento de planejamento pedagógico que organiza o desdobramento da priorização curricular: enquanto o escopo delimita a amplitude e a profundidade dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, a sequência estabelece a ordenação temporal desses elementos ao longo do ano letivo. A análise dos dados revela, contudo, uma discrepância entre referência declarada e institucionalização efetiva: embora 62% das iniciativas tenham afirmado utilizar a metodologia, apenas 44% reportaram que existe um documento formal de escopo e sequência, sendo que somente 13 iniciativas disponibilizaram esse material para análise. Esse achado sugere fragilidades na consolidação e materialização desse instrumento nas escolas, posicionando o indicador *Escopo e sequência – existência, estrutura e uso* com média de 1,9 ponto, o mais baixo de todo o eixo.

Figura 9 – Elaboração do documento de escopo e sequência



Os resultados indicam que as redes têm avançado de forma consistente na priorização curricular como estratégia de enfrentamento das defasagens de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os achados sugerem oportunidades para aprofundar a explicitação das trajetórias de aprendizagem esperadas para os estudantes, fortalecendo a articulação entre habilidades, etapas de ensino e processos de planejamento pedagógico. Nesse contexto, instrumentos como o escopo e sequência podem desempenhar papel relevante ao tornar mais visíveis os percursos formativos que orientam a recomposição das aprendizagens, favorecendo maior alinhamento entre currículo, avaliação e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A adoção de avaliações avança, com oportunidades para ampliar seu uso pedagógico nas escolas

As redes apresentam ampla adoção de práticas avaliativas, incluindo avaliações diagnósticas, formativas e somativas, com produção de dados e devolutivas para as escolas. Das 50 iniciativas recebidas e vinculadas ao eixo de avaliação, observa-se que a maior parte delas declara realizar avaliação diagnóstica (82%, 41 iniciativas) e avaliação formativa (76%, 38 iniciativas), o que evidencia que esses dois tipos são os mais mobilizados pelas iniciativas analisadas. A avaliação somativa, presente em 46% (23) das iniciativas, aparece de forma complementar. Das 50 iniciativas, apenas 19 se relacionam aos três tipos de avaliação, 14 a dois tipos de avaliação, em sua maioria diagnóstica e formativa, e oito a apenas um tipo, predominantemente a avaliação diagnóstica.

Figura 10 – Tipos de avaliação realizados pelas iniciativas

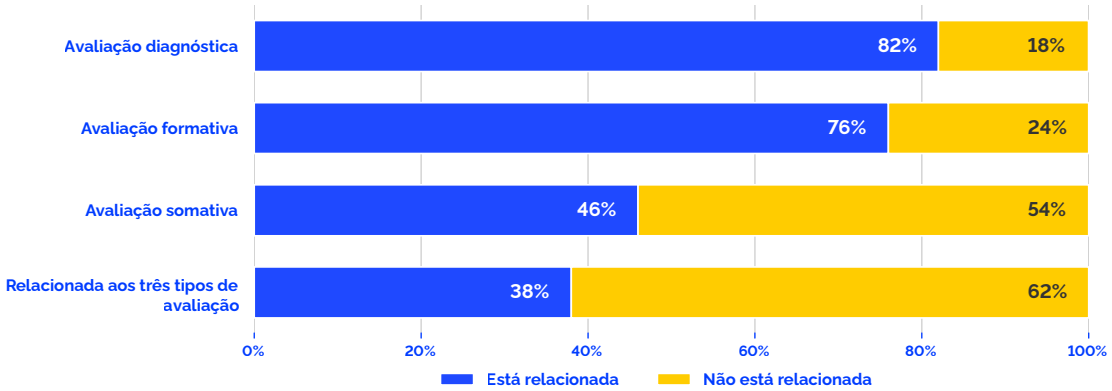
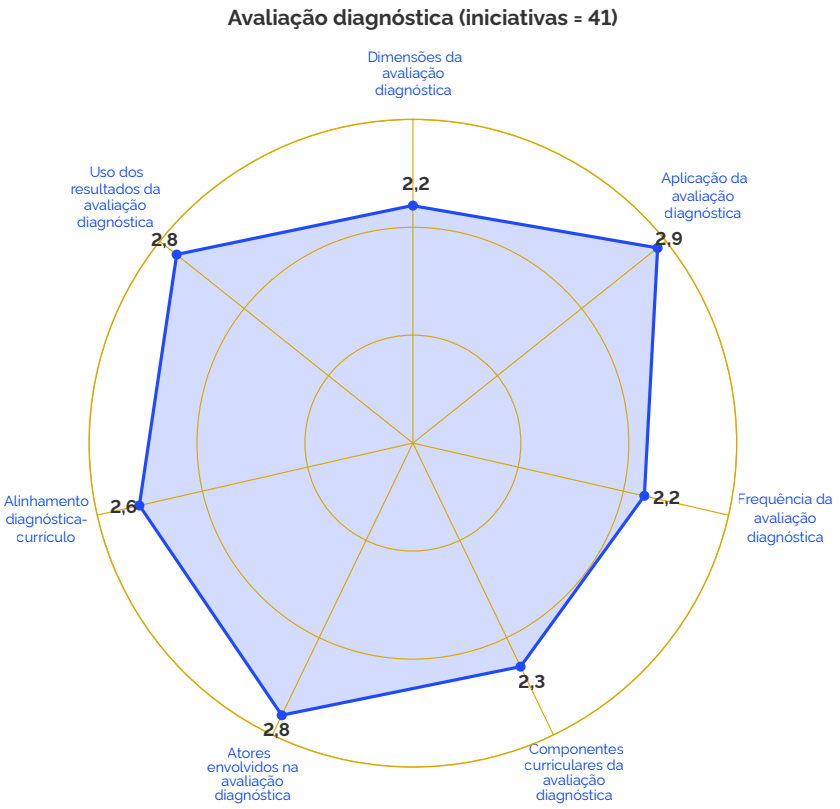
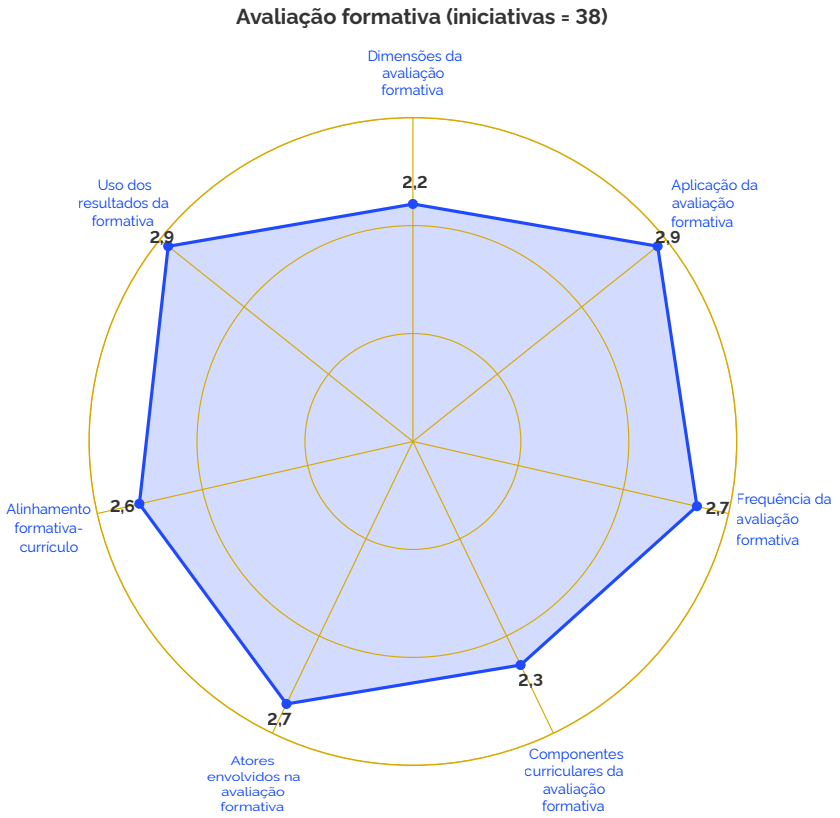


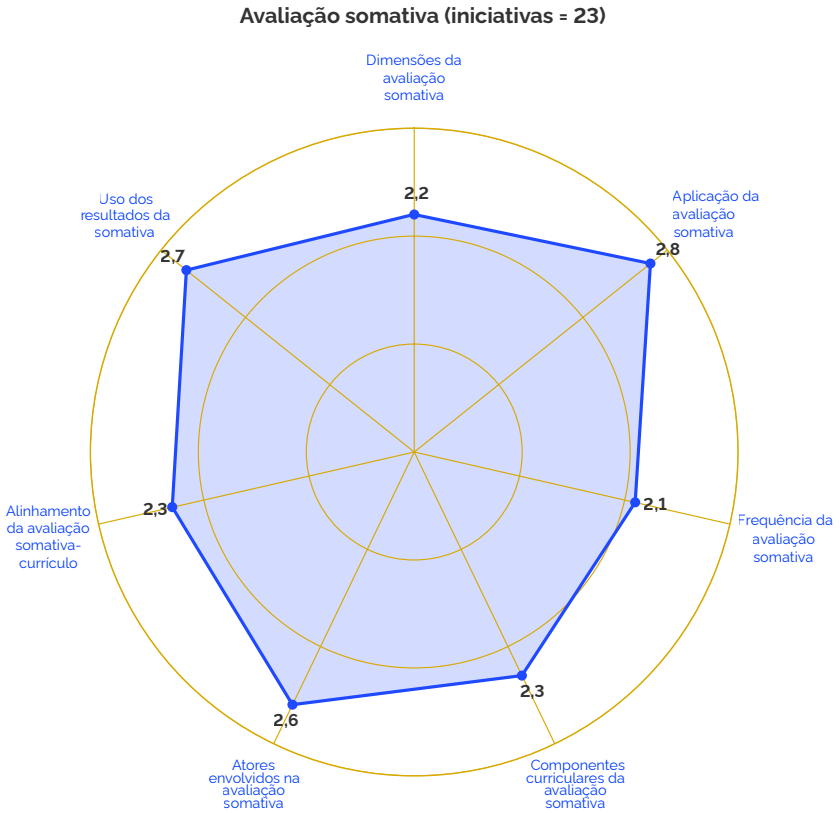
Figura 11 – Mapa de cenários – Eixo avaliação: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Aplicação da avaliação diagnóstica	Identifica o nível de relação da iniciativa com a realização de avaliações diagnósticas no contexto das ações de recomposição das aprendizagens.
Frequência da avaliação diagnóstico	Identifica a periodicidade de realização das avaliações diagnósticas vinculadas à iniciativa.
Componentes curriculares da avaliação diagnóstica	Identifica os componentes curriculares contemplados pelas avaliações diagnósticas vinculadas à iniciativa.
Atores envolvidos na avaliação diagnóstica	Identifica os atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação das avaliações diagnósticas vinculadas à iniciativa.
Alinhamento da avaliação diagnóstica–currículo	Analisa o alinhamento entre a avaliação diagnóstica e o referencial curricular reorganizado adotado pela iniciativa.
Uso dos resultados da avaliação diagnóstica	Identifica os usos atribuídos aos resultados das avaliações diagnósticas para orientar estratégias pedagógicas e ações de recomposição das aprendizagens.
Dimensões da avaliação diagnóstica	Analisa a incorporação das dimensões cognitivas e socioemocionais nas diretrizes que orientam o planejamento e a realização das avaliações diagnósticas.

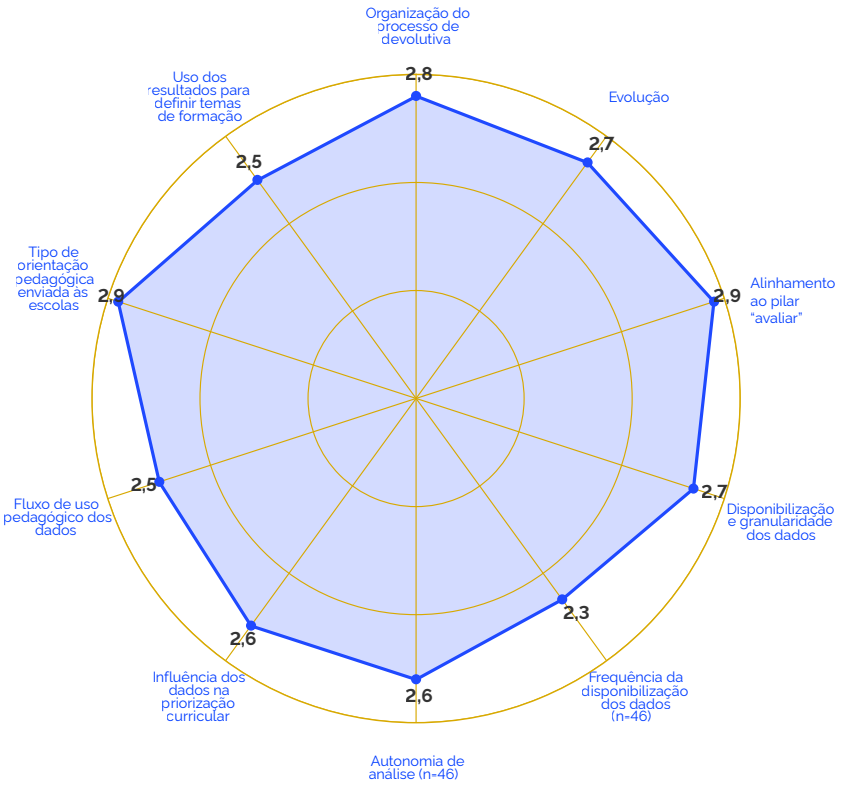


Indicador	Descritor
Aplicação da avaliação formativa	Identifica o nível de relação da iniciativa com a utilização de avaliações formativas no contexto das ações de recomposição das aprendizagens.
Frequência da avaliação formativa	Identifica a periodicidade de realização das avaliações formativas vinculadas à iniciativa.
Componentes curriculares da avaliação formativa	Identifica os componentes curriculares contemplados pelas avaliações formativas vinculadas à iniciativa.
Atores envolvidos na avaliação formativa	Caracteriza os atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação das avaliações formativas vinculadas à iniciativa.
Alinhamento da avaliação formativa–currículo	Identifica o alinhamento entre as avaliações formativas e o referencial curricular reorganizado adotado pela iniciativa.
Uso dos resultados da avaliação formativa	Identifica os usos atribuídos aos resultados das avaliações formativas para orientar estratégias pedagógicas e ações de recomposição das aprendizagens.
Dimensões da avaliação formativa	Identifica em que medida as diretrizes das avaliações formativas contemplam as dimensões cognitivas e socioemocionais da aprendizagem.



Indicador	Descritor
Aplicação da avaliação somativa	Caracteriza o nível de relação da iniciativa com a utilização de avaliações somativas no contexto das ações de recomposição das aprendizagens.
Frequência da avaliação somativa	Caracteriza a periodicidade de realização das avaliações somativas vinculadas à iniciativa.
Componentes curriculares da avaliação somativa	Identifica os componentes curriculares contemplados pelas avaliações somativas vinculadas à iniciativa.
Atores envolvidos na avaliação somativa	Mapeia os atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação das avaliações somativas vinculadas à iniciativa.
Alinhamento da avaliação somativa–currículo	Identifica o alinhamento entre as avaliações somativas e o referencial curricular reorganizado adotado pela iniciativa.
Uso dos resultados da avaliação somativa	Identifica os usos atribuídos aos resultados das avaliações somativas para orientar decisões pedagógicas e ações de recomposição das aprendizagens.
Dimensões da avaliação somativa	Identifica a consideração das dimensões cognitivas e socioemocionais nas diretrizes que orientam as avaliações somativas.

Avaliação e uso de dados (iniciativas = 50)



Indicador	Descritor
Disponibilização e granularidade dos dados	Identifica a disponibilidade de ferramentas e sistemas para acesso aos dados educacionais e a granularidade das informações disponibilizadas para apoiar a identificação dos perfis de aprendizagem dos estudantes.
Frequência da disponibilização dos dados	Descreve a frequência de disponibilização dos dados educacionais para a rede de ensino.
Autonomia de análise	Identifica o grau de autonomia dos profissionais da rede na análise e utilização dos dados das avaliações para subsidiar o planejamento pedagógico.
Influência dos dados na priorização curricular	Identifica a influência dos resultados das avaliações no processo de priorização curricular desenvolvido pela rede.
Fluxo de uso pedagógico dos dados	Identifica como os resultados das avaliações são incorporados aos processos de planejamento pedagógico e curricular da rede.
Tipo de orientação pedagógica enviada às escolas	Caracteriza as orientações pedagógicas encaminhadas às escolas para subsidiar o uso dos resultados das avaliações e sua tradução em práticas pedagógicas.
Uso dos resultados para definir temas de formação	Identifica a utilização dos resultados das avaliações como subsídio para a definição de temas e prioridades das ações de formação continuada dos profissionais da educação.
Organização do processo de devolutiva	Caracteriza a organização do processo de devolutiva dos resultados das avaliações às escolas, considerando os fluxos, instrumentos e formas de mediação adotados pela rede.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando alterações nos processos avaliativos, na produção e análise de dados e no uso das evidências para monitoramento, formação e planejamento pedagógico.
Alinhamento ao pilar "avaliar"	Analisa o grau de alinhamento da iniciativa ao pilar "avaliar" da metodologia RAPID.

De modo geral, as avaliações são realizadas com certa regularidade, de acordo com sua função ao longo do ciclo escolar. A avaliação diagnóstica tende a ocorrer, predominantemente, no início do ano letivo, a avaliação formativa costuma acontecer de maneira contínua ou periódica ao longo do calendário escolar e a avaliação somativa concentra-se, em geral, ao final dos ciclos ou períodos letivos. Em relação à abrangência, predomina, entre os três tipos, o modelo censitário com aplicação a todos os estudantes da rede, o que possibilita a produção de diagnósticos amplos e comparáveis e fortalece o uso dos dados para o planejamento pedagógico e a tomada de decisão em nível sistêmico.

Os resultados indicam que as avaliações concentram-se, predominantemente, na dimensão cognitiva da aprendizagem. Cerca de 63% das iniciativas de avaliação diagnóstica contemplam apenas a dimensão cognitiva, diferentemente das orientações disponíveis no Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas para a Recomposição das Aprendizagens do Ministério da Educação, que recomenda a consideração articulada das dimensões cognitivas e socioemocionais. O padrão se repete na avaliação formativa e na avaliação somativa, posicionando o indicador de *Dimensões da avaliação* com média de 2,2 pontos em todos os casos. Há oportunidades para ampliar a incorporação de informações relacionadas às dimensões socioemocionais dos estudantes, em linha com as orientações da política nacional de recomposição das aprendizagens.

Observa-se que a maioria das iniciativas declara dispor de ferramentas estruturadas para publicação dos resultados das avaliações, com destaque para a adoção de plataformas digitais interativas. Além disso, os dados tendem a estar disponíveis em diferentes níveis de agregação (por exemplo, rede, regional e escola), o que contribui para que grande parte das iniciativas (78%) se situe no cenário 3 do indicador *Disponibilização e granularidade dos dados,* com média de 2,7 pontos.

Esse arranjo sugere um avanço relevante na infraestrutura de dados, ainda que em diferentes níveis de sofisticação e capilaridade das informações. Além disso, as devolutivas dos resultados das avaliações às escolas mostram-se amplamente estruturadas, com 84% das iniciativas no cenário 3 do indicador *Organização do processo de devolutiva* (média de 2,8 pontos). Esse resultado reflete a existência de fluxos formais e regulares, conduzidos por equipes designadas (da Secretaria de Educação ou das regionais), que utilizam instrumentos específicos, como relatórios e pautas de reunião, para sistematizar análises e orientar as equipes escolares.

Grande parte das devolutivas de dados às escolas e aos professores ocorre de forma autônoma, assegurando aos profissionais (gestores, coordenadores e docentes) acesso às informações e autonomia para realizar análises e cruzamentos próprios (67% das iniciativas). Por outro lado, 28% das iniciativas realizam devolutivas por meio do envio de relatórios previamente analisados, cabendo às escolas interpretar e utilizar essas informações no planejamento. Já uma parcela reduzida (4%) depende exclusivamente de análises centralizadas pelas secretarias de Educação ou pelas instâncias regionais. Esse

padrão sugere que o acesso aos dados encontra-se relativamente consolidado, com predominância do cenário 3 no indicador *Autonomia de análise* (média de 2,6 pontos). Nesse contexto, o principal desafio desloca-se para a qualidade da análise e seu uso pedagógico efetivo, em consonância com as diretrizes da política de recomposição das aprendizagens.

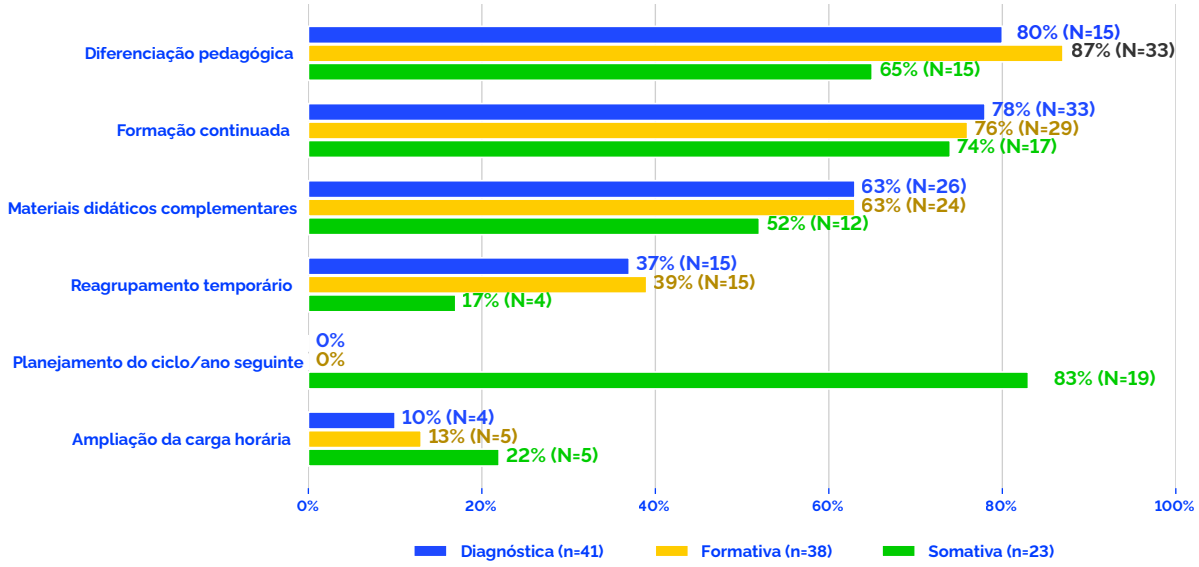
Assim, ainda que a grande maioria declare a existência de um fluxo formal e regular para a devolutiva das avaliações, esses resultados devem ser interpretados com cautela, quando se analisam de maneira mais ampla aspectos relacionados à sistemática de uso de dados e evidências para incidência pedagógica e seu desdobramento concreto na sala de aula.

Quando olhados de forma transversal, os usos declarados para os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa revelam perfis diferenciados. Na avaliação diagnóstica, diferenciação pedagógica (80%) e formação continuada (78%) lideram, seguidas de orientações para os materiais didáticos (63%). Na avaliação formativa, a diferenciação pedagógica sobe para 87% (mais 7 pontos percentuais), confirmando que a avaliação processual alimenta mais diretamente os ajustes pedagógicos em sala de aula. Já a seleção de materiais didáticos tem o mesmo percentual (63%) e a formação continuada cai 2 pontos percentuais (76%). Na avaliação somativa, o uso principal é planejamento do ciclo/ano seguinte (83%), seguido de formação (74%) e diferenciação pedagógica (65%). O achado central é que a avaliação formativa intensifica os usos pedagógicos em relação à avaliação diagnóstica; já a avaliação somativa funciona como ponte entre ciclos, mas essa função é exercida por apenas 19 das 23 iniciativas que têm práticas de avaliação somativa.

Assim, o indicador de *Uso dos resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa* posiciona-se em grande parte no cenário 3, com médias entre 2,70 e 2,9 pontos. Esse resultado está associado aos altos percentuais declarados e relacionados ao uso dos dados para a diferenciação pedagógica e a definição de ações formativas, o que deve ser considerado na interpretação do indicador. De todo modo, é importante interpretar esses resultados de forma ponderada, uma vez que se referem exclusivamente às iniciativas que declararam realizar cada tipo de avaliação. Assim, embora parte das iniciativas apresente usos qualificados dos dados, isso ocorre em um subconjunto específico, e há um número expressivo de iniciativas que ainda não desenvolvem essas diferentes práticas avaliativas no âmbito das ações de recomposição, o que limita significativamente o uso de evidências na condução da política.

Além disso, observa-se menor incidência de ações de caráter estrutural, como o reagrupamento temporário de estudantes e o planejamento para a ampliação da carga horária, sendo esta última praticamente residual em todos os tipos de uso dos resultados das avaliações. Esse padrão sugere que, embora haja uso de dados para ajustes pedagógicos e apoio ao trabalho docente, sua incorporação em decisões estruturais ainda é limitada.

Figura 12 – Tipos de uso dos resultados das avaliações



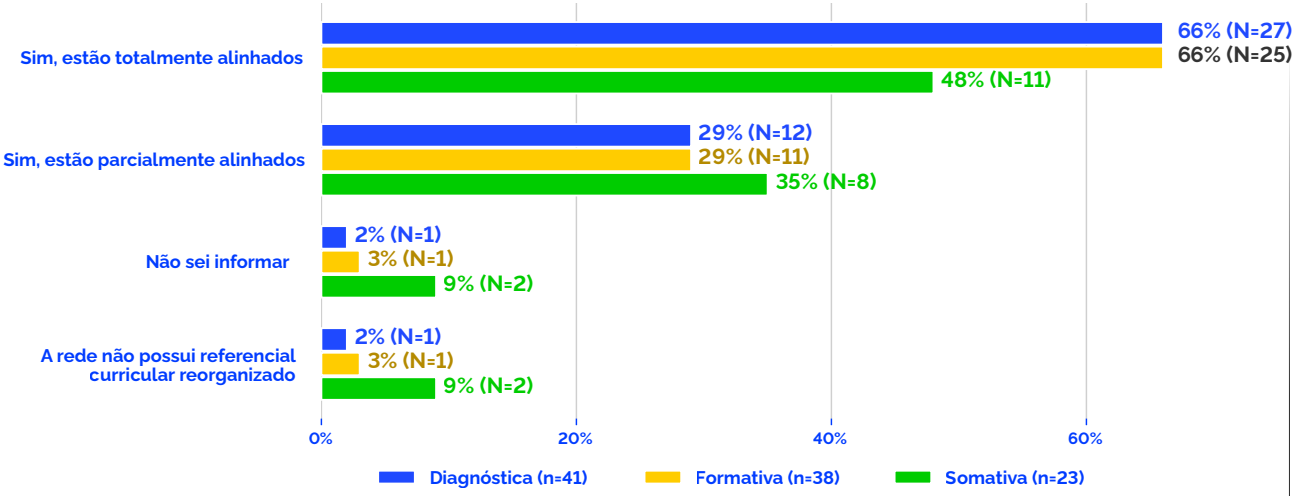
Embora os resultados indiquem que as iniciativas desenvolvidas pelas redes reconhecem a importância do uso de dados, declaram utilizá-los e estruturam ações alinhadas a essa lógica, isso não necessariamente evidencia que tais práticas estejam plenamente consolidadas ou incorporadas ao cotidiano pedagógico. Esses resultados estão alinhados aos observados no primeiro relatório da pesquisa, quando os entes destacaram como desafios a consolidação de uma cultura de planejamento e acompanhamento baseada em evidências, bem como as dificuldades no uso pedagógico dos dados das avaliações e na análise dessas informações.

A dificuldade de materializar o uso dos dados torna-se mais evidente quando se analisam os resultados de forma transversal, considerando outros eixos da pesquisa. No eixo de mediação pedagógica (apresentado no próximo tópico), observam-se limitações na tradução dos dados em ações concretas de recomposição. De modo semelhante, no campo curricular, mencionado anteriormente, persistem fragilidades na operacionalização da priorização em sala de aula, evidenciando a necessidade de instrumentos mais aderentes ao cotidiano escolar, como o escopo e sequência. Além disso, ao se observar como se dá o alinhamento entre os instrumentos de avaliação e o referencial curricular reorganizado da rede em cada iniciativa, cerca de um terço, no caso das avaliações diagnósticas e formativas, indica que os instrumentos estão parcialmente alinhados – o que pode dificultar a concretização do ciclo de ajustes pedagógicos à luz dos resultados dessas avaliações. Esta evidência coloca o indicador *Alinhamento entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa-currículo* com média entre 2,3 e 2,6 pontos.

A análise transversal dos resultados sugere que a consolidação da cultura avaliativa abre uma nova agenda para as políticas de recomposição das aprendizagens: fortalecer a articulação entre avaliação, currículo, materiais

pedagógicos e planejamento escolar. Embora as redes demonstrem capacidade crescente de produzir e disponibilizar informações sobre a aprendizagem dos estudantes, os resultados indicam oportunidades para ampliar a tradução dessas evidências em estratégias pedagógicas concretas, alinhadas aos referenciais curriculares e às necessidades identificadas nas avaliações.

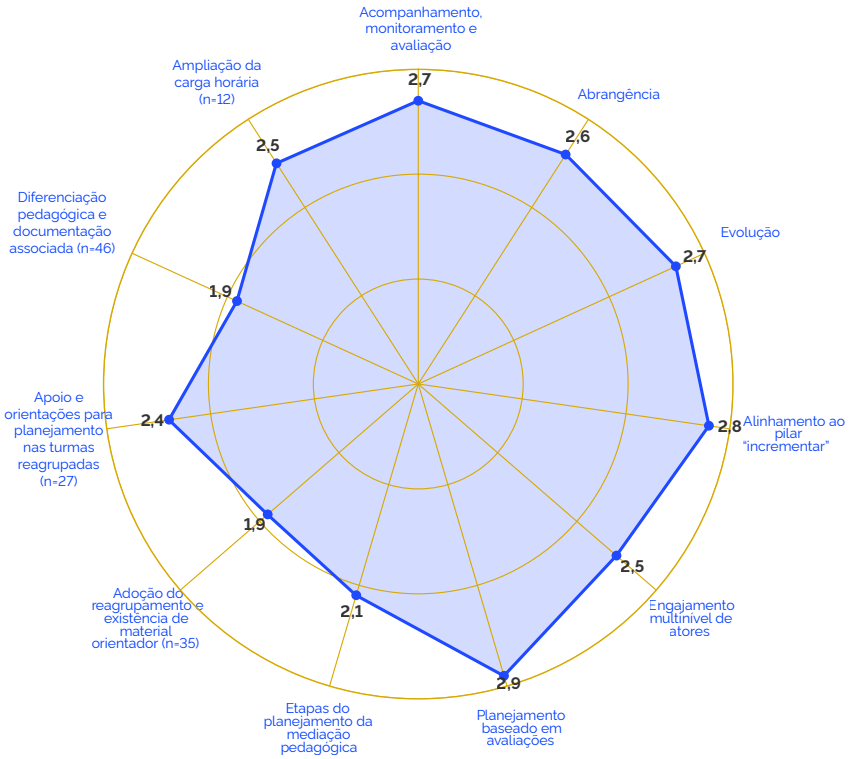
Figura 13 – Alinhamento entre instrumentos de avaliação e referencial curricular priorizado



Assim, embora as iniciativas revelem avanços importantes na incorporação das avaliações como componente das estratégias de recomposição das aprendizagens, com ampla adoção de instrumentos diagnósticos e formativos, mecanismos estruturados de devolutiva e crescente disponibilidade de dados para as escolas, os achados sugerem, contudo, oportunidades para aprofundar o uso pedagógico dessas informações, fortalecendo sua integração aos processos de planejamento, acompanhamento e tomada de decisão no cotidiano escolar. Nesse contexto, ganham relevância iniciativas voltadas à disponibilização tempestiva dos resultados, ao fortalecimento da capacidade analítica das equipes escolares e à articulação entre avaliação, currículo e práticas pedagógicas. Esses movimentos podem contribuir para ampliar o potencial das avaliações como instrumento de apoio às trajetórias de aprendizagem dos estudantes e ao aprimoramento contínuo das ações de recomposição.

A mediação pedagógica se consolida nas iniciativas, enquanto a diferenciação das estratégias de ensino emerge como agenda de aprofundamento

Figura 14 – Mapa de cenários – Eixo mediação pedagógica: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Abrangência	Identifica a abrangência da iniciativa na rede de ensino, considerando o número de escolas envolvidas em sua implementação.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando alterações nas estratégias de diferenciação pedagógica, reagrupamento de estudantes e ampliação do tempo escolar para apoio à recomposição das aprendizagens.
Alinhamento ao pilar "incrementar"	Analisa o grau de alinhamento da iniciativa ao pilar "incrementar" da metodologia RAPID.
Engajamento multinível de atores	Identifica os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação da iniciativa, considerando a participação de distintas instâncias e segmentos da rede de ensino.
Planejamento baseado em avaliações	Identifica a utilização dos resultados de avaliações no planejamento das ações da iniciativa de recomposição das aprendizagens.
Etapas do planejamento da mediação pedagógica	Caracteriza as etapas que compõem o planejamento da iniciativa de mediação pedagógica, desde a análise de dados educacionais até a definição de estratégias, recursos e formas de participação dos diferentes atores da rede.

Indicador	Descritor
Adoção do reagrupamento e existência de material orientador	Identifica a adoção de estratégias de reagrupamento temporário de estudantes com base em diferentes níveis de aprendizagem e a existência de materiais orientadores para sua implementação.
Apoio e orientações para planejamento nas turmas reagrupadas	Analisa as orientações, formações e apoios oferecidos aos profissionais da educação para o planejamento pedagógico das turmas organizadas por reagrupamento de estudantes.
Diferenciação pedagógica e documentação associada	Identifica a adoção da diferenciação pedagógica como estratégia de recomposição das aprendizagens e a existência de documentos orientadores para sua implementação.
Ampliação da carga horária	Identifica a adoção da ampliação da carga horária, no turno regular ou contraturno, como estratégia de recomposição das aprendizagens.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, considerando a escuta dos professores sobre os materiais disponibilizados, os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento e o uso dos resultados no replanejamento das ações.

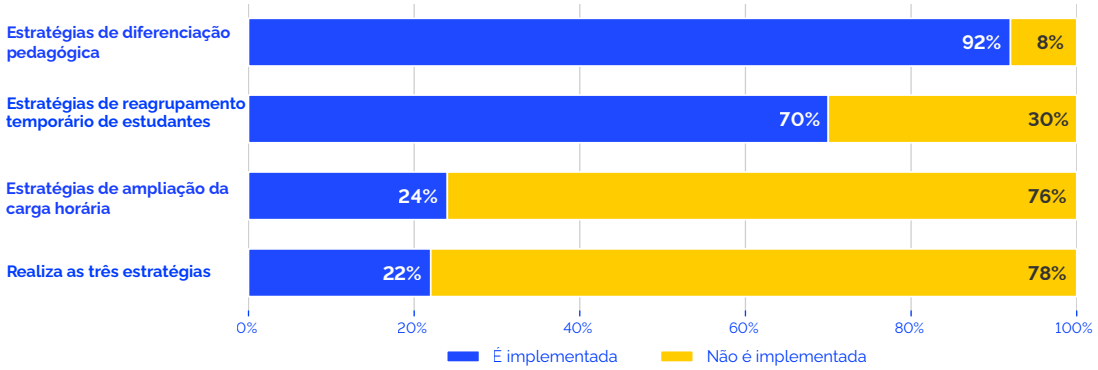
Nota: Alguns indicadores específicos foram respondidos apenas pelas iniciativas que realizam determinadas práticas ou ações de mediação pedagógica:

- *Diferenciação pedagógica e documentação associada: respondidas por 46 iniciativas (92% do total).*
- *Adoção do reagrupamento e existência de material orientador: respondidas por 35 iniciativas (70% do total).*
- *Apoio e orientação para planejamento nas turmas reagrupadas: respondidos por 27 iniciativas (54% do total).*
- *Ampliação da carga horária: respondida por 12 iniciativas (24% do total).*

As redes reconhecem a importância da mediação pedagógica, com alta adesão declarada às diretrizes desta dimensão, como mostra o indicador *Alinhamento ao pilar "incrementar"* com média de 2,8 pontos e 78% das iniciativas no cenário 3. No entanto, os indicadores relacionados à sua operacionalização evidenciam fragilidades na transposição prática dessas orientações em instrumentos concretos de apoio ao trabalho docente.

Dentre as 50 iniciativas relacionadas às mediações pedagógicas, destacam-se as estratégias de diferenciação pedagógica, presentes em 92% das iniciativas. Essas ações incluem, por exemplo, a reorganização do planejamento pedagógico regular e o uso de materiais didáticos específicos ou diferenciados voltados à recomposição das aprendizagens. Em segundo lugar, com maior frequência, aparecem as estratégias de reagrupamento temporário de estudantes, que contemplam ações como reagrupamentos temporários e a oferta de aulas de reforço ou recuperação paralela para grupos específicos de estudantes. Com menor incidência, estão as estratégias de ampliação da carga horária, adotadas por 24% das iniciativas. Destaca-se ainda que apenas 22% das iniciativas realizam os três tipos de estratégias no âmbito da recomposição das aprendizagens.

Figura 15 –Tipos de estratégias de mediação pedagógica

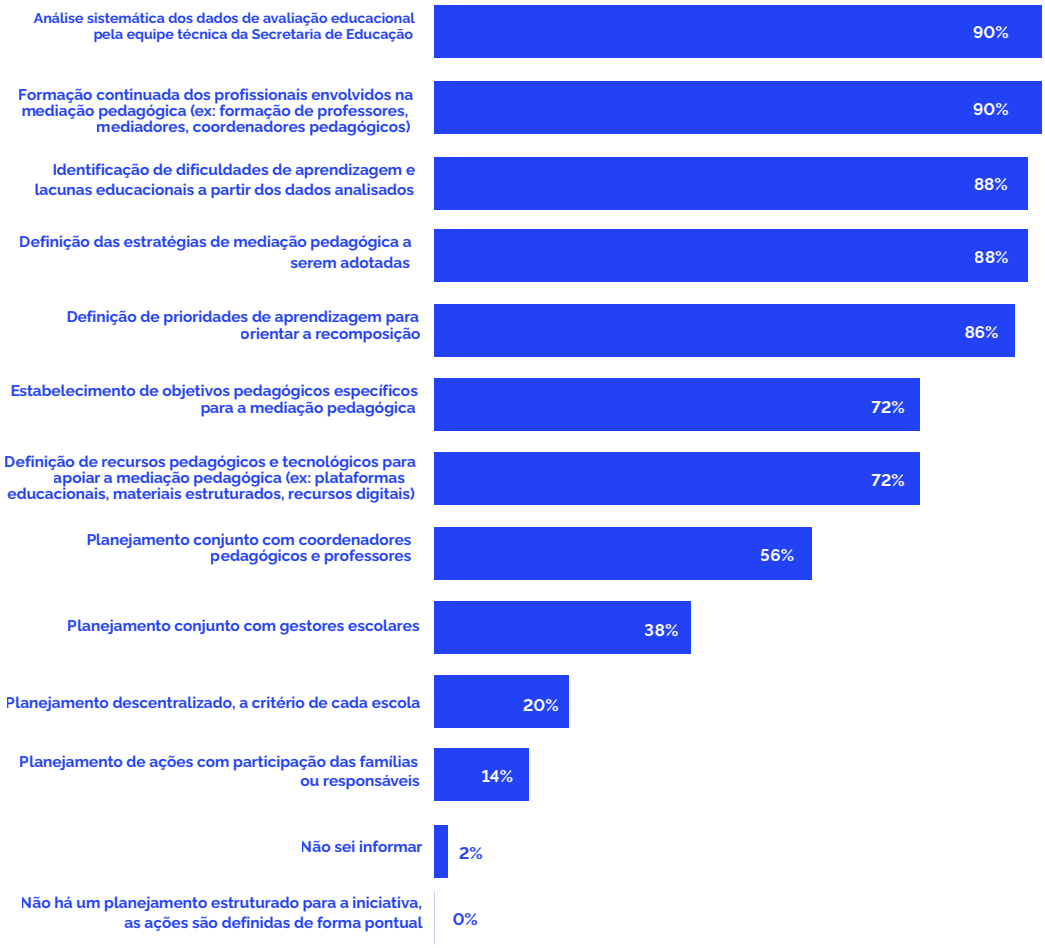


Esse padrão sugere que as redes tendem a priorizar estratégias de mediação pedagógica mais diretamente integradas ao cotidiano da sala de aula, com maior viabilidade de implementação no curto prazo. Por outro lado, ações que demandam mudanças mais estruturais na organização do trabalho pedagógico, como a ampliação do tempo escolar ou reconfigurações mais profundas da dinâmica das turmas, aparecem com menor incidência entre as iniciativas, o que pode indicar maiores desafios operacionais, institucionais e de gestão. Esse achado reforça a importância de avançar na integração entre diferentes estratégias de recomposição, articulando ações pedagógicas imediatas com medidas estruturais mais amplas, de modo a potencializar os efeitos da recomposição das aprendizagens e garantir maior equidade nos processos educativos.

O planejamento das mediações pedagógicas também apresenta limitações para ações mais concretas e de maior apoio às escolas. Embora 94% das iniciativas se situem no cenário 3 do indicador *Planejamento baseado em avaliações* (média de 2,9 pontos), evidenciando forte uso de dados como referência, o indicador *Etapas do planejamento da mediação pedagógica* apresenta média de 2,1 pontos, com 62% das iniciativas concentradas nos cenários 1 e 2. Nesses casos, observa-se a ausência de um planejamento estruturado ou a realização de etapas de forma pontual e fragmentada, sem uma definição clara e integrada dos processos. Em geral, as iniciativas apresentam planejamentos parciais, que incluem algumas etapas – como análise de dados (90%), definição de prioridades (86%), de estratégias de mediação (88%) ou de ações formativas (90%) –, porém sem a consolidação de um percurso articulado. Isso porque aparecem com menor frequência o planejamento conjunto com coordenadores pedagógicos e professores (56%), o planejamento conjunto com gestores escolares (36%) e, principalmente, o planejamento de ações com participação das famílias (14%).

Esse contraste indica que, embora as redes tenham avançado, ainda enfrentam dificuldades na materialização dessas decisões em ações mais articuladas, em conjunto com os atores escolares, contextualizadas e sustentadas ao longo do tempo. Tal lacuna reforça os limites na consolidação de um ciclo completo de planejamento da mediação pedagógica, comprometendo a efetividade das estratégias de recomposição das aprendizagens em sala de aula.

Figura 16 – Etapas que fizeram ou fazem parte do planejamento da iniciativa de mediação pedagógica

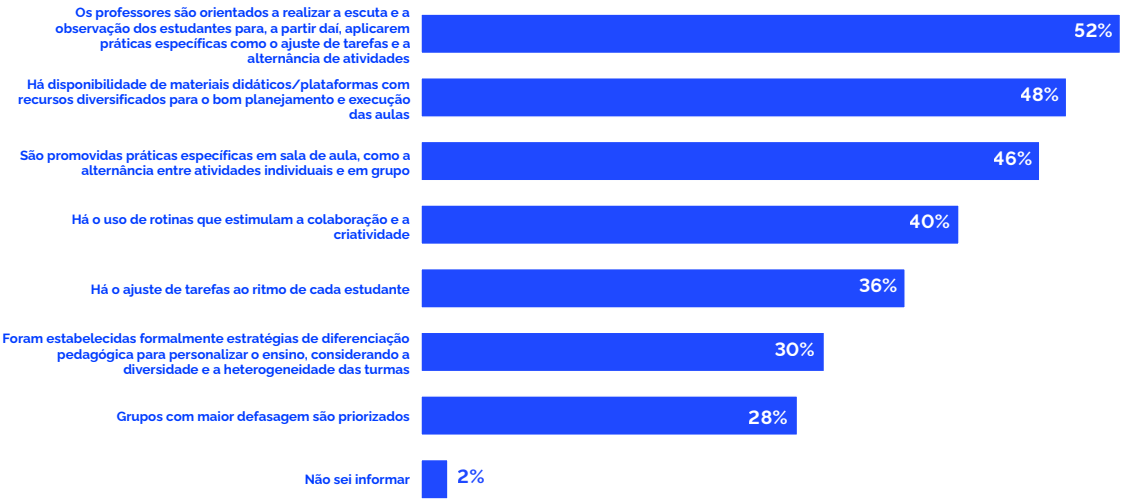


Essas dificuldades na estruturação das ações de mediação também se evidenciam nas iniciativas de reagrupamento. Das 50 iniciativas de mediação pedagógica analisadas, 23 (46%) indicam a realização de reagrupamentos temporários de estudantes. A análise do indicador *Apoio e orientações para planejamento nas turmas reagrupadas* revela fragilidades nas condições de implementação dessas estratégias: observa-se que 48% das iniciativas se concentram no cenário 2, no qual o planejamento conta apenas com suporte pontual, como reuniões gerais, orientações iniciais ou disponibilização de materiais pedagógicos. Por outro lado, uma parte das iniciativas se apresenta no cenário 3 (44%), no qual há apoio estruturado, com formações específicas e acompanhamento técnico contínuo, além de documentos e materiais para orientar o planejamento. Esse resultado se reflete na média de 2,4 pontos no indicador. Esse padrão sugere que, embora o reagrupamento seja adotado como estratégia relevante de recomposição, sua efetividade pode ser comprometida pela ausência de apoio sistemático e orientações mais robustas aos professores e coordenadores pedagógicos, limitando a qualidade do planejamento e a intencionalidade pedagógica dessas ações.

O mesmo acontece no caso do indicador de *Diferenciação pedagógica e documentação associada*, em que 56,5% das iniciativas se concentram no cenário 2, com média de 1,9 ponto, a mais baixa do eixo de mediação pedagógica. Os resultados evidenciam que a diferenciação pedagógica ocupa posição central nas estratégias de recomposição das aprendizagens, estando presente em 92% das iniciativas analisadas. Ao mesmo tempo, os achados sugerem oportunidades para ampliar a sistematização e a explicitação dos instrumentos que orientam essas práticas, favorecendo sua disseminação e implementação em escala nas redes de ensino, dado que apenas oito ações enviaram documentos relacionados que demonstram a estruturação da iniciativa e sua operacionalização.

Além disso, quando se observam os tipos de abordagem de diferenciação pedagógica, as formas mais recorrentes (adotadas por, no máximo, um pouco mais da metade das iniciativas) foram as estratégias de orientação aos professores para realizarem a escuta e a observação dos estudantes para, a partir daí, aplicarem práticas específicas, como o ajuste de tarefas e a alternância de atividades (52%) e a disponibilização de materiais didáticos/plataformas com recursos diversificados para o bom planejamento e execução das aulas (48%). Estratégias mais formais de diferenciação pedagógica para personalizar o ensino, considerando a diversidade e a heterogeneidade das turmas ou a indicação para priorização de grupos com maior defasagem, são desenvolvidas por aproximadamente um terço das iniciativas.

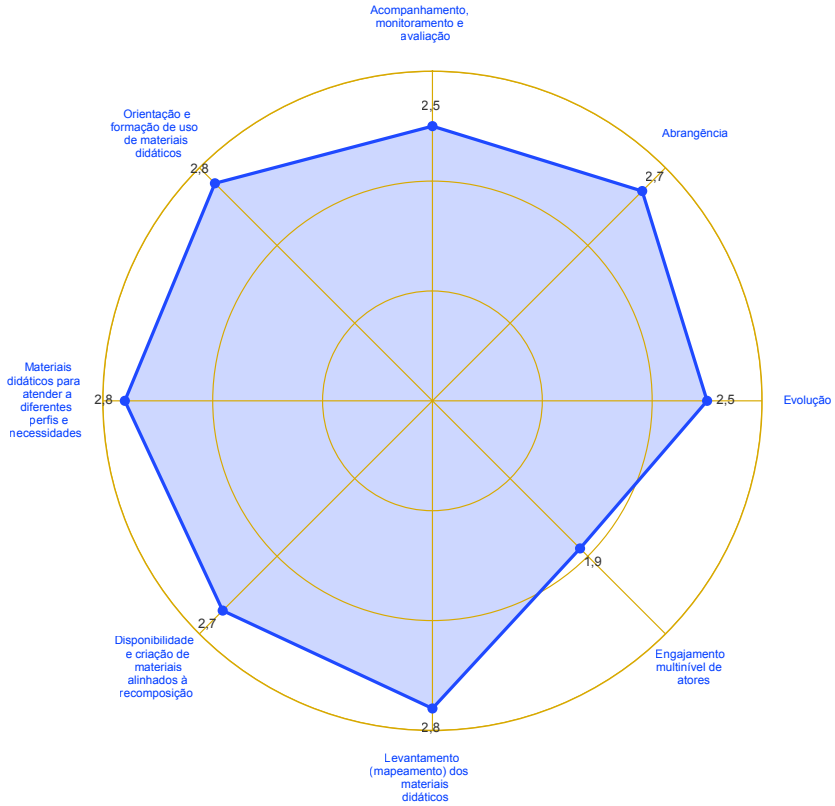
Figura 17 – Tipos de abordagem de diferenciação pedagógica



Se parte da diferenciação pedagógica acontece por meio da disponibilização de materiais didáticos, vale observar como esse eixo está estruturado.

Em grande parte das 41 iniciativas desse eixo, os materiais didáticos são majoritariamente produzidos pelas próprias redes e combinam-se materiais impressos tradicionais, recursos digitais e produções pedagógicas próprias, compondo um repertório híbrido para apoiar as ações de recomposição das aprendizagens.

Figura 18 – Mapa de cenários – Eixo material didático: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Abrangência	Identifica a abrangência da iniciativa na rede de ensino, considerando o número de escolas envolvidas em sua implementação.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando alterações relacionadas à seleção, produção, adaptação, distribuição e uso pedagógico dos materiais didáticos voltados à recomposição das aprendizagens.
Engajamento multinível de atores	Identifica os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação das iniciativas de recomposição das aprendizagens na rede.
Levantamento (mapeamento) dos materiais didáticos	Identifica a realização de levantamento dos materiais didáticos necessários para atender às demandas pedagógicas da recomposição das aprendizagens.
Disponibilidade e criação de materiais alinhados à recomposição	Analisa a disponibilização e a produção de materiais didáticos específicos para apoiar as ações de recomposição das aprendizagens na rede.
Formações para análise de dados e planejamento de intervenções	Analisa se os materiais didáticos disponibilizados pela iniciativa atendem a diferentes perfis e necessidades de aprendizagem dos estudantes.
Orientação e formação de uso de materiais didáticos	Identifica a realização de orientações e formações voltadas ao uso pedagógico dos materiais didáticos alinhados às ações de recomposição das aprendizagens.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, considerando os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento e o uso dos resultados no replanejamento das ações.

A maioria das iniciativas declarou realizar o levantamento (mapeamento) dos materiais didáticos necessários, com 88% das iniciativas no cenário 3 do indicador *Levantamento (mapeamento) dos materiais didáticos* (média de 2,8 pontos). Esse esforço se reflete nas necessidades apontadas pelas próprias iniciativas: 69% indicam a demanda por materiais complementares específicos, especialmente voltados a estudantes com maiores defasagens, enquanto 65% afirmam que as secretarias de Educação optaram por reorganizar ou complementar materiais já existentes. Em contraste, apenas 23% mencionam a aquisição de materiais prontos (como livros ou sistemas estruturados) e 20% indicam a criação de novos materiais direcionados a grupos ou etapas específicas. Além disso, 12% consideram que os materiais disponíveis eram suficientes, sem necessidade de adaptação.

O baixo percentual de iniciativas que destacaram a criação de materiais novos e específicos a grupos ou etapas específicas pode sugerir, em parte, que algumas redes já dispunham desse tipo de recurso e optaram por estratégias de reorganização ou adaptação. Por outro lado, percebe-se que ainda persistem dificuldades na oferta de materiais efetivamente adequados a diferentes perfis de estudantes, o que pode evidenciar limitações na capacidade de resposta pedagógica às heterogeneidades presentes nos contextos escolares. De todo modo, no indicador *Materiais didáticos para atender a diferentes perfis e necessidades*, 87,8% das iniciativas situam-se no cenário 3 com média de 2,8 pontos, o que indica que os materiais disponibilizados são percebidos como capazes de atender a diferentes perfis e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

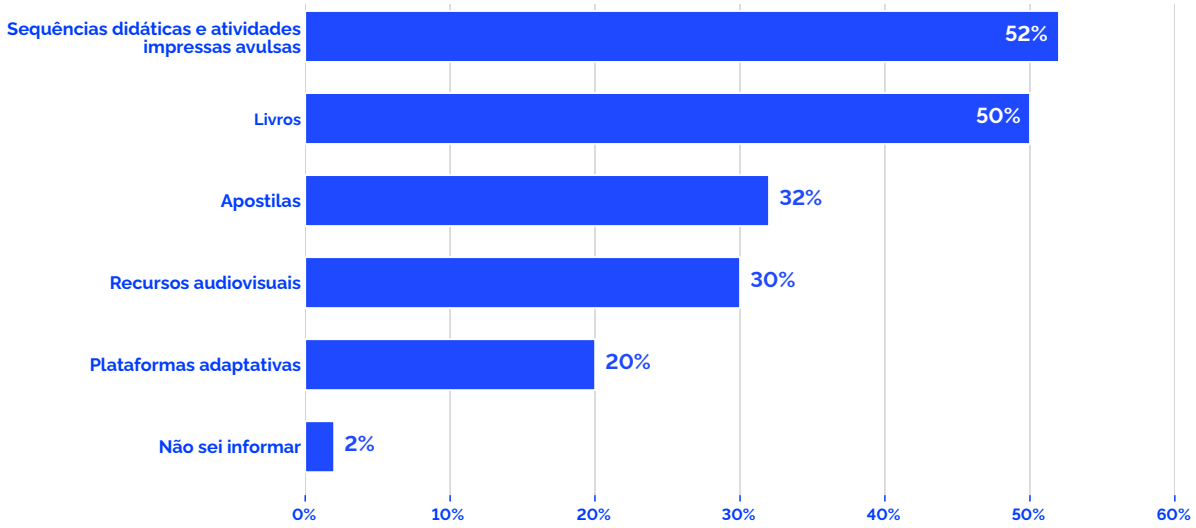
Ao analisar se houve a disponibilização de materiais didáticos de referência, observa-se que 75% das iniciativas se concentram no cenário 3 do indicador *Disponibilidade e criação de materiais alinhados à recomposição* (média de 2,7 pontos). Nesse cenário, predominam iniciativas que disponibilizaram algum material didático de referência específico para apoiar as ações de recomposição das aprendizagens e produziram cadernos de atividades, roteiros para professores ou guias de uso alinhados especificamente às necessidades da recomposição.

Figura 19 – Materiais didáticos criados de maneira alinhada às ações de recomposição



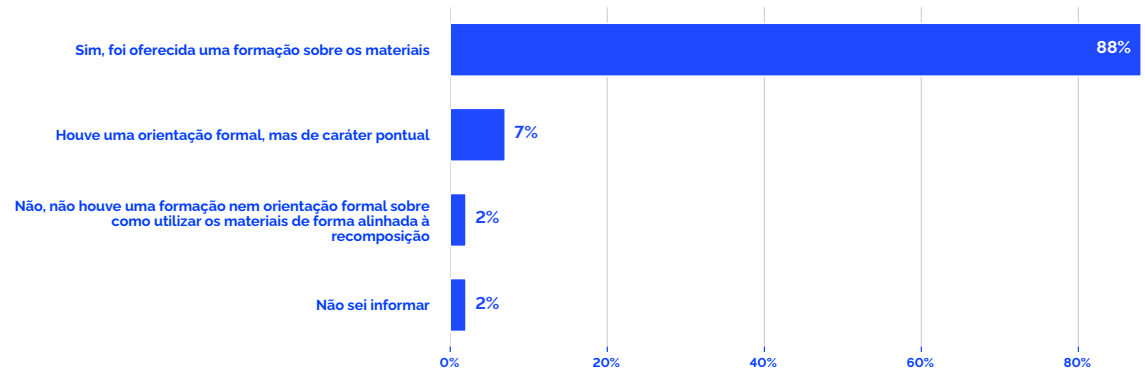
Com relação à natureza dos materiais didáticos utilizados, observa-se que predominam materiais didáticos de referência, como livros didáticos, presentes em 98% das iniciativas. Os materiais mais utilizados são sequências didáticas e atividades estruturadas (52%) e livros com 59%. Também se destacam as apostilas (32%) e os recursos audiovisuais (30%), enquanto as plataformas educativas digitais apresentam menor incidência (20%). Esse perfil evidencia forte centralidade de materiais tradicionais, complementados por recursos estruturados de apoio pedagógico, com menor incorporação de soluções digitais, que poderiam apoiar práticas mais capilares e efetivas voltadas à personalização do ensino nos diferentes contextos.

Figura 20 – Tipos de materiais didáticos de referência para a recomposição



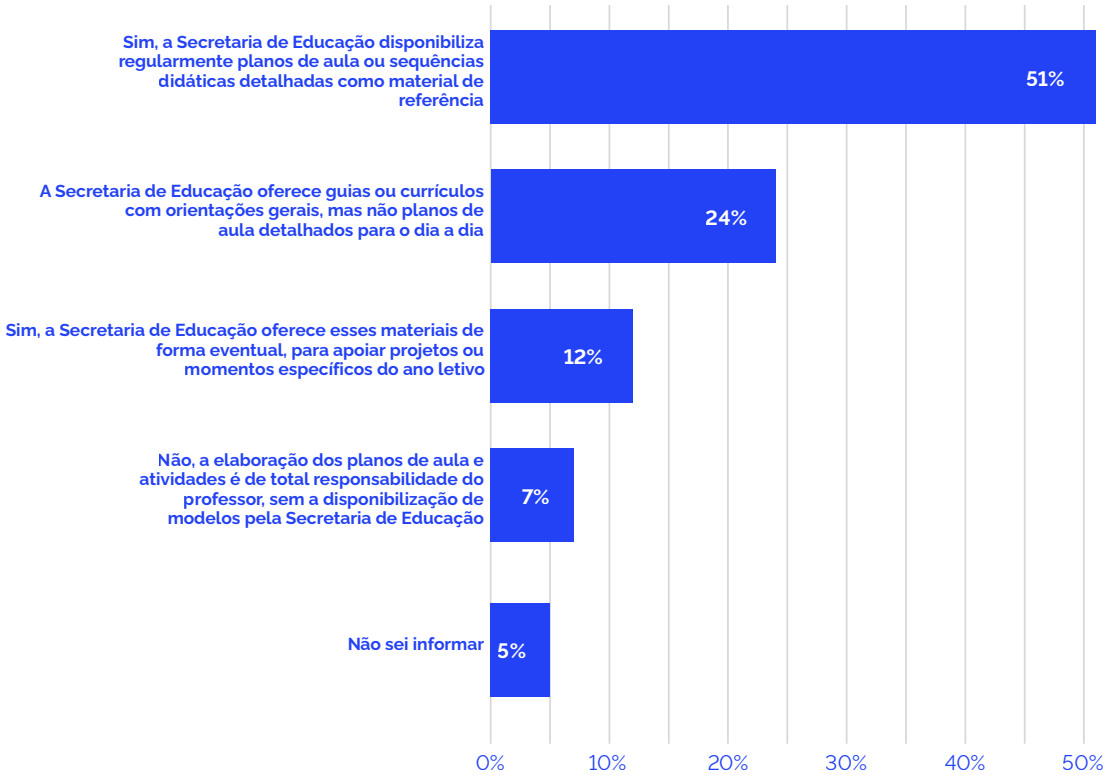
Observa-se que a maioria das iniciativas também investiu na orientação para o uso dos materiais didáticos. Cerca de 88% situam-se no cenário 3 do indicador *Orientação e formação para uso de materiais didáticos* (média de 2,8 pontos), indicando que professores e coordenadores pedagógicos receberam formações ou orientações específicas para a utilização de materiais novos ou adaptados, alinhados às estratégias de recomposição das aprendizagens.

Figura 21 – Como os professores e coordenadores foram orientados para utilizar os materiais didáticos



Contudo, ao analisar se as secretarias de Educação disponibilizam planos de aula ou roteiros com sequências de atividades detalhadas – alinhados às estratégias de recomposição e ao currículo priorizado –, observam-se padrões relevantes no tipo de orientação oferecida aos profissionais da educação. A maioria das iniciativas (51%) indica a disponibilização de planos de aula ou sequências didáticas completas. Porém 24% relatam a oferta de guias curriculares com orientações gerais, que, embora contribuam para o alinhamento, apresentam menor nível de detalhamento para a prática em sala de aula, e cerca de 12% das iniciativas indicam a oferta de materiais de forma eventual. Percentuais residuais referem-se a situações de ausência de estrutura mais robusta ou a casos em que não se aplica. Esse padrão reforça a evidência de que, embora haja avanço na disponibilização de materiais estruturados, ainda persistem lacunas na articulação entre esses recursos e processos formativos que apoiem sua efetiva apropriação pelos docentes.

Figura 22 – Existência de orientações para os planos de aula e sequências didáticas na recomposição



Nesse sentido, embora cerca de metade das iniciativas de materiais didáticos ofereça regularmente planos de aula ou sequências didáticas detalhadas – o que representa um avanço relevante na organização das ações de recomposição das aprendizagens –, esse percentual ainda é modesto diante da centralidade desses instrumentos para apoiar o trabalho pedagógico. Tal cenário dialoga com os resultados observados em outros eixos, especialmente no currículo, no qual persistem limitações relacionadas à definição de escopo e sequência das aprendizagens, e na formação, na qual a presença de planos formativos estruturados permanece restrita. Esses elementos

indicam que os esforços de recomposição ainda enfrentam desafios para se traduzirem em orientações pedagógicas sistemáticas e coerentes que concedam suporte e apoio à prática docente.

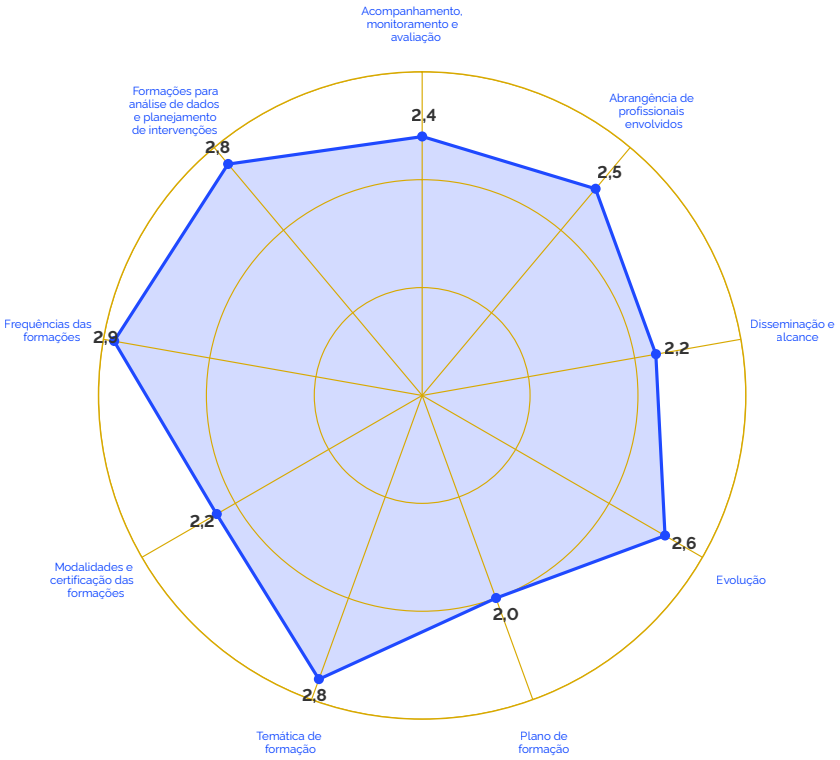
Esse descompasso evidencia que, embora existam modelos relevantes de estruturação pedagógica, sua fragilidade no dia a dia escolar restringe a capacidade dos professores de planejar e executar mediações mais consistentes e intencionais. Assim, ainda que haja avanços na oferta de materiais e orientações, persistem lacunas na disponibilização de instrumentos mais robustos e sistematizados, capazes de orientar de forma contínua a integração entre prática pedagógica e estratégias de recomposição. Além disso, embora se observe esforço das iniciativas para diversificar e alinhar os materiais às necessidades de aprendizagem, permanecem desafios quanto à sua adequação a diferentes perfis, níveis de aprendizagem e contextos educacionais, o que pode limitar seu potencial para apoiar práticas de diferenciação pedagógica e personalização do ensino mais efetivas.

Esse resultado sugere oportunidades para ampliar a disponibilização de instrumentos que apoiem a tradução dos referenciais curriculares e das estratégias de recomposição em práticas pedagógicas concretas, fortalecendo a articulação entre currículo, materiais didáticos e trabalho docente.

Há avanços importantes na incorporação da mediação pedagógica como componente central das estratégias de recomposição das aprendizagens. As iniciativas analisadas demonstram esforços consistentes na produção de materiais, na oferta de orientações pedagógicas e na adoção de estratégias de diferenciação voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes. Os achados sugerem, contudo, oportunidades para aprofundar a sistematização dessas estratégias e ampliar sua capacidade de responder à diversidade de perfis e trajetórias de aprendizagem presentes nas redes de ensino. Nesse contexto, ganha relevância o fortalecimento de instrumentos, materiais e referências que apoiem os profissionais da educação na adaptação das práticas pedagógicas aos diferentes contextos escolares, contribuindo para que a diferenciação pedagógica possa ocorrer de forma mais consistente e em escala. Esse movimento pode ampliar o potencial das ações de recomposição e fortalecer a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

As formações acontecem, mas é preciso criar condições para o desenvolvimento profissional contínuo

Figura 23 – Mapa de cenários – Eixo formação: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Abrangência de profissionais envolvidos	Considera os públicos profissionais contemplados pela iniciativa, incluindo os diferentes segmentos e funções da rede de ensino envolvidos em sua implementação e/ou participação.
Disseminação e alcance	Identifica estratégias de organização da disseminação da iniciativa na rede de ensino, considerando os níveis de centralização, descentralização e participação das instâncias regionais na formação dos profissionais.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, incluindo alterações relacionadas ao público-alvo, abrangência, formatos, metodologias, conteúdos e estratégias de acompanhamento e avaliação das formações.
Plano de formação	Identifica a existência de um plano de formação estruturado para a iniciativa, considerando seu alinhamento às prioridades e necessidades relacionadas à recomposição das aprendizagens da rede.
Temática de formação	Identifica os temas e conteúdos abordados nas formações ofertadas pela iniciativa, considerando diferentes aspectos pedagógicos e educacionais relacionados à recomposição das aprendizagens.

Indicador	Descritor
Modalidades e certificação das formações	Caracteriza as modalidades das formações ofertadas pela iniciativa e a existência de mecanismos de certificação para os profissionais participantes.
Frequências das formações	Identifica a frequência e a continuidade das formações ofertadas pela iniciativa, considerando sua incorporação à rotina dos profissionais da rede.
Formações para análise de dados e planejamento de intervenções	Identifica a realização de formações voltadas à análise de resultados das avaliações e ao planejamento de intervenções pedagógicas para a recomposição das aprendizagens.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, incluindo os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento e o uso dos resultados no replanejamento das ações.

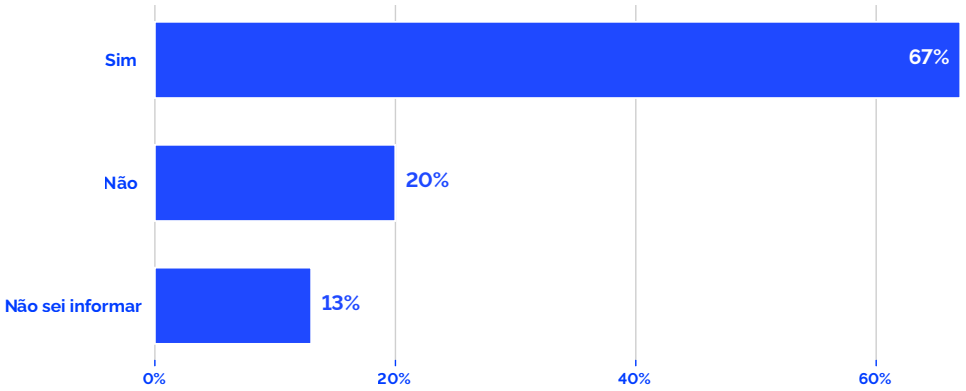
As redes ofertam ações formativas relacionadas à recomposição das aprendizagens, com certa diversidade de temas, formatos e públicos. Entre as 60 iniciativas relacionadas ao eixo de formação, observa-se que a maioria (85%) se concentra no cenário 3 do indicador *Temática de formação*, indicando que as iniciativas ofertaram quatro ou mais temáticas nas ações formativas, com média de 2,8 pontos. Observa-se também que a oferta de formações é dada de diferentes modalidades, com predominância do formato híbrido, podendo incluir componentes a distância (EAD) e com certificação. Nesse contexto, 58,3% das iniciativas situam-se no cenário 2 do indicador *Modalidades e certificação das formações*, com média de 2,2 pontos. Por outro lado, apenas 30% das iniciativas se concentram no cenário 3, caracterizado pela oferta de formações mais estruturadas, com predominância da modalidade presencial, podendo também incluir formatos híbridos e/ou EAD (educação a distância), associados à certificação.

Quanto à carga horária das formações, destacam-se as formações com carga horária entre uma e 20 horas (40%), seguidas de formações extensivas, com mais de 40 horas (23%). Adicionalmente, 23% das iniciativas apresentam variação significativa, sem um padrão definido. Já as formações com carga entre 21 e 40 horas representam 10%.

As secretarias de Educação são as principais responsáveis tanto pela concepção quanto pela execução das formações, com participação residual de organizações parceiras. A maior parte das iniciativas oferece formações de caráter continuado (77%) e não pontual, em geral voltadas para a disseminação de orientações e para a implementação da política. Contudo, as evidências sugerem que o principal desafio não reside na oferta dessas iniciativas, mas sim na sua organização como um processo formativo estruturado e documentado, que efetivamente possa contribuir com o desenvolvimento profissional dos diferentes atores da rede, em especial dos professores. Embora 67% das iniciativas declarem possuir um plano de formação estruturado, a análise dos documentos submetidos indica fragilidades nessa estruturação: dos 18 documentos analisados, seis correspondem a diretrizes orientadoras

que apresentam princípios gerais, mas não explicitam elementos essenciais de um plano formativo, como módulos, cargas horárias, cronogramas ou estratégias de acompanhamento. Assim, o indicador de *Plano de formação* apresenta média de 2,0 pontos, a mais baixa observada nesse eixo.

Figura 24 – Existência de plano de formação estruturado alinhado às prioridades identificadas nas ações de recomposição



Quando se observa o conteúdo dos planos efetivamente operacionais, emerge uma convergência temática marcante: quase a totalidade das iniciativas organiza a formação em torno de um núcleo composto por avaliação diagnóstica e uso pedagógico de dados, referencial curricular priorizado, metodologias ativas e planejamento baseado em evidências. Essa composição é, em certa medida, positiva do ponto de vista da coerência sistêmica. Ao mesmo tempo, ela suscita uma tensão importante: quando a formação propõe repertórios semelhantes para contextos, etapas e perfis de estudantes muito distintos, há o risco de que ela se converta em resposta única e automática a problemas que são, por natureza, heterogêneos. A formação como eixo estruturante da recomposição e a formação como solução aplicada indistintamente são, portanto, dois movimentos que coexistem nos planos analisados e que precisam ser observados com atenção.

Essa tensão se torna mais visível quando se examina o que fica sistematicamente fora dos planos: o desenvolvimento socioemocional, tema que aparece em 33% das iniciativas, assim como a educação em contextos de emergência, citada por 8% das iniciativas. Essa lacuna é particularmente relevante porque parte das defasagens que as redes buscam recompor está associada não apenas a desafios de aprendizagem, mas também a rupturas de vínculos, sofrimento psíquico e vulnerabilidade social que demandam respostas formativas de outra ordem.

Figura 25 – Temas das formações ofertadas



Em geral, as ofertas formativas são direcionadas, predominantemente, para coordenadores pedagógicos (73%) e gestores de escola (63%), com menor presença de professores, contemplados em aproximadamente metade dos casos (52%). Se, por um lado, essa priorização das equipes gestoras pode indicar uma estratégia de fortalecimento do papel formativo das lideranças escolares, por outro, a menor presença de formações direcionadas aos professores pode acender um alerta sobre o quanto as ações têm conseguido de fato apoiar a prática docente. Esse resultado sugere oportunidades para avançar na construção de percursos formativos articulados entre os diferentes profissionais da educação, reconhecendo o papel complementar desempenhado por gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e equipes técnicas na promoção das aprendizagens dos estudantes.

A menor presença dos docentes nas formações ofertadas no contexto da recomposição das aprendizagens pode estar relacionada às estratégias de disseminação das formações, influenciando a forma como os conteúdos e orientações chegam às escolas e aos profissionais da educação. O indicador de *Disseminação e alcance das formações* apresenta média de 2,2 pontos, com 80% das iniciativas situadas no cenário 2. Nesse cenário, a disseminação ocorre de forma centralizada pela Secretaria de Educação ou por meio das regionais que atuam como multiplicadoras. Poucas são as iniciativas que fazem uso articulado de ambos os níveis para a disseminação das formações. Esse resultado pode significar menor alcance das formações junto a diferentes territórios, fragilizando a possibilidade de diálogo da oferta formativa com as diferentes realidades.

Esses resultados indicam que as iniciativas têm avançado na oferta de formações no contexto da recomposição das aprendizagens, com diversidade temática e presença de ações continuadas. Persistem, contudo, desafios

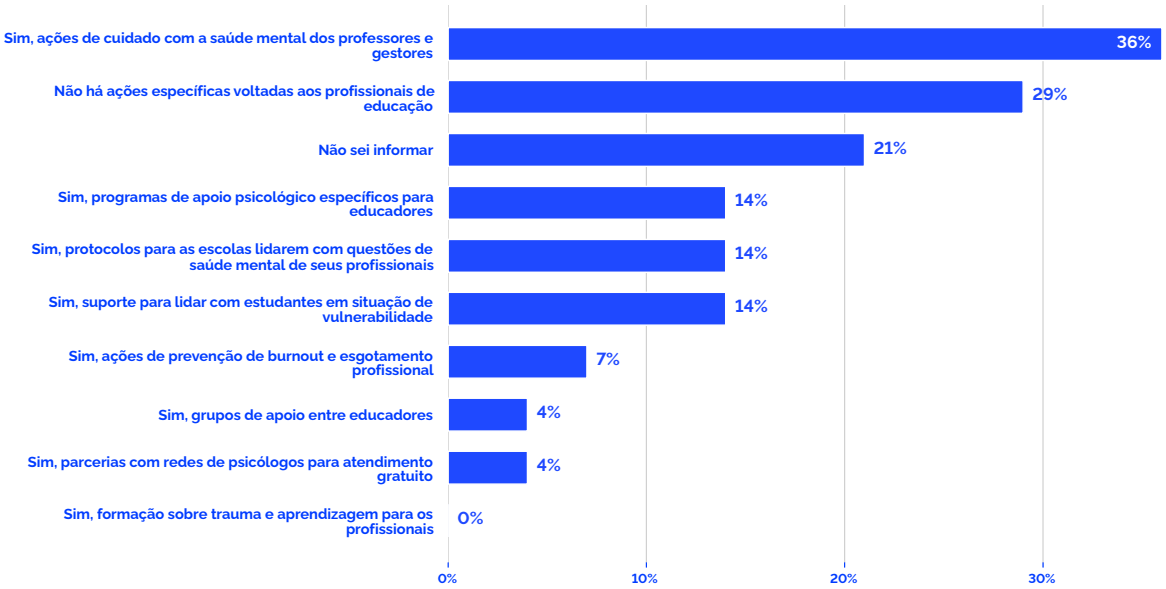
relevantes relacionados à sua estruturação, intencionalidade e alcance. A baixa consolidação de planos formativos, a predominância de modelos de disseminação centralizados e a menor participação direta dos professores evidenciam limites no impacto dessas ações sobre o cotidiano das práticas pedagógicas. Somam-se a isso a relativa padronização dos conteúdos formativos, pouco sensível às especificidades dos contextos escolares, e a lacuna em temas como o desenvolvimento socioemocional, o que reforça a necessidade de maior alinhamento entre a oferta formativa e as demandas concretas da recomposição. Nesse cenário, o desafio central não reside apenas em ampliar o número de iniciativas com planos elaborados, mas em qualificar esses planos, estruturando percursos formativos articulados aos desafios pedagógicos reais e às práticas docentes. Caso contrário, há risco de que as ações formativas se fragmentem em iniciativas pontuais e operacionais, voltadas à implementação de ações específicas, em detrimento de uma perspectiva mais ampla e consistente de desenvolvimento profissional contínuo.

Os processos formativos também demandam maior articulação com estratégias de escuta ativa dos professores, de modo a incorporar suas dificuldades e necessidades no cotidiano da sala de aula. Esse desafio dialoga com o que já foi mencionado no eixo de currículo, no qual a construção da priorização curricular teve participação limitada dos docentes na definição das prioridades e caminhos de implementação. Esse padrão de baixa participação ativa também se reflete nos mecanismos de acompanhamento das ações de recomposição. No M1 (Momento 1), 70,7% das redes (29 de 41) afirmam ter promovido momentos de escuta com as equipes escolares para coletar feedbacks e qualificar a política. No entanto, no M2 (Momento 2), apenas 51% dos 39 entes indicam a realização de escutas qualitativas periódicas com os profissionais das escolas. Esse quadro torna-se ainda mais evidente quando perguntado sobre ações para correção de rota da recomposição das aprendizagens: apenas 44% dos entes indicaram manter canais de escuta ativa com professores e gestores para o redesenho colaborativo das estratégias. Isso sinaliza uma participação ainda restrita dos atores escolares na reorientação das políticas. Nesse sentido, a forma como as redes estruturam a escuta dos professores constitui um ponto crítico, uma vez que a efetividade das políticas de recomposição depende diretamente da incorporação das percepções e experiências de quem atua no cotidiano escolar. Embora haja reconhecimento da importância da escuta em nível estratégico, sua consolidação como prática contínua e efetivamente integrada à gestão ainda se configura como um desafio.

Mesmo nos contextos em que há maior presença de escuta e participação, observam-se desafios relacionados à valorização e ao cuidado mais amplo dos professores. No indicador de *Ações voltadas à saúde e ao bem-estar psicossocial dos profissionais* (eixo de saúde e bem-estar), das 28 iniciativas, uma parcela significativa (54%) se concentra no cenário 1, no qual não há ações dessa natureza. Esse indicador teve como média 1,5 ponto, a mais baixa do eixo, por conta da pouca presença de estratégias mais estruturadas ou especializadas. Há baixa incidência de programas de apoio psicológico

específicos para educadores (14%), protocolos institucionais para lidar com questões de saúde mental dos profissionais (14%) e ações de prevenção ao burnout e esgotamento profissional (7%). Também chama atenção a ausência de formações sobre trauma e aprendizagem (0%), tema particularmente relevante em contextos de recomposição das aprendizagens e vulnerabilidade estudantil.

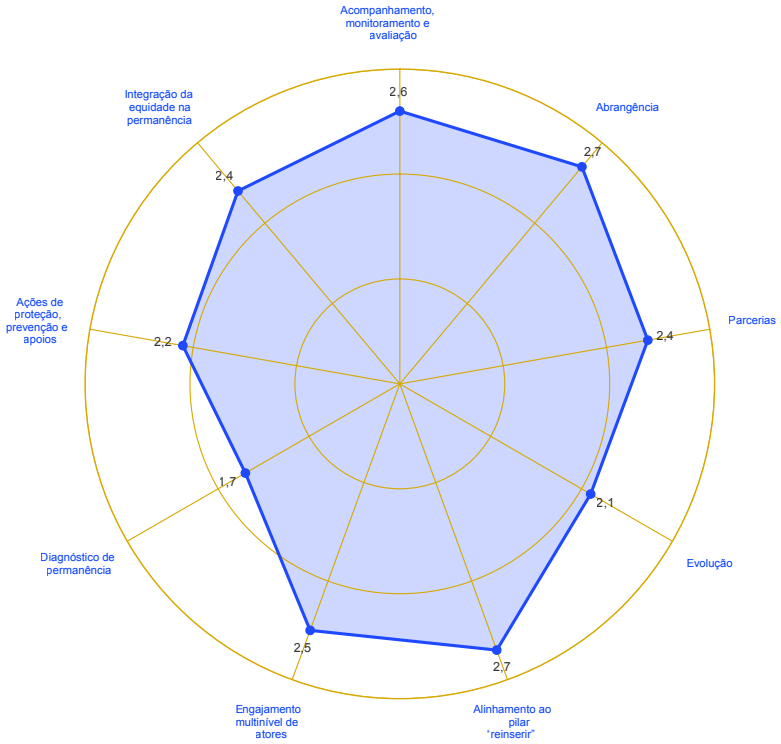
Figura 26 – Existência de ações voltadas à saúde e ao bem-estar psicossocial dos profissionais



Os resultados evidenciam que a formação ocupa posição central nas estratégias de recomposição das aprendizagens desenvolvidas pelas redes de ensino, com ampla oferta de ações continuadas e diversidade de temas abordados. Os achados sugerem, contudo, oportunidades para aprofundar a articulação dessas iniciativas em percursos mais estruturados de desenvolvimento profissional, alinhados às competências e responsabilidades dos diferentes profissionais envolvidos na implementação da política. Nesse contexto, ganham relevância estratégias capazes de integrar formação, acompanhamento, escuta e bem-estar dos profissionais da educação, fortalecendo sua atuação complementar no apoio às aprendizagens dos estudantes. Esse movimento pode contribuir para ampliar a sustentabilidade e a efetividade das ações de recomposição das aprendizagens ao longo do tempo.

A permanência dos estudantes ainda apresenta menor grau de institucionalização em comparação aos demais eixos da recomposição, com desafios relacionados à identificação e ao acompanhamento de grupos em situação de maior vulnerabilidade

Figura 27 – Mapa de cenários – Eixo permanência: pontuação média por indicador



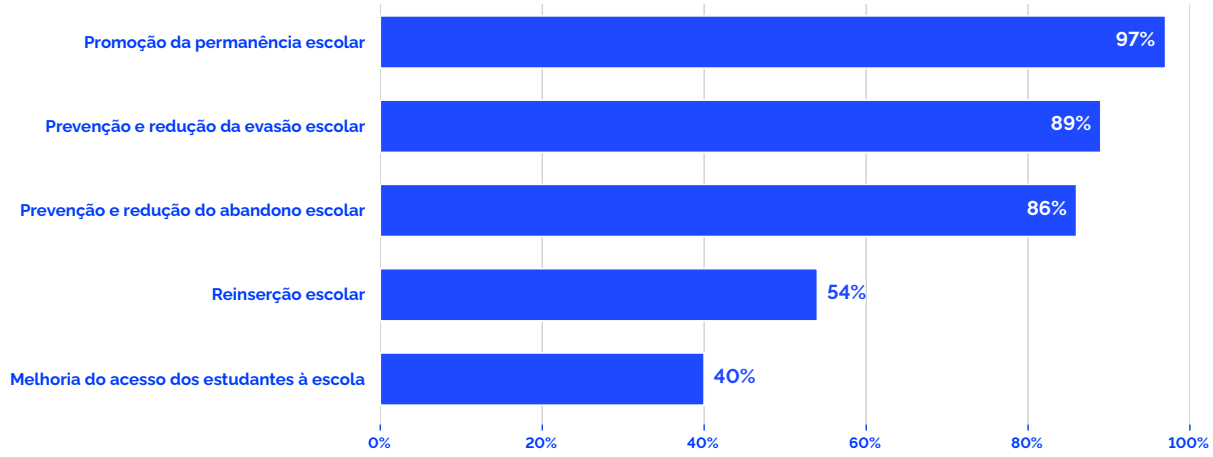
Indicador	Descritor
Abrangência	Identifica a abrangência da iniciativa na rede de ensino, considerando o número de escolas envolvidas em sua implementação.
Parcerias	Identifica a existência de parcerias institucionais voltadas ao apoio ao acesso e à permanência dos estudantes no contexto das iniciativas de recomposição das aprendizagens.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando alterações nas estratégias de permanência, acompanhamento dos estudantes e ações de enfrentamento do abandono e da evasão escolar.
Alinhamento ao pilar "reinserir"	Analisa o grau de alinhamento da iniciativa ao pilar "reinserir" da metodologia RAPID.
Engajamento multinível de atores	Identifica os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação da iniciativa, considerando a participação de distintas instâncias e segmentos da rede de ensino.
Diagnóstico de permanência	Identifica a realização de diagnósticos sobre a permanência dos estudantes, considerando os indicadores e informações utilizados para identificar fatores relacionados à frequência, aprendizagem e pertencimento escolar.

Indicador	Descritor
Ações de proteção, prevenção e apoios	Identifica as ações de proteção, prevenção e apoio desenvolvidas pela iniciativa para fortalecer a permanência escolar, prevenir a evasão e apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade.
Integração da equidade na permanência	Analisa a incorporação da equidade e da igualdade nas ações de recomposição das aprendizagens, considerando seu uso como princípio orientador e como critério para priorização de grupos e territórios mais vulneráveis.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, considerando os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento, os resultados mensurados e o uso das informações no replanejamento das ações.

A permanência dos estudantes nas ações de recomposição das aprendizagens constitui uma condição central para a efetividade da política de recomposição. Mais do que assegurar o acesso às iniciativas propostas, trata-se de sustentar trajetórias de participação ao longo do tempo, especialmente entre estudantes com histórico de defasagens e descontinuidades escolares. Nesse sentido, a permanência não pode ser reduzida a indicadores pontuais de frequência, devendo ser compreendida como a continuidade qualificada da participação, articulada ao engajamento nas atividades e à progressão nas aprendizagens. No âmbito do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, a permanência é explicitamente definida como princípio, ao lado do acesso e da aprendizagem.

Entre as 35 iniciativas relacionadas ao eixo de permanência, é possível identificar que os focos principais das ações das iniciativas para garantir a permanência e o acesso dos estudantes são a prevenção e redução do abandono (86%) e da evasão (89%) e a promoção da permanência escolar (97%), com menor incidência de motivações relacionadas à reinserção escolar (54%) e melhoria do acesso dos estudantes à escola (40%). Apesar da alta média declarada para o indicador de *Alinhamento ao pilar "reinserir"* (média de 2,7 pontos), com maior concentração de iniciativas no cenário 3 (77,1%), os dados sugerem que as ações tendem a se concentrar nos estudantes já presentes, com menor atenção para propiciar o acesso e efetivamente reinserir aqueles que estão fora ou já saíram da escola.

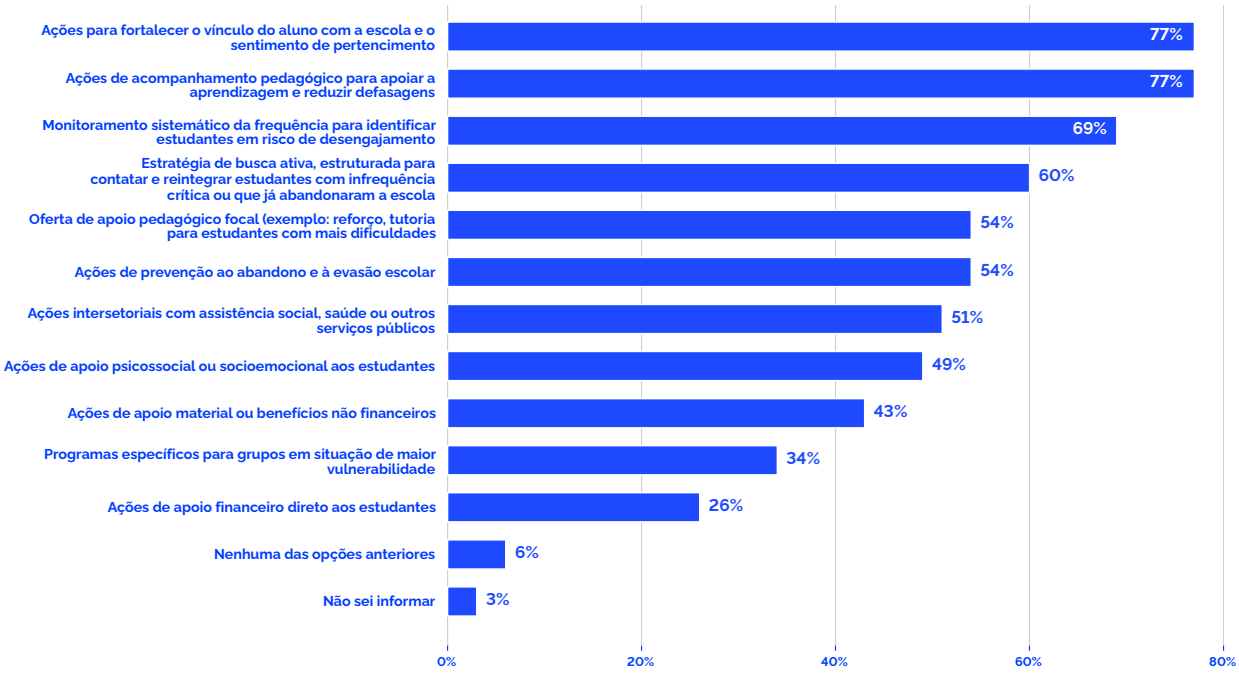
Figura 28 – Tipos de ações de proteção a trajetórias dos estudantes-foco das iniciativas



Dentre as ações realizadas pelas iniciativas, observa-se um conjunto diversificado de ações, sendo as mais recorrentes: busca ativa (60%), monitoramento da frequência (69%), acompanhamento pedagógico para apoiar a aprendizagem (77%) e ações para fortalecer o vínculo do estudante com a escola (77%). Ações de apoio psicossocial ou socioemocional e de articulação intersetorial com outros serviços públicos, como assistência social e saúde, são realizadas por aproximadamente metade das iniciativas. E aparecem de maneira menos recorrente a existência de apoios financeiros aos estudantes (26%) e programas específicos para grupos em situação de maior vulnerabilidade (34%).

Apesar dessa variedade de ações declaradas, o indicador *Ações de proteção, prevenção e apoios* apresenta média de 2,2 pontos, com 60% das iniciativas situadas no cenário 2, caracterizadas pela existência de ações de combate ao abandono e proteção às trajetórias, mas sem envio de documento de referência que organizam as ações de proteção às trajetórias, e 28,6% no cenário 3, no qual, além dessas ações, há envio de documento de referência que estruturam tais iniciativas. Esse quadro sugere que, embora as ações estejam presentes, sua consolidação em arranjos mais integrados e estruturados ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

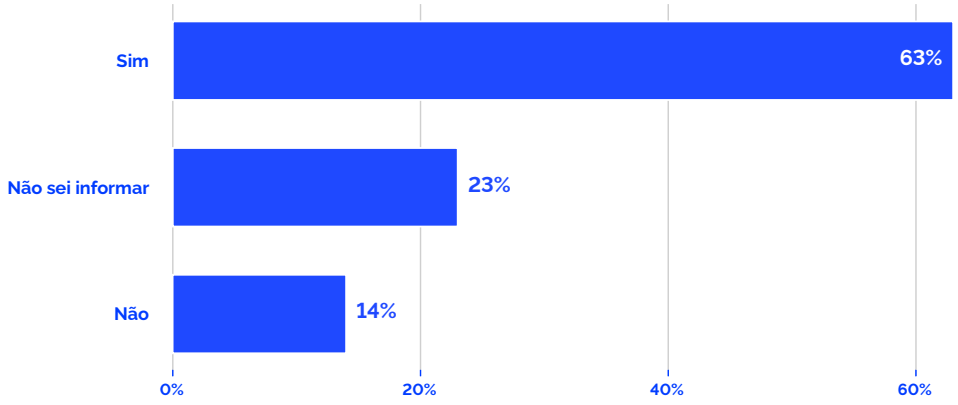
Figura 29 – Ações de proteção, prevenção e apoios realizados pelas iniciativas



Cabe também ressaltar que o indicador de *Diagnóstico da permanência* apresentou a média mais baixa desse eixo (1,7 ponto). Apesar de a maior parte das iniciativas (63%) declarar que a rede realizou o diagnóstico sobre a permanência dos estudantes, apenas três (de dois entes) enviaram documentos relacionados. Observa-se, portanto, um percentual expressivo de iniciativas no cenário 1 (37,1%), que ainda não o fazem ou não souberam informar se o diagnóstico foi realizado, evidenciando a reduzida presença de diagnósticos mais sistemáticos e institucionalizados.

Em relação aos indicadores utilizados para diagnosticar a situação de permanência dos estudantes, observa-se maior utilização de métricas mais tradicionais, como o monitoramento da frequência e da infrequência (60% dos casos), e, em menor medida, indicadores de clima escolar e pertencimento (20%) e de resultados de aprendizagem dos estudantes nas avaliações (40%), sugerindo uma abordagem ainda concentrada em aspectos mais administrativos do acompanhamento.

Figura 30 – Iniciativas que desenvolveram o diagnóstico de permanência dos estudantes



Os resultados indicam que, embora o uso de dados esteja presente nas iniciativas, sua sistematização e incorporação como insumo para a definição de públicos prioritários ainda se mostram limitadas. Em muitos casos, a identificação dos estudantes a serem acompanhados concentra-se em indicadores de infrequência e/ou risco de abandono ou evasão, sem considerar de forma consistente outros fatores relevantes, como condições de vulnerabilidade social, barreiras de acesso à educação, deficiências e marcadores sociais, raciais, étnicos e de gênero.

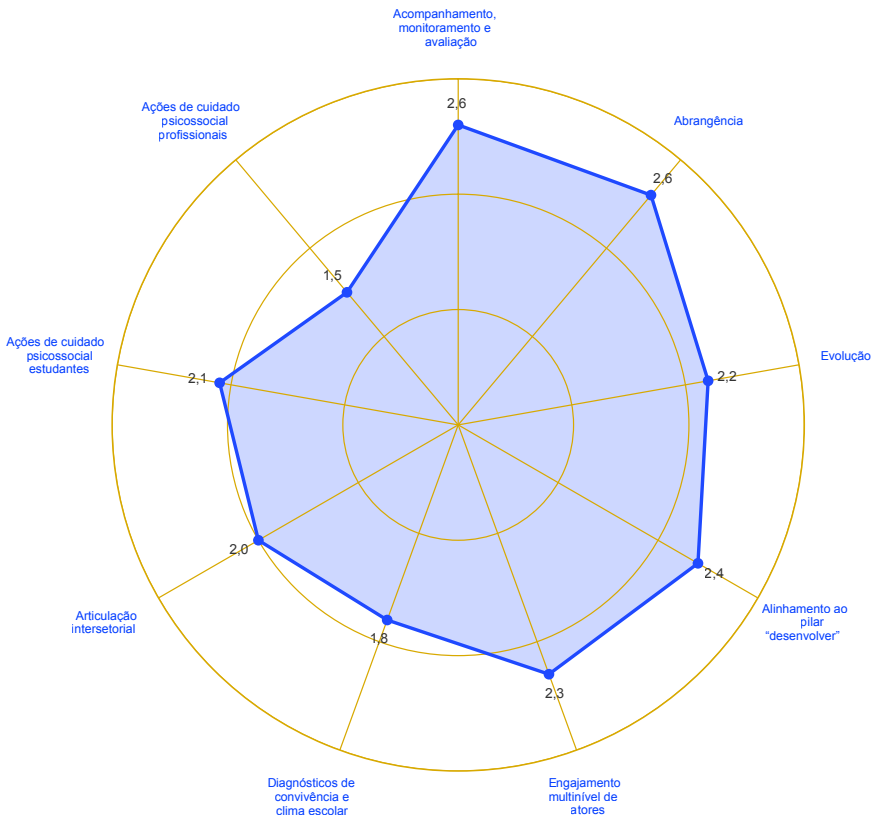
Essa tendência sugere que a incorporação do princípio da equidade nas estratégias de permanência ainda demanda fortalecimento. Tal interpretação é corroborada pelos resultados do indicador *Integração da equidade na permanência*, que apresentou média de 2,4 pontos, com aproximadamente 43% das iniciativas concentradas nos cenários 1 e 2. Nesses casos, a equidade não foi considerada por parte das iniciativas ou foi incorporada como princípio orientador ou critério pontual em algumas ações, porém sem a definição de critérios estruturados de

priorização de grupos a serem atendidos pela iniciativa ou com foco restrito a grupos específicos. Apenas 57% das iniciativas indicaram considerar a equidade como princípio orientador e adotar critérios de priorização que incluem dois ou mais grupos prioritários. Na prática, isso significa que uma parcela significativa das iniciativas ou não reconhece explicitamente a equidade como princípio orientador das ações de recomposição (cenário 1), ou a reconhece em nível discursivo, mas sem adotar critérios estruturados para a priorização de grupos que enfrentam maiores barreiras educacionais (cenário 2).

O fortalecimento desses processos pode ampliar a capacidade das redes de planejar e implementar estratégias mais efetivas de permanência escolar, contemplando tanto a prevenção do abandono quanto a busca ativa e a reinserção de estudantes que se encontram fora do sistema educacional. Trata-se de uma condição fundamental para que as ações de recomposição das aprendizagens alcancem seus objetivos, uma vez que a garantia do acesso, da permanência e do engajamento dos estudantes constitui um pressuposto para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem e para a redução das desigualdades educacionais.

Considerando que a permanência dos estudantes na escola demanda uma atenção integral para o estudante, para além das questões relacionadas à aprendizagem, vale observar os resultados relacionados ao eixo de saúde e bem-estar, relacionados, na recomposição das aprendizagens, à promoção de um ambiente escolar saudável, acolhedor e emocionalmente seguro aos estudantes.

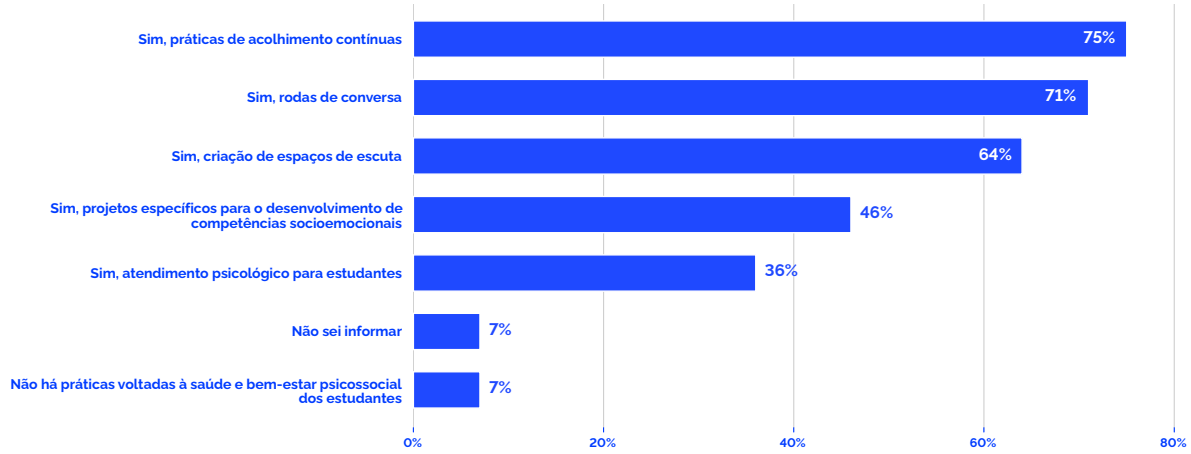
Figura 31 – Mapa de cenários – Eixo saúde e bem-estar: pontuação média por indicador



Indicador	Descritor
Abrangência	Identifica a abrangência da iniciativa na rede de ensino, considerando o número de escolas envolvidas em sua implementação.
Evolução	Compreende as mudanças ocorridas na iniciativa ao longo do tempo, considerando alterações nas estratégias de apoio psicossocial, acolhimento, saúde mental e promoção do bem-estar no ambiente escolar.
Alinhamento ao pilar "desenvolver"	Analisa o grau de alinhamento da iniciativa ao pilar "desenvolver" da metodologia RAPID.
Engajamento multinível de atores	Identifica os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento e na implementação da iniciativa, considerando a participação de distintas instâncias e segmentos da rede de ensino.
Diagnósticos de convivência e clima escolar	Identifica a realização de diagnósticos sobre convivência e clima escolar para subsidiar a implementação das iniciativas de recomposição das aprendizagens.
Articulação intersetorial	Analisa a articulação intersetorial da iniciativa para promoção e proteção da saúde e do bem-estar psicossocial dos estudantes, considerando as parcerias estabelecidas com diferentes órgãos e instituições.
Ações de cuidado psicossocial dos estudantes	Caracteriza as ações desenvolvidas pela iniciativa para promoção da saúde e do bem-estar psicossocial dos estudantes.
Ações de cuidado psicossocial dos profissionais	Caracteriza as ações desenvolvidas pela iniciativa para promoção da saúde e do bem-estar psicossocial dos profissionais da educação.
Acompanhamento, monitoramento e avaliação	Analisa a existência de estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da iniciativa, considerando os indicadores utilizados, a frequência de monitoramento e o uso dos resultados no replanejamento das ações.

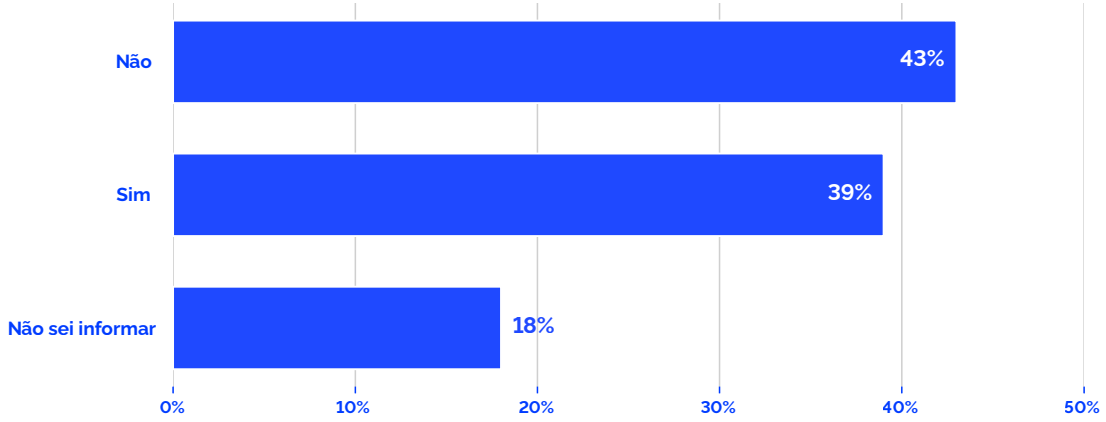
Dentre as 28 iniciativas do eixo de saúde e bem-estar, as ações de cuidado psicossocial voltadas aos estudantes se apresentam, majoritariamente, em desenvolvimento, com predominância de práticas de acolhimento contínuo (75%), rodas de conversa (71%) e criação de espaços de escuta (64%). Projetos específicos para competências socioemocionais aparecem em 46%, enquanto o atendimento psicológico aos estudantes chega a 36% – indicando uma agenda de cuidado mais ancorada em práticas de acolhimento e escuta do que em atendimento especializado (posicionando o indicador *Ações de cuidado psicossocial dos estudantes* com média de 2,1 pontos, com 57% das iniciativas no cenários 2).

Figura 32 – Ações de cuidado psicossocial para os estudantes



Assim como no eixo permanência, a pesquisa revela que há espaço para consolidar o *Diagnóstico de convivência e clima escolar* como prática estruturante nas iniciativas, já que 60,7% estão no cenário 1 nesse indicador por não terem realizado o diagnóstico ou por não terem conhecimento de sua existência (média de 1,8 ponto). Das iniciativas que realizaram o diagnóstico, indicaram como principais desafios de convivência o *bullying* e o *cyberbullying* (82%), conflitos e agressividade (73%) e a dificuldade de envolver as famílias (64%).

Figura 33 – Diagnóstico de convivência e clima escolar



A articulação intersetorial está presente em 64% das iniciativas. Entre os principais parceiros, destacam-se as secretarias de Saúde, a rede de proteção de crianças e adolescentes e as instituições de ensino, evidenciando que, quando ocorre, essa articulação envolve atores estratégicos e relevantes para o enfrentamento dos desafios. Contudo, 57,1% das iniciativas se concentram nos cenários 1 e 2 do indicador *Articulação intersetorial* por não atuarem de modo intersetorial ou por não envolverem outros atores para além das equipes internas da Secretaria de Educação (resultando na média de 2,0 pontos), como universidades e centros de formação, organizações da sociedade civil (incluindo aquelas especializadas em saúde mental), Ministério Público, setor privado ou outras secretarias de Educação, limitando o potencial de resposta às múltiplas dimensões associadas à recomposição das aprendizagens.

Dessa maneira, os dados sugerem que as dimensões relacionadas à permanência dos estudantes, bem como ao seu acolhimento e cuidado psicossocial, podem ser mais fortemente incorporadas às políticas de recomposição das aprendizagens. Aspectos como a definição de grupos prioritários, a sistematização dos processos de diagnóstico e a operacionalização do princípio da equidade nas estratégias de intervenção representam oportunidades de aprimoramento identificadas nas iniciativas analisadas.

O fortalecimento desses elementos pode favorecer a transição de uma abordagem mais centrada no desempenho acadêmico para uma perspectiva mais abrangente e integrada, na qual permanência, equidade e atenção integral ao estudante sejam compreendidas como componentes estruturantes da recomposição das aprendizagens. Tal movimento amplia as possibilidades de alcance e efetividade das ações, especialmente junto aos estudantes que enfrentam maiores desigualdades educacionais e que mais necessitam de apoio para assegurar suas trajetórias escolares e oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico revelou um avanço expressivo na institucionalização das iniciativas de recomposição das aprendizagens, evidenciando que as redes de ensino não apenas aderiram ao Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, mas também conferiram caráter estruturante às ações desenvolvidas. A transição de medidas emergenciais para políticas mais consolidadas, acompanhada da produção de normativas, instrumentos e arranjos de implementação para os diferentes eixos da política, demonstra o compromisso das redes com a garantia do direito à aprendizagem e com a redução das desigualdades educacionais.

Os resultados indicam que existe uma base sólida para o aprofundamento das iniciativas atualmente em curso. Nesse contexto, emergem oportunidades para fortalecer a articulação entre currículo, avaliação, mediação pedagógica e formação, de modo a ampliar a capacidade das redes de responder à diversidade de trajetórias e necessidades de aprendizagem presentes nas escolas. A explicitação dos percursos de aprendizagem, o fortalecimento do uso pedagógico dos dados, a ampliação de estratégias de diferenciação pedagógica e a consolidação de trajetórias de desenvolvimento profissional para os diferentes atores da educação configuram agendas relevantes para potencializar os avanços já alcançados.

Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam que as estratégias voltadas à permanência dos estudantes ainda apresentam menor grau de institucionalização em comparação aos demais eixos da recomposição. O fortalecimento dos mecanismos de identificação, monitoramento e acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade, associado à ampliação da articulação entre educação, saúde, assistência social e demais atores da rede de proteção, emerge como condição estratégica para ampliar o alcance e a efetividade das ações desenvolvidas pelas redes.

Por fim, os achados reforçam que a recomposição das aprendizagens demanda uma abordagem cada vez mais integrada, capaz de articular aprendizagem, equidade, permanência e bem-estar. Ao fortalecer mecanismos de escuta, acompanhamento e colaboração com os profissionais das escolas e ao incorporar de forma mais sistemática informações sobre as trajetórias dos estudantes, as redes poderão ampliar sua capacidade de transformar iniciativas já consolidadas em políticas públicas duradouras, responsivas e capazes de atender às múltiplas realidades da educação básica brasileira.

Espera-se que as evidências e análises apresentadas neste relatório subsidiem processos de reflexão, planejamento e tomada de decisão no âmbito do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Ao identificar avanços, desafios e oportunidades de aprimoramento, os resultados podem contribuir para o fortalecimento das políticas e estratégias desenvolvidas pelas redes de ensino, favorecendo a ampliação da equidade educacional, a efetivação do direito à aprendizagem e a construção de percursos escolares mais inclusivos, consistentes e capazes de responder às necessidades dos diferentes estudantes.

EXPEDIENTE

MEC

Ministro de Estado da Educação
Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica
Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica
Tereza Santos Farias

Coordenadora-Geral de Estratégia da Educação Básica
Ana Valéria da Silva Dantas

Equipe
Raissa Aragão
Daiane Lopes
Ana Beatriz Carmo

INSTITUTO UNIBANCO

Superintendente
Ricardo Henriques

Gerência de Design em Gestão Educacional
Ricardo Madeira

Gerência de Gestão Estratégica
Tiago Borba

Gerência de Políticas Públicas Educacionais
Mirela de Carvalho

Coordenação de Estratégias para Políticas Nacionais
Lidia Forghieri Mendes Correa

Desenho e Coordenação da Pesquisa
Fabiana da Silva Bento

Equipe de Pesquisa
Deusiane Paiva
Camila Iwasaki
Erick Roza
Sany Cruz
Miriam Aguiar
Carla Maria
Elias Eduardo
Filomena Siqueira
Leonardo Nascimento
Michelle Ferreira
Victor Buttignon

Coordenação de Relações Institucionais e Comunicação
Alan Ary Meguerditchian

Edição e revisão de texto
Mayara Penina
Mauro Barros

Projeto gráfico e diagramação
Julia Yoshino
Fernanda Aoki
Renato Carbone

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

Apoio:

INSTITUTO UNIBANCO