



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ÁREA DE EDUCAÇÃO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JOINVILLE-SC

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:
DOUTORA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**APRESENTADO POR:
RENATA PAULA DO NASCIMENTO SILVA HENSCHEL**

**ORIENTADOR(A):
Dr. Almir Jose Ferreira dos Santos**

**JOINVILLE-SC, BRASIL
2026**





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

RENATA PAULA DO NASCIMENTO SILVA HENSCHEL

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO
PÓS-PANDÊMICO: DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
JOINVILLE-SC**

Tese apresentada à Branner Global University, como
requisito parcial para obtenção do grau de Doutora
em Ciências da Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr. Almir Jose Ferreira dos Santos.

**JOINVILLE-SC, BRASIL
2026**





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

FICHA CATALOGRÁFICA

Henschel, Renata Paula do Nascimento Silva
H527d Dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto
pós-pandêmico: desafios enfrentados nas escolas estaduais de
Joinville-SC./ Renata Paula do Nascimento Silva Henschel – Newark,
Delaware, 2026.

170 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Branner Global University,
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Joinville, SC,
2026.

Orientador: Prof. Dr. Almir José Ferreira dos Santos.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Educação básica. 3. Período
pós-pandêmico. 4. Recomposição das aprendizagens. 5. Ensino remoto.
I. Santos, Almir José Ferreira dos. II. Título.

CDD: 370.15

Bibliotecária responsável: Jakeline Farias Souza CRB-14/749



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Rafael dos Santos Henschel.

Meu parceiro de vida e de todos os momentos.

Obrigada por segurar a minha mão, os sonhos e sempre me apoiar e me incentivar
ir em busca do conhecimento.

Essa conquista tem o seu nome junto com o meu.





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Renata Paula do Nascimento Silva Henschel, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Renata", written on a white background.

Assinatura: _____



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico, considerando os desafios enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. O estudo partiu da compreensão de que a pandemia da Covid-19 intensificou fragilidades já existentes no processo de escolarização, tornando mais evidentes as defasagens em habilidades básicas, como leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico e matemática. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com apoio em pesquisa de campo e análise documental. Os dados foram coletados por meio de formulário semiestruturado, composto por questões fechadas e abertas, aplicado a profissionais da educação. A análise foi organizada em categorias temáticas, contemplando o aumento das dificuldades de aprendizagem, os impactos do ensino remoto, os aspectos socioemocionais, a participação familiar, as estratégias pedagógicas, a formação docente, a gestão escolar e o apoio institucional. Os resultados indicaram que o retorno às aulas presenciais não garantiu, de forma imediata, a recuperação das aprendizagens, pois muitos estudantes apresentaram defasagens acumuladas, baixa autonomia, desmotivação, dificuldades de concentração e fragilidades emocionais. Conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige ações articuladas de recomposição das aprendizagens, avaliação diagnóstica, acolhimento socioemocional, formação continuada dos professores, fortalecimento da relação família-escola e apoio institucional às unidades escolares.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Educação básica. Pós-pandemia. Recomposição das aprendizagens. Ensino remoto.





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ABSTRACT

This research aimed to analyze learning difficulties in basic education in the post-pandemic context, considering the challenges faced by state schools under the Regional Education Coordination of Joinville-SC. The study was based on the understanding that the Covid-19 pandemic intensified existing weaknesses in the schooling process, making learning gaps more evident, especially in basic skills such as reading, writing, text interpretation, logical reasoning, and mathematics. The research adopted a qualitative, descriptive, and exploratory approach, supported by field research and documentary analysis. Data were collected through a semi-structured form composed of closed and open-ended questions, applied to education professionals. The analysis was organized into thematic categories, addressing the increase in learning difficulties, the impacts of remote teaching, socio-emotional aspects, family participation, pedagogical strategies, teacher training, school management, and institutional support. The results indicated that the return to face-to-face classes did not immediately ensure the recovery of learning, as many students presented accumulated learning gaps, low autonomy, lack of motivation, concentration difficulties, and emotional vulnerabilities. It is concluded that addressing learning difficulties requires articulated actions involving learning recovery, diagnostic assessment, socio-emotional support, continuing teacher education, strengthening the family-school relationship, and institutional support for schools.

Keywords: Learning difficulties. Basic education. Post-pandemic. Learning recovery. Remote teaching.



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1 Educação básica brasileira e o direito à aprendizagem	6
1.2 Dificuldades de aprendizagem: conceitos e compreensões no contexto escolar	11
1.2.1 Diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem	16
1.2.2 Principais manifestações das dificuldades de aprendizagem na educação básica.....	19
1.3 A pandemia da Covid-19 e seus impactos na escolarização	22
1.3.1 Ensino remoto emergencial e desigualdades educacionais	26
1.3.2 Retorno às aulas presenciais e agravamento das defasagens.....	30
1.4 Aprendizagem no contexto pós-pandêmico: recomposição, acolhimento e acompanhamento escolar	35
1.4.1 Recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica.....	39
1.4.2 Acolhimento socioemocional e reconstrução dos vínculos escolares	43
1.5 O papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem.....	47
1.5.1 Práticas pedagógicas diferenciadas e intervenção em sala de aula	52
1.6 Gestão escolar, coordenação pedagógica e apoio institucional.....	56
1.6.1 Planejamento coletivo e acompanhamento dos estudantes com defasagem	60
1.7 Família, vulnerabilidade social e aprendizagem no pós-pandemia	65
1.7.1 A participação da família no acompanhamento escolar	70
1.7.2 Vulnerabilidades sociais e desigualdades no processo de aprendizagem.....	74
1.8 Caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC	78
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	84
2.1 Tipo de pesquisa	85





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.

254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

2.2 Abordagem da pesquisa	86
2.3 Corpus ou material de análise	88
2.4 Seleção dos materiais	91
2.5 Procedimentos de análise dos dados	94
2.6 Considerações éticas	97
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
3.1 Apresentação geral dos dados coletados	100
3.2 Perfil geral das respostas fechadas do formulário.....	103
3.3 Categoria 1 – Aumento das dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico	106
3.4 Categoria 2 – Defasagens em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático	110
3.5 Categoria 3 – Ensino remoto, uso das tecnologias e agravamento das desigualdades educacionais.....	114
3.6 Categoria 4 – Aspectos socioemocionais, desmotivação e readaptação à rotina escolar	118
3.7 Categoria 5 – Participação familiar, vulnerabilidade social e acompanhamento da aprendizagem	122
3.8 Categoria 6 – Estratégias pedagógicas, recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica	126
3.9 Categoria 7 – Formação docente, gestão escolar, recursos pedagógicos e apoio institucional	130
3.10 Síntese interpretativa dos resultados	134
3.11 Considerações do capítulo	138
CONCLUSÕES	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
APÊNDICES	I
APÊNDICE A – ROTEIRO DO FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	I





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

CP – Conselho Pleno

DCIHE – Delaware Commission on Independent Higher Education

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Compreensões sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.	15
Quadro 2 – Papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem.	51
Quadro 3 – Aspectos para caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.....	81
Quadro 4 – Composição do corpus ou material de análise.....	90
Quadro 5 – Critérios de seleção dos materiais.	93
Quadro 6 – Procedimentos de análise dos dados.	96
Quadro 7 – Organização geral dos dados coletados.....	103
Quadro 8 – Síntese da Categoria 1: aumento das dificuldades de aprendizagem.	109
Quadro 9 – Síntese da Categoria 2: defasagens em habilidades estruturantes.	113
Quadro 10 – Síntese da Categoria 3: ensino remoto, tecnologias e desigualdades.....	117
Quadro 11 – Síntese da Categoria 4: aspectos socioemocionais, desmotivação e readaptação escolar.....	121
Quadro 12 – Síntese da Categoria 5: participação familiar, vulnerabilidade social e acompanhamento da aprendizagem.	125





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

Quadro 13 – Síntese da Categoria 6: estratégias pedagógicas, recomposição das
aprendizagens e avaliação
diagnóstica 129

Quadro 14 – Síntese da Categoria 7: formação docente, gestão escolar, recursos
pedagógicos e apoio
institucional..... 133

Quadro 15 – Síntese interpretativa das categorias
analisadas. 137



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil geral das respostas fechadas do formulário.....	104
---	-----

INTRODUÇÃO

A educação básica ocupa um lugar central na formação humana, social e intelectual dos estudantes, pois é nela que se constroem as bases da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, da convivência, da autonomia e da participação cidadã. No Brasil, esse direito está assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por documentos curriculares que reconhecem a aprendizagem como elemento essencial para a formação integral dos sujeitos. Entretanto, garantir o acesso à escola não significa, por si só, assegurar que todos aprendam com qualidade, especialmente quando o processo educativo é atravessado por desigualdades sociais, fragilidades pedagógicas e condições institucionais desiguais.

No contexto recente, a pandemia da Covid-19 provocou uma das maiores rupturas já vivenciadas pela educação básica. A suspensão das aulas presenciais, a adoção emergencial do ensino remoto e a reorganização das rotinas escolares alteraram profundamente as formas de ensinar e aprender. Embora as escolas, professores e famílias tenham buscado alternativas para manter algum vínculo pedagógico com os estudantes, o período foi marcado por limites significativos, principalmente em relação ao acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos, à mediação docente e ao acompanhamento familiar. Assim, muitos estudantes permaneceram vinculados formalmente à escola, mas sem as mesmas condições reais de aprendizagem.

Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem, que já existiam antes da pandemia, tornaram-se mais visíveis e, em muitos casos, mais intensas. O retorno às aulas presenciais evidenciou lacunas em habilidades básicas, como leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico e matemática. Além disso, muitos estudantes demonstraram dificuldades de concentração, baixa autonomia, desmotivação, insegurança, problemas de socialização e fragilização dos hábitos escolares. Dessa forma, o período pós-pandêmico passou a exigir da escola não apenas a retomada dos conteúdos curriculares, mas também a recomposição das aprendizagens, o acolhimento socioemocional e o acompanhamento mais próximo dos estudantes.

As dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas de maneira ampla, sem reduzi-las a uma falha individual do aluno. Elas podem estar relacionadas a fatores pedagógicos, sociais, familiares, emocionais, cognitivos e institucionais. No período pós-pandêmico, essa compreensão torna-se ainda mais necessária, pois muitos estudantes viveram situações de isolamento, perdas familiares, insegurança alimentar, ausência de rotina, pouca mediação pedagógica e uso excessivo de telas. Portanto, analisar essas dificuldades exige olhar para o estudante em sua totalidade, considerando as condições concretas em que sua escolarização aconteceu durante e depois da pandemia.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de compreender como as dificuldades de aprendizagem têm se manifestado nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. Trata-se de uma realidade que envolve professores, coordenadores, gestores, estudantes e famílias, todos impactados pelos desafios do retorno presencial. Ao investigar esse contexto, busca-se contribuir para uma leitura mais sensível e fundamentada das defasagens educacionais, reconhecendo que a escola tem enfrentado demandas ampliadas e que os profissionais da educação precisam de apoio, formação, recursos e estratégias para acompanhar os estudantes com maiores necessidades.

A justificativa também se fortalece diante da importância de discutir a recomposição das aprendizagens como uma ação pedagógica contínua. Recompôr não significa apenas repetir conteúdos ou acelerar atividades, mas identificar o que não foi consolidado, reorganizar o planejamento, realizar avaliação diagnóstica, propor intervenções diferenciadas e acompanhar os avanços dos estudantes. Nesse processo, o professor exerce papel fundamental, porém não pode ser responsabilizado sozinho por desafios tão amplos. A gestão escolar, a coordenação pedagógica, as famílias e as políticas públicas também precisam atuar de forma articulada para garantir condições reais de aprendizagem.

A escolha do tema nasce, portanto, da urgência de compreender os efeitos educacionais do período pós-pandêmico na educação básica,

especialmente nas escolas públicas estaduais. A investigação permite refletir sobre as dificuldades mais recorrentes, os fatores que contribuíram para seu agravamento, as estratégias utilizadas pelas escolas e os limites enfrentados pelos profissionais no acompanhamento pedagógico. Ao dar voz aos sujeitos que vivenciam essa realidade no cotidiano escolar, a pesquisa busca aproximar a discussão teórica da experiência concreta das escolas, valorizando as percepções de quem acompanha diariamente os estudantes.

Problema de pesquisa

Como as dificuldades de aprendizagem na educação básica têm se manifestado no contexto pós-pandêmico e quais desafios são enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC para identificar, acompanhar e intervir nas necessidades dos estudantes?

Perguntas específicas

- Quais dificuldades de aprendizagem se tornaram mais evidentes nas escolas estaduais após a pandemia?
- Quais fatores pedagógicos, sociais e emocionais contribuem para o agravamento dessas dificuldades?
- Quais estratégias têm sido utilizadas pelas escolas para acompanhar os estudantes com defasagens de aprendizagem?
- Quais são os principais limites enfrentados por professores, gestores e coordenadores pedagógicos nesse processo?

Objetivo geral

Analisar as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico, considerando os desafios enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.

Objetivos específicos

- Identificar as principais dificuldades de aprendizagem observadas nos estudantes da educação básica no período pós-pandêmico.
- Compreender os fatores escolares, sociais, emocionais e pedagógicos associados às dificuldades de aprendizagem. Investigar as estratégias utilizadas pelas escolas estaduais para atender estudantes com defasagens de aprendizagem.
- Analisar os desafios enfrentados por professores, coordenadores e gestores no acompanhamento pedagógico dos estudantes.
- Propor reflexões que possam contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas e das ações de recomposição das aprendizagens.

O Capítulo 1, intitulado Marco Teórico, apresenta os fundamentos que sustentam a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico. Nesse capítulo, são abordados temas como o direito à aprendizagem, os conceitos de dificuldades de aprendizagem, os impactos da pandemia na escolarização, o ensino remoto, a recomposição das aprendizagens, o papel do professor, a atuação da gestão escolar, a participação da família e as vulnerabilidades sociais que interferem no percurso escolar dos estudantes.

O Capítulo 2 apresenta a Metodologia da pesquisa, explicando o caminho escolhido para o desenvolvimento do estudo. Nele, são descritos o tipo de pesquisa, a abordagem adotada, o corpus ou material de análise, os critérios de seleção dos materiais, os procedimentos utilizados para análise dos dados e as considerações éticas. Esse capítulo é importante porque demonstra como a investigação foi organizada, garantindo coerência entre o problema, os objetivos e os dados analisados.

O Capítulo 3, denominado Resultados e Discussão, reúne a apresentação e interpretação dos dados obtidos por meio do formulário aplicado aos profissionais da educação. A análise está organizada em categorias temáticas, contemplando o aumento das dificuldades de aprendizagem, as defasagens em

leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático, os impactos do ensino remoto, os aspectos socioemocionais, a participação familiar, as estratégias pedagógicas, a formação docente, a gestão escolar e o apoio institucional.

Por fim, são apresentadas as conclusões, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, relacionando-os aos objetivos propostos e às discussões construídas ao longo do trabalho. Também são incluídas as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos, que complementam e sustentam o desenvolvimento da investigação. Dessa forma, a organização da tese busca oferecer uma compreensão gradual, coerente e fundamentada sobre os desafios enfrentados pelas escolas estaduais de Joinville-SC diante das dificuldades de aprendizagem no período pós-pandêmico.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico, considerando o direito à aprendizagem, os impactos da pandemia na escolarização, a recomposição das aprendizagens, o papel docente, a atuação da gestão escolar e a influência das condições familiares e sociais no percurso dos estudantes.

A discussão parte da compreensão de que aprender não é apenas frequentar a escola, mas ter acesso a condições reais de desenvolvimento, acompanhamento pedagógico, acolhimento e participação no processo educativo, especialmente diante dos desafios enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de

1.1 Educação básica brasileira e o direito à aprendizagem

A educação básica brasileira ocupa um lugar essencial na formação dos estudantes, pois é nessa etapa que se constroem as bases da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, da convivência social, da autonomia e da participação cidadã. O direito à aprendizagem precisa ser compreendido para além da matrícula, porque estar na escola não significa, necessariamente, aprender. A presença do aluno no espaço escolar só se transforma em direito realizado quando há permanência, participação, acompanhamento e desenvolvimento real.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. Essa definição é importante porque mostra que o processo de aprendizagem não deve ser tratado como obrigação isolada do estudante ou do professor. O artigo 205 afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205), deixando claro que a escola precisa estar amparada por políticas públicas, condições institucionais e compromisso social.

Ainda conforme a Constituição Federal, a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essa orientação amplia a função da escola, pois a formação escolar não pode ser limitada ao cumprimento de conteúdos. Aprender envolve também desenvolver capacidades para compreender o mundo, participar da vida social, conviver com outras pessoas e construir caminhos de autonomia.

Conforme Brasil (1988):

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
VII - garantia de padrão de qualidade;
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(BRASIL, 1988, art. 206, incisos I, II, VII e IX)

Esse trecho é fundamental porque aproxima o direito à educação do direito à aprendizagem. A igualdade de condições, a permanência, a liberdade de aprender, o padrão de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida indicam que a escola precisa garantir mais do que acesso físico. O aluno precisa encontrar condições concretas para aprender, permanecer e avançar, principalmente quando apresenta dificuldades que comprometem seu percurso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reforça essa compreensão ao afirmar que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana (BRASIL, 1996). A LDB compreende a educação como processo ligado à vida social, à cidadania e ao desenvolvimento do educando. Dessa forma, a escola não deve trabalhar apenas com conteúdos fragmentados, mas com práticas capazes de contribuir para a formação integral dos estudantes.

A finalidade da educação básica, segundo a LDB, é desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (BRASIL, 1996, art. 22). Essa orientação mostra que a aprendizagem escolar

sustenta outras possibilidades da vida. Quando o aluno não aprende, não se trata apenas de uma dificuldade momentânea; há impactos sobre sua autoestima, sua continuidade nos estudos e sua participação social.

Conforme Brasil (1996):

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IX - garantia de padrão de qualidade;
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, art. 3º, incisos I, II, III, IX e XIII)

A citação da LDB reforça que a educação brasileira deve ser organizada com base na igualdade, na liberdade de aprender, no pluralismo pedagógico, na qualidade e na aprendizagem ao longo da vida. Esses princípios são importantes porque ajudam a compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser enfrentadas com práticas rígidas ou padronizadas demais. Cada estudante precisa ser observado em sua realidade, em seu ritmo e em suas necessidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também assegura o direito à educação, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, art. 53). Esse documento fortalece a compreensão de que crianças e adolescentes não são apenas alunos inseridos em uma instituição, mas sujeitos de direitos. Por isso, quando apresentam dificuldades escolares, precisam ser acolhidos, acompanhados e protegidos de qualquer forma de exclusão.

O ECA também assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, art. 53). Esses elementos mostram que a permanência escolar não pode ser vista apenas como frequência. Permanecer significa estar em um ambiente onde o estudante seja respeitado, acompanhado e reconhecido em sua dignidade.

A Base Nacional Comum Curricular contribui para essa discussão ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Segundo

Brasil (2018), a BNCC orienta os currículos das redes de ensino e das escolas, buscando assegurar uma formação comum. Dessa forma, o direito à aprendizagem ganha uma referência curricular nacional, sem desconsiderar as especificidades de cada território.

Conforme Brasil (2018):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Essa definição da BNCC deixa evidente que as aprendizagens essenciais precisam ser desenvolvidas de forma progressiva e contínua. Quando esse percurso é interrompido, fragilizado ou não acompanhado, surgem lacunas que podem comprometer etapas seguintes da escolarização. Por isso, o direito à aprendizagem exige planejamento, acompanhamento e retomada constante das habilidades que ainda não foram consolidadas.

A BNCC também amplia o sentido de aprender ao definir competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). Essa concepção é importante porque desloca a aprendizagem de uma visão apenas conteudista para uma formação mais ampla. O aluno não precisa apenas memorizar informações; ele precisa saber usar o que aprende em situações reais.

Freire (2021) contribui com essa compreensão ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e compromisso com uma prática educativa humanizadora. A aprendizagem, nessa perspectiva, não nasce da imposição, mas da relação entre professor, estudante, conhecimento e realidade. Quando a escola escuta o aluno, ela compreende melhor suas dificuldades e consegue construir estratégias mais próximas de sua vivência.

Libâneo (2013) também destaca que o ensino precisa ser intencional, planejado e organizado. Essa contribuição ajuda a compreender que o direito à aprendizagem não acontece de forma espontânea. Ele depende de objetivos

claros, metodologias adequadas, acompanhamento contínuo, avaliação coerente e intervenção pedagógica. Quando o estudante apresenta dificuldades, o planejamento docente precisa considerar o que ele já sabe, o que ainda não domina e quais caminhos podem favorecer seu avanço.

Vygotsky (2007) entende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação. Essa ideia é central para compreender a aprendizagem escolar, porque nenhum estudante aprende de maneira isolada. A relação com professores, colegas, família, linguagem e cultura interfere diretamente no desenvolvimento. Assim, quando a mediação é fragilizada, as dificuldades tendem a se intensificar, principalmente em períodos de ruptura da rotina escolar.

No contexto posterior à pandemia, esse debate se tornou ainda mais necessário. UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (2021) apontam que o fechamento das escolas provocou perdas de aprendizagem e ampliou desigualdades educacionais em vários países. Essa situação também afetou a realidade brasileira, pois muitos estudantes enfrentaram acesso limitado à internet, ausência de equipamentos adequados, baixa mediação familiar e dificuldades emocionais durante o ensino remoto.

Todos Pela Educação (2024) também destaca que as desigualdades educacionais seguem como um dos principais desafios da educação básica brasileira. A aprendizagem não foi afetada da mesma forma para todos os estudantes, pois aqueles em situação de maior vulnerabilidade sentiram com mais força os efeitos da interrupção das aulas presenciais. As dificuldades escolares, portanto, não podem ser lidas como falta de esforço individual, mas como resultado de condições sociais, emocionais e pedagógicas desiguais.

Tardif (2014) afirma que o professor mobiliza diferentes saberes em sua prática, envolvendo formação, experiência, currículo e conhecimento dos alunos. Essa compreensão valoriza o papel docente na garantia do direito à aprendizagem, pois é o professor quem acompanha diariamente as dúvidas, os avanços, os silêncios, as inseguranças e os sinais de dificuldade apresentados

pelos estudantes. Ainda assim, esse trabalho precisa de apoio institucional e não pode ser desenvolvido de forma solitária.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem a valorização da escola e dos professores como condição necessária para enfrentar os desafios educacionais atuais. Essa ideia dialoga diretamente com a recomposição das aprendizagens, pois não há como apoiar os estudantes sem fortalecer aqueles que ensinam. Cuidar da aprendizagem dos alunos também exige cuidar das condições de trabalho, da formação e do apoio dado aos profissionais da educação.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reafirma o compromisso com a formação integral e com as aprendizagens essenciais dos estudantes (SANTA CATARINA, 2019). Esse documento aproxima as orientações nacionais da realidade de Santa Catarina, considerando as especificidades do território e das redes de ensino. Dessa maneira, o direito à aprendizagem deve ser pensado tanto em âmbito nacional quanto no contexto educacional catarinense.

Portanto, a educação básica brasileira deve ser compreendida como um direito que envolve acesso, permanência, participação, desenvolvimento e aprendizagem. No período posterior à pandemia, esse compromisso se tornou ainda mais urgente, pois muitos estudantes retornaram às escolas com lacunas acumuladas, insegurança, baixa autoestima e dificuldades de acompanhar as atividades. Garantir o direito à aprendizagem significa olhar para cada trajetória com responsabilidade, acolhimento e intervenção pedagógica adequada.

1.2 Dificuldades de aprendizagem: conceitos e compreensões no contexto escolar

As dificuldades de aprendizagem fazem parte de uma realidade presente em muitas escolas da educação básica e precisam ser compreendidas com cuidado, sem julgamentos apressados sobre o estudante. Muitas vezes, elas aparecem quando o aluno não consegue acompanhar determinados conteúdos, apresenta lentidão na realização das atividades, demonstra insegurança para ler, escrever, interpretar, calcular ou organizar suas ideias. No entanto, essas

dificuldades não devem ser vistas como incapacidade, mas como sinais de que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser observado com mais atenção.

No contexto escolar, compreender as dificuldades de aprendizagem exige olhar para o estudante de forma integral. A aprendizagem não depende apenas do esforço individual, mas envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais, familiares, pedagógicos e institucionais. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação, o que permite entender que o aluno aprende nas relações que estabelece com professores, colegas, família, linguagem, cultura e ambiente escolar.

Essa compreensão ajuda a superar uma visão limitada, na qual a dificuldade é colocada apenas como problema do aluno. Quando a escola observa uma criança ou adolescente com baixo rendimento, é necessário investigar quais fatores podem estar interferindo em sua aprendizagem. Podem existir lacunas anteriores, ausência de rotina de estudos, fragilidades emocionais, problemas de frequência, dificuldades familiares, metodologias pouco adequadas ou falta de acompanhamento pedagógico contínuo.

Libâneo (2013) contribui para essa discussão ao destacar que o ensino precisa ser planejado, intencional e organizado. Nessa perspectiva, quando o estudante não aprende, a resposta pedagógica não deve ser apenas repetir cobranças ou aplicar atividades iguais para todos. É necessário rever estratégias, identificar o ponto em que a dificuldade aparece e criar intervenções que ajudem o aluno a reconstruir o caminho da aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de diferentes formas no cotidiano escolar. Alguns estudantes apresentam maior dificuldade em leitura e interpretação de textos; outros demonstram fragilidade na escrita, na ortografia, na organização das frases ou na produção textual. Também são comuns dificuldades em Matemática, especialmente na compreensão de problemas, no raciocínio lógico, nas operações básicas e na relação entre conteúdo e situação prática.

Além das dificuldades diretamente ligadas aos conteúdos, há estudantes que apresentam problemas de atenção, concentração, memória, organização,

autonomia e participação em sala. Esses aspectos interferem muito no desempenho escolar, pois o aluno pode até compreender parte do conteúdo, mas não consegue manter foco, concluir tarefas, registrar informações ou expressar o que aprendeu. Para a American Psychiatric Association (2023), dificuldades persistentes em habilidades acadêmicas devem ser avaliadas com cautela, considerando duração, intensidade e prejuízos no funcionamento escolar.

É importante destacar que nem toda dificuldade de aprendizagem representa um transtorno. Muitas dificuldades são decorrentes de fatores pedagógicos, emocionais, sociais ou de interrupções no percurso escolar. A World Health Organization (2024) também orienta que condições do neurodesenvolvimento devem ser compreendidas a partir de critérios específicos, não podendo ser confundidas com dificuldades passageiras ou com defasagens provocadas por ausência de ensino adequado.

Freire (2021) ajuda a humanizar esse olhar ao defender uma prática educativa baseada no respeito aos saberes dos educandos e na compreensão da realidade vivida por eles. Isso significa que o estudante com dificuldade não deve ser rotulado como desinteressado ou incapaz. Muitas vezes, por trás da aparente falta de participação, existe medo de errar, vergonha, baixa autoestima, insegurança ou experiências anteriores de fracasso escolar.

No período posterior à pandemia, essa discussão ganhou ainda mais importância, porque muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com lacunas acumuladas. As interrupções no ensino, o acesso desigual às tecnologias, a redução da convivência escolar e as dificuldades de acompanhamento familiar afetaram o processo de aprendizagem de diferentes maneiras. Estudos sobre os efeitos da pandemia apontam que as perdas educacionais não ocorreram de forma homogênea, atingindo com maior intensidade os estudantes em situação de vulnerabilidade social (UNESCO; UNICEF; WORLD BANK, 2021; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024).

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) também apontam que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais impactaram a aprendizagem de estudantes

da educação básica, especialmente em habilidades relacionadas à linguagem, à rotina escolar e ao acompanhamento das atividades. Essa realidade reforça a necessidade de a escola diferenciar dificuldade momentânea, defasagem acumulada e possível transtorno específico, pois cada situação exige formas distintas de intervenção.

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas como fenômenos complexos. Elas não surgem de uma única causa e não podem ser resolvidas com uma única estratégia. Em muitos casos, o aluno precisa de avaliação diagnóstica, retomada de habilidades básicas, adaptação de atividades, acompanhamento individualizado, diálogo com a família e apoio da coordenação pedagógica. Quando a escola atua de forma coletiva, as possibilidades de avanço se tornam maiores.

Tardif (2014) lembra que o professor constrói sua prática mobilizando diferentes saberes, inclusive aqueles adquiridos na experiência cotidiana com os alunos. Esse conhecimento prático é essencial para perceber quando uma dificuldade é pontual ou quando se repete ao longo do tempo. O olhar atento do professor permite identificar sinais, registrar avanços, propor intervenções e encaminhar situações que exigem apoio especializado.

A BNCC também contribui para essa compreensão ao tratar a aprendizagem como desenvolvimento de competências, envolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018). Assim, uma dificuldade de aprendizagem não deve ser observada apenas pela nota baixa, mas também pela forma como o estudante participa, resolve problemas, comunica ideias, interage com os colegas e utiliza o que aprende em diferentes situações.

Por isso, o acompanhamento das dificuldades precisa considerar o aluno em sua totalidade. Uma criança que não lê fluentemente pode também apresentar vergonha de participar; um adolescente com dificuldade em Matemática pode evitar atividades por medo de errar; um estudante com defasagem na escrita pode se calar diante de propostas de produção textual.

Esses comportamentos não devem ser vistos como simples desinteresse, mas como sinais de que a escola precisa intervir com sensibilidade e planejamento.

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar exigem escuta, observação e ação pedagógica. É necessário evitar rótulos e compreender que cada estudante tem uma trajetória. Alguns precisam de mais tempo; outros necessitam de diferentes formas de explicação; outros precisam reconstruir vínculos com a escola. O mais importante é que a dificuldade seja percebida como ponto de partida para intervenção, e não como sentença de fracasso.

Quadro 1 – Compreensões sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar

Aspectos observados	Compreensão no contexto escolar	Possíveis encaminhamentos pedagógicos
Dificuldades em leitura	Podem aparecer na fluência, compreensão, interpretação e reconhecimento de palavras.	Leitura mediada, retomada de habilidades básicas, atividades graduais e acompanhamento individual.
Dificuldades em escrita	Envolvem organização de ideias, ortografia, pontuação, coerência e produção textual.	Produção orientada, reescrita, uso de modelos, ampliação de vocabulário e feedback constante.
Dificuldades em Matemática	Podem estar relacionadas ao raciocínio lógico, operações, resolução de problemas e compreensão de conceitos.	Uso de materiais concretos, situações práticas, retomada de operações básicas e resolução orientada.
Atenção e concentração	Interferem na realização das atividades, na escuta das	Rotina organizada, comandos claros, atividades

Aspectos emocionais	explicações e na conclusão das tarefas.	em etapas e apoio durante a execução.
	Medo de errar, baixa autoestima, ansiedade e insegurança podem bloquear a participação.	Acolhimento, valorização dos avanços, ambiente seguro e incentivo à participação sem exposição.
Fatores familiares e sociais	A ausência de apoio, vulnerabilidade social e falta de rotina podem afetar o desempenho escolar.	Diálogo com a família, busca ativa, acompanhamento da frequência e articulação com a equipe escolar.
Defasagens pós-pandemia	Lacunas acumuladas podem dificultar o acompanhamento dos conteúdos atuais.	Avaliação diagnóstica, recomposição das aprendizagens, reforço e planejamento por habilidades.
Possíveis transtornos	Dificuldades persistentes e intensas podem exigir avaliação especializada.	Registro pedagógico, diálogo com a família, encaminhamento à rede de apoio e adaptações necessárias.

Fonte: Elaborado com base em Vygotsky (2007), Libâneo (2013), Brasil (2018), American Psychiatric Association (2023), World Health Organization (2024) e Todos Pela Educação (2024).

1.2.1 Diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem

A diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem é essencial no contexto escolar, porque nem todo estudante que apresenta baixo rendimento possui um transtorno. Muitas vezes, a dificuldade aparece por fatores ligados ao processo pedagógico, à falta de acompanhamento, às lacunas acumuladas, à ausência de rotina de estudos, às questões emocionais, familiares ou sociais. Por isso, é necessário olhar para o

estudante com cuidado, sem transformar toda dificuldade em diagnóstico e sem reduzir o aluno ao seu desempenho.

A dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como uma condição mais ampla e, muitas vezes, temporária. Ela pode surgir quando o estudante não consolidou determinadas habilidades, perdeu etapas importantes do percurso escolar ou não teve acesso a estratégias adequadas de ensino. De acordo com Libâneo (2013), o ensino precisa ser planejado de forma intencional, considerando os objetivos, os conteúdos, os métodos e as necessidades dos alunos. Assim, quando a aprendizagem não acontece, a escola precisa rever o caminho pedagógico antes de responsabilizar apenas o estudante.

Já o transtorno de aprendizagem possui uma natureza mais específica e persistente, estando relacionado a alterações no desenvolvimento de habilidades acadêmicas. A American Psychiatric Association (2023) apresenta o transtorno específico da aprendizagem como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve dificuldades persistentes em áreas como leitura, escrita e matemática, mesmo quando o estudante teve oportunidades adequadas de escolarização. Nesse caso, a dificuldade não desaparece apenas com reforço comum, exigindo avaliação especializada e acompanhamento contínuo.

Essa distinção é importante porque a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a situações externas ao aluno, enquanto o transtorno envolve critérios clínicos mais definidos. Um estudante pode ter dificuldade em leitura porque ficou muito tempo sem acompanhamento, porque não teve estímulos suficientes, porque passou por mudanças familiares ou porque perdeu conteúdos básicos. Já no transtorno, as dificuldades são mais duradouras, intensas e aparecem mesmo quando há ensino adequado, apoio pedagógico e oportunidades de aprendizagem.

A World Health Organization (2024), ao tratar dos transtornos do neurodesenvolvimento, também reforça que essas condições precisam ser analisadas a partir de critérios específicos, considerando prejuízos reais no funcionamento acadêmico e no desenvolvimento do estudante. Isso significa que

a escola não deve diagnosticar, mas pode observar, registrar, acompanhar e orientar a família quando percebe que a dificuldade permanece por muito tempo e interfere de forma significativa na vida escolar.

No cotidiano da sala de aula, essa diferença pode aparecer de forma bastante concreta. Um aluno com dificuldade de aprendizagem pode melhorar quando recebe explicações diferentes, atividades graduais, reforço, apoio individual e mais tempo para consolidar o conteúdo. Já um aluno com transtorno de aprendizagem pode continuar apresentando obstáculos importantes, mesmo com essas intervenções, necessitando de avaliação multiprofissional, adaptações pedagógicas, acompanhamento especializado e estratégias mais permanentes.

Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao mostrar que a aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais e da mediação. Isso reforça que a escola deve investir em intervenções antes de concluir que existe um transtorno. O professor, ao mediar o conhecimento, pode perceber se o estudante avança com apoio, se responde melhor a determinadas estratégias ou se as dificuldades permanecem mesmo diante de diferentes formas de ensino.

Freire (2021) também ajuda a pensar essa questão de maneira mais humana, ao defender uma prática educativa baseada no respeito ao educando e à sua realidade. Rotular o estudante como incapaz, preguiçoso ou desinteressado pode agravar ainda mais suas dificuldades. Muitas vezes, o aluno já carrega insegurança, vergonha e medo de errar. Por isso, diferenciar dificuldade e transtorno não é apenas uma questão técnica, mas também uma postura ética diante da aprendizagem.

No período posterior à pandemia, esse cuidado se tornou ainda mais necessário. Muitos estudantes passaram a apresentar defasagens em leitura, escrita, interpretação, cálculo, atenção e organização escolar, mas isso não significa que todos tenham transtornos de aprendizagem. Em grande parte dos casos, as dificuldades podem estar associadas à interrupção das aulas

presenciais, ao ensino remoto desigual, à falta de mediação direta e às perdas de rotina escolar, como apontam UNESCO, UNICEF e World Bank (2021).

Portanto, a diferença principal está na origem, na intensidade, na duração e na resposta às intervenções. A dificuldade de aprendizagem pode ser passageira e relacionada a fatores pedagógicos, sociais ou emocionais; o transtorno de aprendizagem tende a ser persistente, específico e exige avaliação especializada. Para a escola, o caminho mais adequado é observar com atenção, registrar os sinais, aplicar estratégias pedagógicas, dialogar com a família e, quando necessário, encaminhar para avaliação profissional, sempre preservando o estudante de rótulos e garantindo seu direito de aprender.

1.2.2 Principais manifestações das dificuldades de aprendizagem na educação básica

As dificuldades de aprendizagem na educação básica podem aparecer de diferentes formas e nem sempre são percebidas logo no início. Em muitos casos, o estudante demonstra sinais pequenos no cotidiano, como demora para concluir atividades, insegurança para responder, esquecimento frequente, pouca participação ou necessidade constante de ajuda. Esses sinais precisam ser observados com atenção, pois podem indicar lacunas no processo de escolarização e não devem ser confundidos, de imediato, com falta de interesse ou incapacidade.

Uma das manifestações mais comuns ocorre na leitura. Muitos estudantes apresentam dificuldade para reconhecer palavras, ler com fluência, compreender frases, interpretar textos e relacionar informações. A leitura, nesse sentido, não envolve apenas decodificar letras, mas compreender sentidos, fazer inferências e construir significados. Para Vygotsky (2007), a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito organiza o pensamento e amplia sua relação com o mundo.

Na escrita, as dificuldades podem aparecer na ortografia, na pontuação, na organização das ideias, na construção de frases e na produção de textos coerentes. Alguns estudantes até conseguem falar sobre determinado assunto,

mas não conseguem registrar suas ideias de forma estruturada. Outros escrevem com muitos erros, pulam palavras, trocam letras ou evitam atividades que envolvem produção textual. Segundo Libâneo (2013), o ensino precisa ser planejado de forma intencional, considerando as necessidades reais dos alunos e os caminhos necessários para que avancem.

As dificuldades em Matemática também são bastante presentes na educação básica. Elas podem envolver problemas na compreensão dos números, nas operações básicas, no raciocínio lógico, na resolução de problemas e na interpretação de situações matemáticas. Muitos estudantes decoram procedimentos, mas não compreendem o sentido do que estão fazendo. A BNCC destaca que a aprendizagem deve envolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, o que reforça a importância de ensinar Matemática de forma significativa e relacionada a situações concretas (BRASIL, 2018).

Além das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as dificuldades também podem aparecer na atenção, na concentração e na memória. Alguns estudantes se distraem com facilidade, não conseguem acompanhar explicações longas, esquecem orientações recentes ou não concluem tarefas dentro do tempo previsto. A American Psychiatric Association (2023) aponta que dificuldades persistentes em habilidades acadêmicas precisam ser analisadas considerando intensidade, duração e impacto na vida escolar, evitando conclusões apressadas.

Outro sinal importante está relacionado à organização escolar. Há estudantes que não conseguem manter materiais em ordem, esquecem atividades, perdem prazos, não registram tarefas ou demonstram dificuldade para seguir uma sequência de comandos. Essas manifestações podem interferir diretamente no desempenho, pois mesmo quando o aluno compreende parte do conteúdo, a falta de organização dificulta sua participação e continuidade nas atividades. Por isso, o acompanhamento pedagógico precisa considerar também hábitos de estudo e autonomia.

As dificuldades de aprendizagem também podem se expressar por meio de comportamentos emocionais. Medo de errar, vergonha de ler em voz alta, ansiedade diante de provas, choro, irritação, silêncio excessivo ou recusa em participar podem estar ligados a experiências de fracasso escolar. Freire (2021) ajuda a compreender que o ato educativo precisa ser humanizador, respeitando o estudante e sua realidade. Assim, quando a escola acolhe o aluno, ela cria condições para que ele tente novamente sem se sentir humilhado.

No período posterior à pandemia, muitas dessas manifestações se tornaram mais visíveis. Estudantes retornaram às aulas presenciais com defasagens acumuladas, perda de rotina, dificuldades de socialização e fragilidades emocionais. Barbosa, Anjos e Azoni (2022) indicam que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais impactaram a aprendizagem de estudantes da educação básica, principalmente em habilidades relacionadas à linguagem, à interação e ao acompanhamento escolar.

As manifestações das dificuldades de aprendizagem também podem aparecer na convivência e na participação em sala. Alguns estudantes evitam trabalhos em grupo, não conseguem se expressar com segurança, apresentam dificuldade para seguir regras coletivas ou demonstram baixa tolerância à frustração. Essas situações mostram que a aprendizagem não é apenas cognitiva, pois envolve relações, emoções, comunicação e vínculo com a escola. Conforme Tardif (2014), o professor mobiliza saberes construídos na prática para compreender essas situações e buscar intervenções adequadas.

Portanto, as principais manifestações das dificuldades de aprendizagem na educação básica envolvem leitura, escrita, matemática, atenção, memória, organização, participação, autonomia e aspectos emocionais. Esses sinais não devem ser usados para rotular o estudante, mas para orientar ações pedagógicas mais cuidadosas. Quando a escola observa, registra, acolhe e intervém de forma planejada, as dificuldades deixam de ser vistas como limite definitivo e passam a ser compreendidas como ponto de partida para novas possibilidades de aprendizagem.

1.3 A pandemia da Covid-19 e seus impactos na escolarização

A pandemia da Covid-19 provocou uma das maiores rupturas já vividas pela educação básica nas últimas décadas. Com a suspensão das aulas presenciais, escolas, professores, estudantes e famílias precisaram reorganizar rapidamente suas formas de ensinar, aprender e acompanhar as atividades escolares. Esse processo não aconteceu de maneira igual para todos, pois as condições de acesso à internet, aos equipamentos digitais, ao apoio familiar e à mediação pedagógica foram muito diferentes entre os estudantes.

No Brasil, a reorganização escolar durante a pandemia exigiu medidas excepcionais, principalmente em relação ao calendário letivo, à carga horária e ao uso de atividades não presenciais. A Lei nº 14.040/2020 estabeleceu normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública, reconhecendo que o funcionamento regular das escolas havia sido profundamente afetado (BRASIL, 2020). Essa legislação não anulou o compromisso com a aprendizagem, mas buscou criar condições legais para que os sistemas de ensino reorganizassem suas ações diante da emergência sanitária.

Conforme Brasil (2020):

Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem. (BRASIL, 2020, art. 2º, incisos I e II)

Esse trecho mostra que, mesmo em um cenário de flexibilização legal, a qualidade do ensino e a garantia dos direitos de aprendizagem permaneceram como princípios centrais. A pandemia exigiu adaptações, mas essas adaptações não poderiam significar abandono pedagógico. Pelo contrário, a situação

emergencial tornou ainda mais necessário acompanhar os estudantes, reorganizar conteúdos e criar estratégias para reduzir prejuízos no percurso escolar.

O Conselho Nacional de Educação também reconheceu que a pandemia não atingiu todos os estudantes da mesma forma. No Parecer CNE/CP nº 5/2020, o CNE destacou que a crise sanitária agravou fragilidades já existentes na sociedade brasileira, especialmente na educação. Entre os aspectos apontados, aparecem as desigualdades de proficiência, alfabetização, matrícula, condições socioeconômicas e acesso ao mundo digital (BRASIL, 2020).

Conforme Brasil (2020):

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. (BRASIL, 2020, p. 3)

Essa citação é importante porque mostra que os impactos da pandemia na escolarização não podem ser explicados apenas pela suspensão das aulas presenciais. O problema foi mais amplo, envolvendo desigualdade social, acesso desigual às tecnologias, fragilidades familiares e perdas econômicas. Assim, muitos estudantes não deixaram de aprender por falta de vontade, mas porque não tiveram as mesmas condições para acompanhar as atividades escolares durante o período remoto.

O ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa possível diante da impossibilidade de manter as aulas presenciais. No entanto, essa modalidade foi implantada de maneira rápida, muitas vezes sem tempo adequado para formação docente, planejamento, adaptação de materiais e garantia de acesso aos estudantes. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 indicou que as redes precisariam considerar diferentes formas de interação com os alunos, mediadas ou não por

tecnologias digitais, para tentar alcançar os objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2020).

De acordo com Brasil (2020):

Ao deliberar sobre a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei e reduzir a necessidade de realização de reposição presencial, o sistema de ensino deve observar: o cômputo desta carga horária apenas mediante publicação pela instituição ou rede de ensino do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais, indicando os objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir; as formas de interação, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, com o estudante para atingir tais objetivos. (BRASIL, 2020, p. 23)

Esse direcionamento reforça que a atividade não presencial não deveria ser apenas o envio de tarefas. Para que tivesse sentido pedagógico, seria necessário indicar objetivos de aprendizagem, formas de interação, acompanhamento e avaliação. Na prática, porém, muitas escolas enfrentaram dificuldades para manter esse vínculo, especialmente quando os estudantes não tinham internet, celular próprio, computador, ambiente adequado para estudar ou apoio familiar permanente.

Os impactos da pandemia também apareceram na rotina dos professores. Muitos docentes precisaram aprender rapidamente a utilizar plataformas digitais, gravar aulas, organizar materiais remotos, acompanhar estudantes por mensagens e adaptar práticas antes pensadas para o espaço presencial. Tardif (2014) ajuda a compreender que o trabalho docente se constrói na experiência cotidiana, mas a pandemia impôs uma mudança brusca, exigindo novos saberes e maior capacidade de adaptação em um contexto de incerteza.

Para os estudantes, a interrupção da convivência escolar afetou não apenas os conteúdos, mas também os vínculos, a socialização e a organização da rotina. A escola é um espaço de encontro, escuta, disciplina, interação e apoio. Quando esse espaço foi interrompido, muitos alunos perderam referências importantes para sua aprendizagem. Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento ocorre nas interações

sociais e na mediação, o que mostra a importância do contato com professores e colegas no processo de aprender.

As perdas de aprendizagem se tornaram mais visíveis no retorno às aulas presenciais. Muitos estudantes apresentaram dificuldades em leitura, escrita, interpretação, cálculo, concentração, autonomia e participação. Barbosa, Anjos e Azoni (2022) apontam que o isolamento físico e a suspensão das aulas presenciais impactaram a aprendizagem de estudantes da educação básica, especialmente em habilidades relacionadas à linguagem, ao acompanhamento das atividades e à rotina escolar.

Além das dificuldades cognitivas, o retorno presencial evidenciou fragilidades emocionais. Alguns estudantes voltaram inseguros, desmotivados, ansiosos, com medo de errar ou com baixa confiança em sua própria capacidade de aprender. Freire (2021) permite compreender que a prática educativa precisa ser humanizadora, pois ensinar exige olhar para o estudante como sujeito inteiro, marcado por experiências, sentimentos e condições concretas de vida.

Os organismos internacionais também chamaram atenção para os efeitos da pandemia na educação. UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (2021) indicaram que o fechamento das escolas agravou uma crise global de aprendizagem e atingiu de forma mais intensa os estudantes em situação de vulnerabilidade. Esse cenário reforça que a recuperação das aprendizagens não pode ser tratada como simples reposição de conteúdo, mas como um processo que envolve diagnóstico, acolhimento, reorganização curricular e apoio contínuo.

No contexto brasileiro, Todos Pela Educação (2024) destaca que os efeitos da pandemia ainda aparecem nos indicadores de aprendizagem, permanência e desigualdade educacional. As lacunas acumuladas não desapareceram com a reabertura das escolas, pois muitos estudantes continuaram enfrentando dificuldades para acompanhar o currículo previsto. Dessa forma, o período posterior à pandemia exige ações planejadas de recomposição das aprendizagens, principalmente nas habilidades básicas de leitura, escrita e Matemática.

A pandemia também revelou a importância da escola como espaço de proteção social. Para muitos estudantes, a escola representa acesso à alimentação, convivência, acolhimento, orientação e segurança. Quando esse espaço foi interrompido, as desigualdades ficaram mais evidentes. Por isso, discutir os impactos da Covid-19 na escolarização exige reconhecer que a escola não é apenas um lugar de conteúdos, mas também de cuidado, pertencimento e garantia de direitos.

Dessa maneira, os impactos da pandemia na escolarização foram amplos e profundos. Eles envolveram perda de rotina, distanciamento da mediação docente, acesso desigual ao ensino remoto, fragilização dos vínculos escolares, dificuldades emocionais e ampliação das defasagens. O maior desafio não foi apenas retomar as aulas presenciais, mas reconstruir as condições para que os estudantes voltassem a aprender com segurança, apoio e acompanhamento.

Portanto, a pandemia da Covid-19 marcou a educação básica ao evidenciar desigualdades já existentes e produzir novos desafios para escolas, professores, famílias e estudantes. O período posterior às aulas remotas exige olhar cuidadoso para as dificuldades acumuladas, evitando culpabilizar o aluno por lacunas que foram construídas em um contexto social e educacional excepcional. A escolarização, nesse cenário, precisa ser reorganizada com sensibilidade, diagnóstico pedagógico, recomposição das aprendizagens e fortalecimento dos vínculos entre escola, estudante e família.

1.3.1 Ensino remoto emergencial e desigualdades educacionais

O ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa possível diante da suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia da Covid-19. No entanto, ele não pode ser confundido com educação a distância planejada, pois foi organizado em caráter de urgência, em meio a muitas incertezas, sem tempo suficiente para preparação das escolas, formação dos professores, adaptação dos materiais e garantia de acesso para todos os estudantes. Por isso, embora

tenha sido necessário naquele momento, também revelou desigualdades profundas que já existiam na educação brasileira.

Durante esse período, muitas redes de ensino passaram a utilizar plataformas digitais, videoaulas, grupos de mensagens, materiais impressos e atividades enviadas para casa. O Conselho Nacional de Educação reconheceu a possibilidade de atividades pedagógicas não presenciais como forma de reorganizar o calendário escolar e reduzir prejuízos aos estudantes, mas destacou que essas ações precisavam estar vinculadas aos objetivos de aprendizagem e às propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2020).

Conforme Brasil (2020), as atividades pedagógicas não presenciais deveriam considerar objetivos de aprendizagem e formas de interação com os estudantes: O planejamento das atividades pedagógicas não presenciais deve indicar os objetivos de aprendizagem relacionados ao currículo e as formas de interação, mediadas ou não por tecnologias digitais, com o estudante. (BRASIL, 2020, p. 23)

Esse direcionamento mostra que o ensino remoto não deveria ser reduzido ao simples envio de tarefas. Para ter sentido pedagógico, precisava haver intencionalidade, acompanhamento, mediação e alguma forma de devolutiva. Na prática, porém, muitas escolas enfrentaram dificuldades para manter contato com todos os alunos, principalmente quando as famílias não tinham internet estável, aparelho celular disponível, computador, espaço adequado ou condições de acompanhar as atividades escolares.

As desigualdades educacionais ficaram ainda mais visíveis porque o ensino remoto dependeu, em grande parte, de recursos que nem todos possuíam. Enquanto alguns estudantes conseguiam assistir às aulas on-line, enviar atividades e manter contato frequente com os professores, outros dependiam de materiais impressos, celular compartilhado com familiares ou acesso irregular à internet. O UNICEF e o Cenpec Educação (2021) apontaram que, com as escolas fechadas, crianças e adolescentes que já estavam em situação de exclusão ficaram ainda mais distantes do processo educativo.

Nesse cenário, a desigualdade não se limitou ao acesso tecnológico. Também envolveu o apoio familiar, a escolaridade dos responsáveis, a disponibilidade de tempo dos pais ou cuidadores, as condições de moradia, a alimentação, o silêncio para estudar e a estabilidade emocional dentro de casa. Muitos estudantes passaram a realizar atividades sem mediação adequada, o que comprometeu a compreensão dos conteúdos e ampliou as lacunas de aprendizagem.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 também chamou atenção para as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, destacando que a pandemia agravou diferenças ligadas à proficiência, alfabetização, matrícula, fatores socioeconômicos e acesso ao mundo digital (BRASIL, 2020).

Conforme Brasil (2020): É importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia, em particular na educação. (BRASIL, 2020, p. 3)

Essa afirmação ajuda a compreender que o ensino remoto emergencial não criou todas as desigualdades, mas tornou muitas delas mais evidentes. Estudantes que já enfrentavam dificuldades antes da pandemia passaram a depender de condições que nem sempre estavam disponíveis em suas casas. Assim, o afastamento da escola presencial atingiu com maior força aqueles que mais precisavam da mediação direta do professor, da rotina escolar e do acompanhamento pedagógico.

Além disso, o ensino remoto exigiu dos professores uma rápida adaptação ao uso de tecnologias digitais. Muitos docentes precisaram aprender, em pouco tempo, a gravar aulas, organizar atividades virtuais, atender famílias por mensagens, acompanhar estudantes a distância e produzir materiais acessíveis. Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao afirmar que o trabalho docente mobiliza saberes construídos na formação, na experiência e nas situações concretas da prática. Durante a pandemia, esses saberes foram colocados à prova em um contexto completamente inesperado.

Vygotsky (2007) também ajuda a compreender os limites do ensino remoto emergencial, pois a aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais e da mediação. Quando o estudante fica distante da presença do professor e dos colegas, a construção do conhecimento pode ser prejudicada, principalmente nos casos em que ele ainda não possui autonomia para estudar sozinho. Isso foi ainda mais evidente entre crianças menores e estudantes com dificuldades anteriores de aprendizagem.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) apontam que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais impactaram a aprendizagem de estudantes da educação básica, especialmente em habilidades relacionadas à linguagem, à rotina escolar e ao acompanhamento das atividades. Esse dado reforça que o ensino remoto emergencial, mesmo necessário, não conseguiu substituir plenamente a experiência escolar presencial, sobretudo para alunos que dependiam de mediação constante.

Os impactos também foram emocionais. Muitos estudantes passaram a conviver com medo, insegurança, perdas familiares, ansiedade, desmotivação e dificuldade de manter uma rotina de estudos. Freire (2021) permite compreender que o ato educativo precisa considerar a realidade concreta do educando, pois não há aprendizagem significativa quando o estudante é tratado apenas como receptor de tarefas. A escola precisa enxergar o sujeito em sua totalidade, especialmente em contextos de crise.

Organismos internacionais também alertaram para os efeitos do fechamento das escolas. UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (2021) afirmaram que a crise educacional provocada pela pandemia agravou desigualdades já existentes e tornou urgente a recuperação das aprendizagens com foco na equidade. Esse alerta dialoga diretamente com a realidade brasileira, marcada por diferenças sociais, regionais e tecnológicas que interferiram no acesso dos estudantes ao ensino remoto.

Portanto, o ensino remoto emergencial revelou que a garantia do direito à aprendizagem depende de muito mais do que disponibilizar atividades. É preciso garantir acesso, mediação, acompanhamento, recursos, apoio familiar e

condições reais de participação. Quando essas condições não existem, o estudante fica presente apenas no registro escolar, mas distante do processo efetivo de aprender.

Dessa forma, as desigualdades educacionais agravadas durante o ensino remoto ajudam a explicar muitas das dificuldades observadas no retorno presencial. Lacunas em leitura, escrita, interpretação, Matemática, atenção, organização e autonomia não surgiram de forma isolada, mas foram produzidas em um período de afastamento, incertezas e acesso desigual às oportunidades de aprendizagem. Por isso, a recomposição das aprendizagens precisa partir desse reconhecimento, evitando culpabilizar os estudantes por perdas que foram construídas em um contexto social e educacional extremamente desigual.

1.3.2 Retorno às aulas presenciais e agravamento das defasagens

O retorno às aulas presenciais representou um momento de grande expectativa para as escolas, professores, estudantes e famílias. Depois de um período marcado pelo afastamento físico, pelo ensino remoto emergencial e pelas incertezas provocadas pela pandemia, a reabertura das escolas trouxe a possibilidade de retomada dos vínculos, da rotina e da mediação pedagógica direta. No entanto, esse retorno também revelou um cenário preocupante: muitos estudantes voltaram com defasagens acumuladas, dificuldades emocionais, baixa autonomia e fragilidades em habilidades básicas de leitura, escrita e matemática.

As defasagens escolares não surgiram apenas no retorno presencial, mas se tornaram mais visíveis nesse momento. Durante o ensino remoto, muitos alunos participaram parcialmente das atividades, tiveram acesso limitado à internet, dividiram aparelhos com familiares ou dependeram de materiais impressos. Quando voltaram à sala de aula, os professores passaram a perceber com mais clareza as lacunas deixadas por esse período, principalmente nas aprendizagens que exigem acompanhamento contínuo, prática diária e interação direta.

O Conselho Nacional de Educação já havia alertado que a pandemia agravou desigualdades estruturais da sociedade brasileira, especialmente na educação. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 destacou diferenças de proficiência, alfabetização, matrícula e acesso ao mundo digital, indicando que os estudantes não vivenciaram o período remoto nas mesmas condições (BRASIL, 2020). Esse ponto é importante porque ajuda a compreender que o agravamento das defasagens não pode ser tratado como falha individual do aluno, mas como consequência de um processo educacional interrompido e desigual.

De acordo com Brasil (2020):

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. (BRASIL, 2020, p. 3)

Esse trecho mostra que o retorno presencial não aconteceu sobre uma base igual para todos. Enquanto alguns estudantes conseguiram manter contato frequente com a escola durante a pandemia, outros ficaram praticamente afastados do processo de aprendizagem. Por isso, ao retornarem, os professores encontraram turmas muito heterogêneas, com alunos em níveis diferentes de desenvolvimento, alguns acompanhando os conteúdos previstos e outros ainda precisando retomar habilidades fundamentais.

As maiores defasagens apareceram, especialmente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, muitos estudantes demonstraram dificuldades de leitura fluente, interpretação de textos, escrita de frases, organização de ideias e produção textual. Em Matemática, foram observadas fragilidades nas operações básicas, no raciocínio lógico, na resolução de problemas e na compreensão de conceitos. Esses sinais indicam que as lacunas não estavam apenas em conteúdos específicos, mas em habilidades estruturantes para toda a trajetória escolar.

Dados recentes sobre aprendizagem no Brasil reforçam esse cenário. O estudo do Todos Pela Educação, com base em resultados do Saeb, aponta que, embora existam sinais de recuperação em 2023, a aprendizagem média dos estudantes ainda não retornou aos patamares de 2019. No 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, os percentuais de aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática permaneceram abaixo dos resultados anteriores à pandemia; no 9º ano e no Ensino Médio, os desafios em Matemática aparecem de forma ainda mais intensa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

Conforme Todos Pela Educação (2025):

No 5º ano do Ensino Fundamental: Em 2023, 55,1% dos estudantes tinham aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 43,5% em Matemática. Esses valores eram de 56,5% e 46,7% em 2019, respectivamente. No 9º ano do Ensino Fundamental: Em 2023, 35,9% tinham aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 16,5% em Matemática. Em 2019, eram 35,9% e 18,4%. No Ensino Médio: Em 2023, 32,4% dos estudantes alcançaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 5,2% em Matemática. Em 2019, eram 33,5% e 6,9%, respectivamente. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025, p. 2)

Esses dados evidenciam que a recomposição das aprendizagens não é uma tarefa simples nem imediata. O retorno presencial não significou, automaticamente, recuperação das habilidades não consolidadas. Muitos estudantes precisaram reaprender rotinas escolares, recuperar hábitos de estudo, reconstruir vínculos com professores e colegas e voltar a confiar em sua própria capacidade de aprender. Assim, a escola passou a lidar, ao mesmo tempo, com defasagens cognitivas e fragilidades socioemocionais.

O UNICEF e o Cenpec Educação (2021) também alertaram que a pandemia trouxe risco de retrocesso no acesso de crianças e adolescentes à educação no Brasil, mostrando que a exclusão escolar antes e durante a pandemia atingiu de modo mais forte os grupos vulneráveis. Esse alerta se relaciona diretamente ao retorno presencial, pois a busca ativa, a permanência e o acompanhamento dos estudantes passaram a ser ações indispensáveis para evitar abandono, reprovação e aprofundamento das desigualdades.

Nesse contexto, a presença física dos estudantes na escola precisou ser acompanhada de um olhar pedagógico mais cuidadoso. Não bastava retomar o calendário, aplicar avaliações e avançar nos conteúdos previstos. Era

necessário identificar o que os alunos haviam aprendido, o que não haviam consolidado e quais habilidades precisavam ser retomadas com prioridade. A avaliação diagnóstica tornou-se, então, uma ferramenta importante para orientar o planejamento e evitar que as lacunas continuassem se acumulando.

Libâneo (2013) contribui para essa compreensão ao afirmar que o ensino precisa ser planejado de forma intencional, considerando objetivos, conteúdos, métodos e condições reais dos estudantes. No retorno presencial, essa intencionalidade tornou-se ainda mais necessária, pois as turmas apresentavam ritmos muito diferentes de aprendizagem. O professor precisou reorganizar estratégias, retomar conteúdos essenciais e, muitas vezes, trabalhar com grupos de alunos em níveis distintos dentro da mesma sala.

As defasagens também se agravaram porque a aprendizagem escolar é construída de forma progressiva. Quando uma habilidade básica não é consolidada, ela interfere nas aprendizagens seguintes. Um estudante que não lê com fluência terá mais dificuldade para interpretar problemas matemáticos, compreender textos de Ciências, acompanhar explicações de História ou produzir respostas escritas. Por isso, as lacunas do período pandêmico não ficaram restritas a uma disciplina, mas atravessaram todo o processo escolar.

Vygotsky (2007) ajuda a compreender esse processo ao destacar a importância da mediação e das interações sociais no desenvolvimento humano. Durante o afastamento presencial, muitos estudantes perderam parte significativa dessa mediação cotidiana oferecida pelo professor e pelo grupo. Com o retorno, foi necessário reconstruir esse espaço de interação, diálogo, explicação, escuta e acompanhamento, especialmente para os alunos que dependiam mais da presença do adulto para organizar o pensamento e realizar as atividades.

Além das perdas de aprendizagem, o retorno presencial revelou dificuldades emocionais importantes. Muitos estudantes demonstraram insegurança, ansiedade, medo de errar, vergonha de participar, baixa autoestima e dificuldade de convivência. Freire (2021) permite compreender que a prática educativa precisa ser humanizadora, respeitando a realidade do

educando e reconhecendo que ninguém aprende plenamente em um ambiente marcado por medo, humilhação ou indiferença. Dessa forma, acolher também se tornou parte do processo de recomposição das aprendizagens.

Outro desafio foi a heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala, passou a ser comum encontrar estudantes com níveis muito diferentes de aprendizagem: alguns conseguiam acompanhar o conteúdo previsto, enquanto outros ainda apresentavam dificuldades básicas. Essa realidade exigiu práticas pedagógicas mais flexíveis, retomada de habilidades essenciais, atividades diferenciadas e acompanhamento mais próximo. O retorno presencial mostrou que ensinar todos da mesma forma já não respondia às necessidades reais dos estudantes.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponibiliza os resultados do Saeb de forma agregada por Brasil, regiões, unidades da federação, municípios e escolas, o que permite acompanhar indicadores educacionais e observar desafios relacionados ao desempenho escolar. Esses dados são importantes porque ajudam as redes de ensino e as escolas a compreenderem onde estão as maiores fragilidades e quais áreas precisam de intervenção mais urgente.

Nesse sentido, o agravamento das defasagens precisa ser enfrentado com ações articuladas. A escola precisa unir avaliação diagnóstica, planejamento coletivo, reforço escolar, recomposição curricular, acompanhamento da frequência, diálogo com as famílias e apoio socioemocional. Quando essas ações acontecem de forma isolada, os resultados tendem a ser limitados; quando são organizadas coletivamente, aumentam as possibilidades de avanço dos estudantes.

Tardif (2014) destaca que o professor mobiliza saberes construídos na formação e na experiência cotidiana. Esse saber da prática foi fundamental no retorno presencial, pois os docentes precisaram interpretar sinais, reconhecer lacunas, adaptar atividades e reconstruir caminhos de aprendizagem. No entanto, o enfrentamento das defasagens não pode ser responsabilidade

exclusiva do professor, pois exige apoio da gestão, da coordenação pedagógica, das políticas públicas e das famílias.

Portanto, o retorno às aulas presenciais evidenciou que a pandemia deixou marcas profundas na escolarização. As defasagens não se limitaram ao conteúdo perdido, mas envolveram também vínculos fragilizados, dificuldades emocionais, perda de rotina e desigualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem. O principal desafio passou a ser reconstruir o percurso escolar dos estudantes com responsabilidade, sensibilidade e planejamento, garantindo que a retomada presencial fosse também uma retomada efetiva do direito de aprender.

1.4 Aprendizagem no contexto pós-pandêmico: recomposição, acolhimento e acompanhamento escolar

A aprendizagem no contexto pós-pandêmico passou a exigir da escola um olhar mais sensível, atento e organizado. O retorno às aulas presenciais não significou apenas voltar ao espaço físico da sala de aula, mas reencontrar estudantes com trajetórias interrompidas, vínculos fragilizados, dificuldades acumuladas e diferentes formas de lidar com o processo escolar. Por isso, a recomposição das aprendizagens não pode ser entendida como simples reposição de conteúdos, mas como um movimento pedagógico mais amplo, que envolve diagnóstico, acolhimento, planejamento e acompanhamento contínuo.

As perdas vividas durante a pandemia atingiram os estudantes de maneiras diferentes. Enquanto alguns conseguiram manter certa rotina de estudos, outros tiveram pouco acesso às atividades, dificuldade de conexão, falta de equipamentos, ausência de mediação familiar ou problemas emocionais que interferiram diretamente na aprendizagem. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) destacam que a crise educacional provocada pela pandemia ampliou desigualdades já existentes e tornou urgente a criação de estratégias para recuperar aprendizagens, proteger trajetórias escolares e garantir maior equidade educacional.

Nesse cenário, a recomposição das aprendizagens precisa partir de uma pergunta simples, mas muito importante: o que os estudantes realmente conseguiram aprender e o que ainda precisa ser reconstruído? Essa pergunta desloca a preocupação apenas com o cumprimento do currículo e aproxima a escola das necessidades concretas dos alunos. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 já orientava que as atividades pedagógicas, mesmo em caráter não presencial, deveriam estar vinculadas aos objetivos de aprendizagem, deixando evidente que o foco da organização escolar deveria permanecer na garantia do direito de aprender (BRASIL, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular também ajuda a compreender esse processo ao defender aprendizagens essenciais e progressivas ao longo da educação básica. Quando essas aprendizagens são interrompidas ou não consolidadas, o estudante passa a encontrar dificuldades em etapas posteriores, pois muitos conhecimentos dependem de habilidades anteriores. Assim, recompor aprendizagens significa retomar bases importantes, reorganizar prioridades e construir pontes entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ainda precisa desenvolver (BRASIL, 2018).

A recomposição, portanto, não deve ser feita de forma apressada. Quando a escola tenta apenas acelerar conteúdos, corre o risco de ampliar ainda mais as defasagens, porque muitos estudantes não acompanham o ritmo esperado. Libâneo (2013) contribui para essa reflexão ao lembrar que o ensino precisa ser intencional, planejado e organizado, considerando objetivos, métodos e condições reais dos alunos. No pós-pandemia, essa intencionalidade tornou-se ainda mais necessária, pois as turmas passaram a apresentar níveis muito diferentes de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica aparece como um dos caminhos mais importantes para orientar esse processo. Ela permite identificar lacunas, reconhecer avanços, compreender dificuldades e planejar intervenções mais adequadas. Diferente de uma avaliação apenas classificatória, a avaliação diagnóstica precisa servir para orientar a prática pedagógica, mostrando onde o estudante está e quais apoios são necessários para que ele avance. Nessa

direção, o acompanhamento escolar deixa de ser uma ação pontual e passa a ser parte da rotina pedagógica.

O acolhimento também ocupa lugar central nesse processo. Muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com medo, insegurança, ansiedade, desmotivação e baixa autoestima. Alguns tinham vergonha de participar porque não conseguiam acompanhar os colegas; outros evitavam ler, escrever ou resolver atividades por medo de errar. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca a importância das competências socioemocionais para a educação integral, especialmente quando se pensa no desenvolvimento dos estudantes de forma ampla, considerando emoções, relações, autonomia e capacidade de enfrentar desafios.

Freire (2021) ajuda a compreender que não existe aprendizagem verdadeiramente humana sem diálogo, escuta e respeito ao estudante. No contexto pós-pandêmico, isso significa reconhecer que o aluno não voltou para a escola do mesmo jeito que saiu. Muitos carregavam perdas, dificuldades familiares, experiências de isolamento e sentimentos que afetavam diretamente sua relação com o aprender. Por isso, acolher não é “passar a mão na cabeça”, mas criar condições para que o estudante se sinta seguro o suficiente para tentar, errar, perguntar e recomeçar.

O acompanhamento escolar, por sua vez, precisa envolver professores, coordenação pedagógica, gestão e família. As dificuldades de aprendizagem não podem ficar restritas à responsabilidade individual do professor em sala de aula. Tardif (2014) destaca que o trabalho docente mobiliza saberes da formação, da experiência e da prática cotidiana, mas esse trabalho precisa ser sustentado por uma rede institucional. Quando há planejamento coletivo, troca entre profissionais e acompanhamento sistemático, a escola consegue responder melhor às necessidades dos estudantes.

Nóvoa e Alvim (2022) reforçam a importância de proteger, transformar e valorizar a escola e os professores, especialmente diante dos desafios educacionais recentes. Essa contribuição é importante porque mostra que não há recomposição das aprendizagens sem fortalecimento do trabalho docente. O

professor precisa de tempo, formação, apoio pedagógico, materiais adequados e condições reais para acompanhar os estudantes que retornaram com diferentes níveis de aprendizagem.

Outro aspecto importante é que a recomposição precisa considerar a realidade social dos estudantes. As defasagens não foram produzidas apenas dentro da escola, mas também pelas condições de vida durante a pandemia. UNICEF e CENPEC Educação (2021) alertam que a exclusão escolar e as desigualdades se agravaram no período pandêmico, atingindo com maior força crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Assim, acompanhar a aprendizagem também significa observar frequência, participação, vínculo familiar, acesso a recursos e permanência na escola.

No caso de Santa Catarina, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reafirma a importância da formação integral e da garantia das aprendizagens essenciais (SANTA CATARINA, 2019). Esse documento dialoga com a BNCC e ajuda a orientar as práticas pedagógicas no território catarinense. Dessa forma, a recomposição das aprendizagens precisa estar alinhada às orientações curriculares, mas também às condições reais das escolas e dos estudantes.

O acompanhamento pedagógico deve ser contínuo, porque as dificuldades de aprendizagem não desaparecem com uma única atividade ou com uma semana de reforço. É necessário observar o estudante ao longo do tempo, registrar avanços, retomar habilidades, ajustar estratégias e dialogar com a família quando necessário. Todos Pela Educação (2024) aponta que os desafios da educação básica brasileira continuam relacionados à aprendizagem, permanência e desigualdade, mostrando que a recuperação pós-pandemia exige ações duradouras, e não medidas isoladas.

Nesse processo, a escola precisa evitar práticas que reforcem rótulos ou culpabilizem os alunos. Muitos estudantes que apresentam dificuldades já chegam à sala de aula com sentimento de fracasso, vergonha ou desânimo. Quando a escola apenas cobra resultados, sem compreender o percurso vivido por esse aluno, pode afastá-lo ainda mais da aprendizagem. Por outro lado,

quando há acolhimento, diagnóstico e intervenção planejada, a dificuldade deixa de ser vista como limite definitivo e passa a ser entendida como ponto de partida para novas possibilidades.

Portanto, a aprendizagem no contexto pós-pandêmico exige uma reorganização sensível e responsável da prática escolar. Recompôr aprendizagens é retomar habilidades essenciais; acolher é reconhecer o estudante em sua dimensão humana; acompanhar é garantir que as dificuldades sejam observadas e trabalhadas ao longo do percurso. Esses três movimentos precisam caminhar juntos, pois não há aprendizagem sólida sem cuidado, não há acolhimento verdadeiro sem ação pedagógica, e não há acompanhamento efetivo sem compromisso coletivo com o desenvolvimento dos estudantes.

1.4.1 Recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica

A recomposição das aprendizagens tornou-se uma necessidade central no período pós-pandêmico, pois muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com lacunas que não podiam ser ignoradas pela escola. Essas lacunas não se limitavam a conteúdos não trabalhados, mas envolviam habilidades básicas de leitura, escrita, interpretação, cálculo, raciocínio lógico, concentração e autonomia. Por isso, recompôr aprendizagens significa olhar para o percurso real dos estudantes e reorganizar o ensino a partir daquilo que eles ainda precisam consolidar.

Esse processo não deve ser confundido com simples recuperação de conteúdo ou com uma tentativa de “correr atrás do tempo perdido”. A recomposição exige uma postura pedagógica mais cuidadosa, porque parte do reconhecimento de que os estudantes viveram experiências diferentes durante a pandemia. Alguns conseguiram manter rotina de estudos; outros tiveram acesso limitado às atividades; muitos dependeram de celular compartilhado, materiais impressos ou apoio familiar insuficiente. Assim, a escola precisa compreender essas diferenças antes de propor qualquer intervenção.

A Base Nacional Comum Curricular contribui para essa discussão ao defender que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2018). Esse princípio ajuda a compreender que a recomposição não deve tentar retomar tudo de uma vez, mas priorizar habilidades fundamentais para que o estudante consiga avançar. Quando uma habilidade básica não é consolidada, ela interfere em aprendizagens posteriores e aumenta a sensação de fracasso escolar.

Como destaca Brasil (2018):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Esse trecho reforça que as aprendizagens precisam ser compreendidas como um processo progressivo. No contexto pós-pandêmico, essa progressão foi interrompida ou fragilizada para muitos estudantes, tornando necessário identificar quais habilidades ficaram comprometidas e quais precisam ser retomadas com maior urgência. Dessa forma, a recomposição das aprendizagens deve ser planejada com base em prioridades pedagógicas, e não apenas na sequência tradicional dos conteúdos.

A avaliação diagnóstica aparece, nesse cenário, como uma ferramenta indispensável. Ela permite compreender o ponto em que cada estudante se encontra, quais habilidades já foram consolidadas, quais permanecem frágeis e quais intervenções podem ser mais adequadas. Diferente de uma avaliação classificatória, que apenas atribui nota, a avaliação diagnóstica tem função orientadora. Ela não serve para punir o aluno pelo que ele não aprendeu, mas para mostrar à escola por onde recomeçar.

Libâneo (2013) contribui para essa compreensão ao defender que o ensino precisa ser intencional, organizado e planejado de acordo com objetivos educacionais claros. A avaliação diagnóstica, nesse sentido, ajuda o professor a planejar melhor sua ação, porque oferece informações concretas sobre as necessidades da turma. Sem esse diagnóstico, há o risco de o professor avançar

nos conteúdos previstos sem perceber que parte dos estudantes ainda não domina habilidades anteriores.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 também reforçou a importância de manter o vínculo entre as atividades pedagógicas e os objetivos de aprendizagem. Mesmo durante o período de atividades não presenciais, o Conselho Nacional de Educação indicou que o planejamento deveria considerar os objetivos previstos na BNCC e nas propostas pedagógicas das redes e escolas (BRASIL, 2020). Essa orientação permanece relevante no retorno presencial, pois mostra que qualquer ação de recomposição precisa ter clareza sobre o que se pretende desenvolver.

Conforme Brasil (2020):

O planejamento das atividades pedagógicas não presenciais deve indicar os objetivos de aprendizagem relacionados ao currículo e as formas de interação, mediadas ou não por tecnologias digitais, com o estudante. (BRASIL, 2020, p. 23).

Embora essa orientação tenha sido elaborada no contexto do ensino remoto, ela ajuda a pensar a recomposição no retorno presencial. A escola precisa planejar atividades com objetivos claros, acompanhar a participação dos estudantes e criar formas de interação que favoreçam a aprendizagem. Não basta aplicar exercícios repetitivos; é necessário compreender o que cada atividade pretende desenvolver e como ela pode ajudar o aluno a superar determinada dificuldade.

A avaliação diagnóstica também precisa considerar que as dificuldades dos estudantes não aparecem apenas em provas formais. Elas podem ser observadas na leitura em voz alta, na escrita espontânea, na resolução de problemas, na participação oral, na organização do caderno, na autonomia para realizar tarefas e na capacidade de explicar o que foi aprendido. Tardif (2014) destaca que o professor mobiliza saberes da experiência no cotidiano escolar, e esse olhar construído na prática é fundamental para perceber sinais que nem sempre aparecem em instrumentos padronizados.

No entanto, o diagnóstico não pode ficar apenas no registro da dificuldade. Depois de identificar as lacunas, a escola precisa transformar essas

informações em ação pedagógica. Isso envolve reorganizar o planejamento, propor atividades diferenciadas, retomar habilidades essenciais, acompanhar pequenos avanços, criar grupos de apoio quando necessário e dialogar com a família. A avaliação diagnóstica só tem sentido quando gera intervenção.

As desigualdades educacionais também precisam ser consideradas nesse processo. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) apontam que a pandemia agravou uma crise global de aprendizagem e atingiu de forma mais intensa os estudantes em situação de vulnerabilidade. Isso significa que a recomposição deve ser orientada pela equidade, oferecendo mais apoio a quem mais precisa. Tratar todos os estudantes da mesma forma, nesse contexto, pode manter ou até ampliar desigualdades já existentes.

No Brasil, Todos Pela Educação (2024) também chama atenção para os desafios relacionados à aprendizagem, permanência e desigualdade na educação básica. Esses dados reforçam que a recomposição precisa ser contínua, planejada e acompanhada pelas redes de ensino e pelas escolas. Não se trata de uma ação de curto prazo, mas de um processo que deve atravessar o planejamento pedagógico, os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e o acompanhamento individual dos estudantes.

Freire (2021) ajuda a humanizar essa discussão ao lembrar que ensinar exige respeito ao educando e compromisso com sua realidade. A recomposição das aprendizagens, quando feita com sensibilidade, não expõe o estudante nem reforça sua sensação de incapacidade. Pelo contrário, cria possibilidades para que ele volte a participar, pergunte sem medo, reconheça seus avanços e reconstrua a confiança em si mesmo. Muitas vezes, o aluno não precisa apenas recuperar conteúdo; precisa recuperar também o vínculo com a aprendizagem.

Dessa forma, recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica precisam caminhar juntas. A recomposição indica o que precisa ser retomado; a avaliação diagnóstica mostra onde estão as lacunas e orienta os caminhos possíveis. Quando esses dois movimentos são realizados com planejamento, acolhimento e acompanhamento contínuo, a escola consegue responder melhor

às necessidades dos estudantes e reduzir os impactos deixados pelo período pandêmico no percurso escolar.

1.4.2 Acolhimento socioemocional e reconstrução dos vínculos escolares

O acolhimento socioemocional tornou-se uma dimensão indispensável no contexto pós-pandêmico, porque muitos estudantes retornaram às aulas presenciais carregando marcas que não eram apenas pedagógicas. As dificuldades de aprendizagem, nesse período, passaram a aparecer junto com insegurança, ansiedade, desmotivação, medo de errar, baixa autoestima e dificuldade de convivência. Por isso, a escola precisou compreender que recompor aprendizagens também significava reconstruir relações, escutar os estudantes e criar um ambiente em que eles se sentissem novamente pertencentes ao espaço escolar.

A pandemia interrompeu rotinas, afastou estudantes da convivência diária com professores e colegas e fragilizou vínculos que são fundamentais para a aprendizagem. O estudante não aprende apenas pelo contato com o conteúdo, mas também pela relação de confiança que estabelece com quem ensina, com os colegas e com a própria escola. Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao defender que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e na mediação cultural, o que reforça a importância do vínculo no processo educativo.

Nesse sentido, o retorno presencial exigiu mais do que reorganização curricular. Era necessário perceber como cada estudante voltava para a escola, que perdas havia vivido, quais medos carregava e quais dificuldades demonstrava no convívio escolar. Alguns alunos retornaram mais silenciosos; outros, mais agitados; alguns evitavam participar das atividades; outros apresentavam resistência às regras e à rotina. Essas manifestações não devem ser vistas apenas como indisciplina ou desinteresse, mas como sinais de que o vínculo escolar precisava ser reconstruído com cuidado.

Freire (2021) ajuda a compreender esse processo ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, no respeito ao educando e na valorização

de sua realidade. O acolhimento, nessa perspectiva, não se resume a uma conversa inicial ou a uma ação pontual no começo do ano letivo. Ele precisa fazer parte da postura pedagógica da escola, aparecendo na forma como o professor escuta, orienta, corrige, incentiva e reconhece os pequenos avanços do estudante.

A Base Nacional Comum Curricular também reforça a importância das dimensões socioemocionais na formação integral dos estudantes. Ao tratar das competências gerais da educação básica, o documento evidencia que aprender envolve conhecimento, cuidado de si, empatia, diálogo, responsabilidade e convivência. Dessa forma, a escola não pode separar completamente aprendizagem cognitiva e desenvolvimento emocional, pois um estudante fragilizado emocionalmente pode apresentar maiores dificuldades para se concentrar, participar e persistir diante dos desafios escolares.

De acordo com Brasil (2018):

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018, p. 10).

Essa competência mostra que o desenvolvimento socioemocional também faz parte do direito à aprendizagem. O estudante precisa aprender conteúdos escolares, mas também precisa desenvolver condições para reconhecer emoções, lidar com frustrações, conviver com diferenças e construir autonomia. No período posterior à pandemia, essa dimensão ganhou ainda mais relevância, pois muitos alunos retornaram com dificuldades de socialização, insegurança diante das atividades e menor confiança em sua própria capacidade de aprender.

O Instituto Ayrton Senna (2021) também destaca que as competências socioemocionais são importantes para a educação integral, pois contribuem para que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à persistência, colaboração, empatia, responsabilidade e abertura ao novo. Essa compreensão ajuda a perceber que o acolhimento socioemocional não é algo separado do trabalho pedagógico. Pelo contrário, ele sustenta a aprendizagem, porque um

aluno acolhido tende a participar mais, perguntar mais, tentar novamente e se envolver com as atividades escolares.

A reconstrução dos vínculos escolares também depende da forma como a escola lida com o erro. Muitos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem têm medo de se expor, principalmente quando já passaram por experiências de fracasso. Quando o erro é tratado como motivo de vergonha, o aluno se fecha; quando é compreendido como parte do processo, ele passa a tentar novamente. Nesse sentido, o acolhimento precisa transformar a sala de aula em um espaço seguro para aprender, perguntar e recomeçar.

Tardif (2014) contribui para essa discussão ao lembrar que o professor mobiliza saberes construídos na experiência cotidiana com os alunos. Esse saber da prática permite perceber quando uma dificuldade não está apenas no conteúdo, mas também na relação do estudante com a escola, com o professor, com os colegas e consigo mesmo. Muitas vezes, antes de avançar em determinados conteúdos, é preciso reconstruir a confiança do aluno no próprio processo de aprender.

Nóvoa e Alvim (2022) reforçam que a escola e os professores precisam ser protegidos, transformados e valorizados diante dos desafios contemporâneos. Essa contribuição é importante porque o acolhimento socioemocional dos estudantes não acontece sem condições institucionais. O professor também precisa de apoio, tempo, formação, escuta e acompanhamento da gestão para lidar com turmas marcadas por defasagens, conflitos, inseguranças e diferentes necessidades.

As dificuldades socioemocionais observadas no retorno presencial também dialogam com as desigualdades vividas durante a pandemia. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) apontam que a crise educacional provocada pelo fechamento das escolas ampliou vulnerabilidades e afetou de modo mais intenso os estudantes em situação de maior fragilidade social. Assim, o acolhimento precisa considerar que nem todos os alunos retornaram com as mesmas condições emocionais, familiares e escolares.

No Brasil, UNICEF e CENPEC Educação (2021) alertaram para o agravamento da exclusão escolar e para os impactos da pandemia sobre crianças e adolescentes. Esse cenário mostra que a reconstrução dos vínculos escolares também está ligada à permanência. Quando o estudante se sente distante da escola, não compreendido ou incapaz de acompanhar as atividades, aumenta o risco de evasão, abandono simbólico ou desmotivação. Por isso, acolher também é uma forma de proteger a trajetória escolar.

A escola precisa, então, fortalecer práticas de escuta e aproximação. Isso pode ocorrer por meio de rodas de conversa, acompanhamento individual, diálogo com as famílias, observação do comportamento em sala, atividades cooperativas, valorização dos avanços e construção de uma rotina mais previsível. Essas ações parecem simples, mas ajudam o estudante a recuperar segurança e pertencimento. O vínculo escolar se reconstrói no cotidiano, na constância dos gestos, na presença do professor e na forma como a escola responde às dificuldades.

O acolhimento socioemocional também não deve ser confundido com ausência de exigência pedagógica. A escola acolhe quando compreende o estudante, mas também quando acredita que ele pode avançar. Freire (2021) permite pensar essa relação ao defender uma educação comprometida com a dignidade do educando e com sua possibilidade de transformação. Assim, acolher não significa diminuir expectativas, mas criar condições humanas e pedagógicas para que o aluno consiga aprender.

Nesse processo, a coordenação pedagógica e a gestão escolar têm papel importante. O acolhimento não pode depender apenas da iniciativa individual de alguns professores. Ele precisa estar presente no planejamento escolar, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nas estratégias de recomposição e no diálogo com as famílias. Quando a escola trabalha de forma coletiva, consegue identificar melhor os estudantes que precisam de apoio e organizar respostas mais adequadas.

A participação da família também é essencial para a reconstrução dos vínculos escolares. Muitos estudantes retornaram com mudanças na rotina

doméstica, dificuldades emocionais ou perda de hábitos de estudo. O diálogo entre escola e família permite compreender melhor essas situações e construir formas de acompanhamento mais próximas da realidade do aluno. No entanto, esse diálogo precisa ser cuidadoso, evitando culpabilizar a família, especialmente quando há vulnerabilidades sociais envolvidas.

Dessa forma, o acolhimento socioemocional e a reconstrução dos vínculos escolares são partes fundamentais do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico. O estudante precisa sentir que a escola é um espaço onde pode aprender, errar, ser ouvido, ser orientado e recomeçar. Quando o vínculo é fortalecido, a aprendizagem encontra melhores condições para acontecer, pois o aluno passa a se perceber como alguém capaz de avançar.

Portanto, o período posterior à pandemia exige uma escola mais atenta às dimensões humanas da aprendizagem. Recompôr conteúdos é necessário, mas não suficiente. É preciso acolher histórias, reconstruir relações, fortalecer a confiança e criar práticas pedagógicas que unam conhecimento, cuidado e acompanhamento. Só assim a escola consegue responder, de forma mais justa e sensível, às dificuldades que se tornaram mais evidentes no retorno presencial.

1.5 O papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem

O professor ocupa um papel central diante das dificuldades de aprendizagem, porque é ele quem acompanha mais de perto o cotidiano dos estudantes, observa seus avanços, percebe suas inseguranças e identifica os sinais de que algo não está sendo compreendido. Muitas vezes, antes mesmo de qualquer registro formal, é o olhar atento do docente que percebe quando o aluno evita participar, demora para concluir uma atividade, apresenta medo de errar ou demonstra lacunas em habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico.

Esse papel, no entanto, não pode ser entendido como uma responsabilidade solitária. O professor é fundamental no processo de identificação e intervenção, mas precisa contar com apoio da gestão escolar, da

coordenação pedagógica, da família e das políticas educacionais. Tardif (2014) destaca que o trabalho docente é formado por diferentes saberes, construídos na formação, na experiência e nas relações cotidianas com os alunos. Assim, o professor não atua apenas aplicando conteúdos; ele interpreta situações, adapta caminhos e toma decisões pedagógicas todos os dias.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, a prática docente exige sensibilidade e planejamento. Não basta perceber que o estudante não aprendeu; é necessário compreender por que ele não aprendeu, em que ponto a dificuldade aparece e quais estratégias podem ajudá-lo a avançar. Libâneo (2013) lembra que o ensino precisa ser intencional, organizado e orientado por objetivos claros. Isso significa que a intervenção pedagógica deve partir de uma análise cuidadosa das necessidades reais dos estudantes.

O professor também precisa evitar rótulos que diminuem o aluno. Expressões como “não aprende”, “não quer nada” ou “tem preguiça” podem reforçar sentimentos de incapacidade e afastar ainda mais o estudante da aprendizagem. Freire (2021) contribui para essa compreensão ao defender uma prática educativa baseada no respeito aos saberes dos educandos, no diálogo e na valorização da realidade vivida por eles. Dessa forma, o estudante com dificuldade precisa ser visto como alguém em processo, e não como alguém definido pelo erro.

A mediação docente é uma das dimensões mais importantes nesse percurso. Vygotsky (2007) compreende que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e nas interações mediadas. Isso mostra que o estudante pode avançar quando recebe apoio adequado, quando participa de situações de aprendizagem significativas e quando encontra alguém que o ajude a reorganizar seu pensamento. Nesse sentido, o professor atua como mediador entre o aluno, o conhecimento e as possibilidades de desenvolvimento.

No período pós-pandêmico, esse papel tornou-se ainda mais desafiador. Muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com defasagens acumuladas, baixa concentração, fragilidade emocional e dificuldades para retomar a rotina escolar. Todos Pela Educação (2024) aponta que os desafios

da educação básica brasileira continuam fortemente relacionados à aprendizagem, à permanência e às desigualdades. Diante disso, o professor passou a lidar com turmas mais heterogêneas, nas quais os estudantes apresentam níveis muito diferentes de aprendizagem.

A heterogeneidade da sala de aula exige práticas mais flexíveis. Em uma mesma turma, pode haver alunos que acompanham o conteúdo previsto e outros que ainda precisam retomar habilidades anteriores. Por isso, o professor precisa diversificar estratégias, propor atividades graduais, utilizar diferentes recursos, organizar agrupamentos produtivos e acompanhar os avanços de cada estudante. A BNCC reforça que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais, considerando o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018).

O professor também tem papel importante na avaliação diagnóstica. É por meio dela que se torna possível identificar o que o aluno já sabe, o que ainda não consolidou e quais habilidades precisam ser retomadas. Essa avaliação não deve servir para expor ou punir o estudante, mas para orientar o planejamento pedagógico. Quando o professor utiliza o diagnóstico como ponto de partida, consegue planejar intervenções mais coerentes e evitar que as dificuldades se acumulem ainda mais.

Outro aspecto importante é a relação entre professor e estudante. A aprendizagem não acontece apenas pela explicação do conteúdo, mas também pelo vínculo construído em sala de aula. Um aluno que se sente respeitado, ouvido e encorajado tende a participar mais, perguntar mais e tentar novamente, mesmo quando erra. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca a importância das competências socioemocionais na educação integral, mostrando que persistência, colaboração, empatia e autoconfiança também interferem no percurso escolar.

Nesse sentido, o professor atua também como alguém que acolhe. Acolher não significa deixar de ensinar ou reduzir expectativas, mas compreender que o aluno precisa de segurança para aprender. Muitos estudantes com dificuldades carregam experiências de fracasso, vergonha e

medo de exposição. Quando o professor valoriza pequenos avanços, oferece devolutivas cuidadosas e cria um ambiente de respeito, ajuda o estudante a reconstruir sua confiança.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem a valorização da escola e dos professores diante dos desafios educacionais contemporâneos. Essa ideia é essencial, porque não se pode exigir que o professor enfrente sozinho problemas que são também sociais, institucionais e políticos. Para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem, o docente precisa de formação continuada, tempo para planejamento, apoio pedagógico, materiais adequados e espaços de diálogo com outros profissionais.

O professor também precisa trabalhar de forma articulada com a coordenação pedagógica. O acompanhamento das dificuldades não deve depender apenas de observações individuais, mas de registros, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, análise de desempenho, contato com a família e planejamento coletivo. Quando a escola organiza esse acompanhamento, as intervenções deixam de ser isoladas e passam a fazer parte de uma ação institucional mais consistente.

A família também precisa ser envolvida, mas sem culpabilização. Muitos responsáveis enfrentaram dificuldades durante e depois da pandemia, como falta de tempo, baixa escolaridade, problemas financeiros ou limitações para acompanhar as atividades escolares. O diálogo com a família deve buscar aproximação e parceria, ajudando a compreender a realidade do estudante e a construir formas possíveis de apoio. Quando escola e família conversam com respeito, o acompanhamento se torna mais efetivo.

É importante destacar que o professor não precisa ter todas as respostas sozinho. Algumas dificuldades podem exigir encaminhamento para outros profissionais, principalmente quando são persistentes, intensas e não apresentam melhora mesmo com intervenções pedagógicas. A American Psychiatric Association (2023) e a World Health Organization (2024) orientam que transtornos específicos precisam ser compreendidos a partir de critérios

próprios e avaliação especializada. Cabe à escola observar, registrar e encaminhar, sem assumir diagnósticos que pertencem a áreas específicas.

Portanto, o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem envolve observar, acolher, planejar, intervir, avaliar e acompanhar. Sua atuação é decisiva para que o estudante não seja reduzido à dificuldade que apresenta. Quando o professor trabalha com sensibilidade, intencionalidade e apoio institucional, a sala de aula se transforma em espaço de reconstrução, onde o erro deixa de ser motivo de vergonha e passa a ser parte do caminho para aprender.

Quadro 2 – Papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem

Dimensão da atuação docente	Como aparece no cotidiano escolar	Contribuição para a aprendizagem
Observação pedagógica	Perceber sinais como baixa participação, demora nas atividades, insegurança, erros recorrentes e dificuldade de acompanhar a turma.	Ajuda a identificar precocemente as dificuldades e evita que as lacunas se aprofundem.
Avaliação diagnóstica	Verificar o que o estudante já sabe, quais habilidades não consolidou e quais conteúdos precisam ser retomados.	Orienta o planejamento e permite intervenções mais adequadas.
Mediação do conhecimento	Explicar de diferentes formas, usar exemplos, propor atividades graduais e acompanhar o raciocínio do aluno.	Favorece a compreensão e amplia as possibilidades de avanço.
Acolhimento emocional	Escutar, incentivar, respeitar o tempo do estudante e evitar exposição negativa diante da turma.	Fortalece a confiança, a autoestima e a participação.
Planejamento diferenciado	Adaptar estratégias, organizar grupos, propor reforço, retomar habilidades e diversificar recursos.	Atende diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem.
Registro e acompanhamento	Anotar avanços, dificuldades, intervenções realizadas e respostas dos estudantes às atividades.	Permite acompanhar a evolução e tomar decisões pedagógicas mais consistentes.
Trabalho coletivo	Dialogar com coordenação, gestão, família e outros profissionais quando necessário.	Amplia a rede de apoio e evita que o professor atue de forma isolada.
Encaminhamento responsável	Observar dificuldades persistentes e orientar a família quanto à necessidade de avaliação especializada, quando cabível.	Garante cuidado adequado sem rotular ou diagnosticar indevidamente o estudante.

Fonte: Elaborado com base em Vygotsky (2007), Libâneo (2013), Tardif (2014), Brasil (2018), Freire (2021), Nóvoa e Alvim (2022), American Psychiatric Association (2023) e World Health Organization (2024).

1.5.1 Práticas pedagógicas diferenciadas e intervenção em sala de aula

As práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais quando a escola reconhece que os estudantes não aprendem todos da mesma forma, no mesmo ritmo e pelas mesmas estratégias. Diante das dificuldades de aprendizagem, o professor precisa olhar para a turma sem perder de vista cada aluno em sua singularidade. Isso não significa reduzir a exigência pedagógica, mas criar caminhos variados para que todos tenham possibilidades reais de compreender, participar e avançar.

No cotidiano escolar, a intervenção em sala de aula começa pela observação. Antes de propor qualquer estratégia, o professor precisa identificar onde a dificuldade aparece: se está na leitura, na escrita, na interpretação, no cálculo, na atenção, na organização das ideias ou na insegurança para participar. Libâneo (2013) destaca que o ensino exige intencionalidade, planejamento e organização, o que reforça a necessidade de práticas pensadas a partir das necessidades concretas dos estudantes.

As práticas diferenciadas também precisam estar ligadas à avaliação diagnóstica. Quando o professor compreende o que o estudante já sabe e o que ainda não consolidou, consegue planejar atividades mais adequadas. A avaliação, nesse caso, deixa de ser apenas instrumento de nota e passa a orientar a intervenção pedagógica. Assim, o erro não é tratado como fracasso, mas como informação importante sobre o processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que a educação básica deve garantir aprendizagens essenciais, considerando o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018). Essa compreensão amplia a responsabilidade da escola, pois mostra que a aprendizagem não pode ser limitada à memorização de conteúdos. O estudante precisa ser provocado a pensar, resolver problemas, argumentar, interagir e utilizar o conhecimento em situações significativas.

Uma prática pedagógica diferenciada pode ocorrer por meio da retomada de habilidades básicas, uso de materiais concretos, leitura compartilhada,

atividades em grupos, jogos pedagógicos, exercícios graduais, apoio individual, uso de imagens, mapas mentais, explicações em etapas e propostas relacionadas ao cotidiano dos alunos. Essas estratégias ajudam principalmente aqueles estudantes que não conseguem acompanhar uma aula baseada apenas na exposição oral e na cópia do quadro.

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao compreender que a aprendizagem acontece nas relações sociais e nas mediações. Isso significa que o estudante pode avançar quando recebe apoio adequado, quando interage com colegas e quando o professor organiza situações que favorecem sua participação. A intervenção em sala, portanto, não deve isolar o aluno com dificuldade, mas incluí-lo em experiências que possibilitem troca, ajuda e construção coletiva.

As atividades em grupos produtivos, por exemplo, podem ser importantes quando bem planejadas. Elas permitem que estudantes com diferentes níveis de aprendizagem colaborem entre si, expliquem estratégias, compartilhem dúvidas e construam respostas de forma conjunta. No entanto, o agrupamento precisa ser acompanhado pelo professor, para que não se transforme apenas em divisão de tarefas ou em exposição dos alunos que apresentam mais dificuldade.

Freire (2021) ajuda a compreender que ensinar exige respeito ao educando, diálogo e compromisso com sua realidade. Por isso, uma prática diferenciada não pode ser mecânica ou apenas adaptada no papel. Ela precisa fazer sentido para o estudante. Quando o professor aproxima o conteúdo da vida dos alunos, valoriza seus conhecimentos prévios e cria um ambiente em que perguntar não seja motivo de vergonha, a aprendizagem se torna mais possível.

A intervenção em sala de aula também exige cuidado emocional. Muitos estudantes com dificuldades já chegam às atividades com medo de errar, vergonha de ler em voz alta ou insegurança para responder. Nesse caso, o professor precisa construir um ambiente de confiança, no qual o erro seja compreendido como parte do processo. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca a importância das competências socioemocionais na educação integral, pois

persistência, empatia, colaboração e autoconfiança interferem diretamente na forma como o aluno enfrenta os desafios escolares.

Outra estratégia importante é a diferenciação das atividades. O professor pode trabalhar o mesmo objetivo de aprendizagem com níveis diferentes de complexidade, permitindo que todos participem sem que ninguém seja exposto. Um estudante pode começar com uma atividade mais orientada, enquanto outro avança para uma proposta mais autônoma. O importante é que todos estejam envolvidos no mesmo percurso, ainda que com apoios diferentes.

Tardif (2014) lembra que o professor mobiliza saberes construídos na formação e na experiência cotidiana. Esse saber da prática é essencial para perceber quais estratégias funcionam melhor com cada turma. Muitas vezes, o docente ajusta uma explicação, muda a ordem de uma atividade, utiliza outro exemplo ou reorganiza a sala porque conhece os estudantes e compreende suas necessidades. Essa capacidade de adaptação faz parte do trabalho docente e fortalece a intervenção pedagógica.

No contexto pós-pandêmico, as práticas diferenciadas se tornaram ainda mais necessárias, pois muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com defasagens acumuladas. Todos Pela Educação (2024) aponta que a aprendizagem e as desigualdades continuam sendo grandes desafios da educação básica brasileira. Isso mostra que a escola precisa evitar práticas homogêneas demais, pois uma mesma explicação ou atividade pode não alcançar estudantes que viveram trajetórias escolares muito diferentes durante a pandemia.

As intervenções também precisam ser contínuas. Uma dificuldade de aprendizagem dificilmente é superada com uma única atividade ou com uma recuperação pontual. É necessário acompanhar o estudante ao longo do tempo, registrar avanços, retomar habilidades, oferecer devolutivas claras e ajustar o planejamento sempre que necessário. A intervenção pedagógica precisa fazer parte da rotina da sala de aula, e não aparecer apenas quando o aluno já acumulou muitas lacunas.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem a valorização da escola e dos professores como condição importante para enfrentar os desafios educacionais atuais. Essa ideia é essencial, porque práticas diferenciadas exigem tempo de planejamento, formação continuada, apoio da coordenação pedagógica e condições adequadas de trabalho. Não se pode esperar que o professor faça intervenções consistentes sem suporte institucional e sem espaços de diálogo coletivo.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense também reforça a importância de práticas voltadas à formação integral dos estudantes, articuladas às aprendizagens essenciais e às especificidades do território (SANTA CATARINA, 2019). Esse direcionamento ajuda a compreender que a intervenção pedagógica precisa respeitar tanto as orientações curriculares quanto a realidade concreta das escolas e dos alunos.

Dessa forma, práticas pedagógicas diferenciadas não significam facilitar o ensino, mas tornar a aprendizagem mais acessível, justa e significativa. O professor intervém quando observa, planeja, adapta, retoma, orienta e acompanha. Ele também intervém quando encoraja, escuta, valoriza pequenos avanços e mostra ao estudante que sua dificuldade pode ser trabalhada. Nesse processo, a sala de aula deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um lugar de reconstrução de trajetórias escolares.

Portanto, a intervenção em sala de aula precisa unir planejamento pedagógico e sensibilidade humana. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem necessitam de estratégias claras, acompanhamento próximo e oportunidades reais de participação. Quando o professor trabalha com práticas diferenciadas, sem rotular e sem excluir, contribui para que o aluno se reconheça como alguém capaz de aprender, mesmo que precise de mais tempo, apoio e mediação para avançar.

1.6 Gestão escolar, coordenação pedagógica e apoio institucional

A gestão escolar, a coordenação pedagógica e o apoio institucional ocupam um lugar muito importante no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, porque a responsabilidade pelo avanço dos estudantes não pode ficar concentrada apenas no professor da sala de aula. Quando um aluno apresenta defasagens, baixo rendimento, insegurança ou dificuldade para acompanhar as atividades, a escola precisa agir de forma coletiva, organizada e contínua. Esse tópico está alinhado ao percurso do Capítulo 1, que discute as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico e os desafios das escolas estaduais de Joinville-SC.

A gestão escolar tem a função de organizar condições para que o trabalho pedagógico aconteça de maneira planejada. Isso envolve acompanhar resultados, garantir espaços de reunião, fortalecer o diálogo entre professores, observar a frequência dos estudantes, promover aproximação com as famílias e apoiar ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Libâneo (2013) entende que a escola precisa ser organizada de forma intencional, com objetivos educacionais claros e práticas que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Assim, a gestão não deve atuar apenas na parte administrativa, mas também na condução pedagógica da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça que os estabelecimentos de ensino possuem responsabilidades diretas na organização do processo educativo. Conforme Brasil (1996):

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento

(BRASIL, 1996, art. 12, incisos I, II, III, IV e V).

Esse trecho é importante porque mostra que a escola tem responsabilidade legal sobre a recuperação dos estudantes com menor rendimento. Ou seja, quando há dificuldades de aprendizagem, a instituição precisa criar meios para acompanhar e apoiar esses alunos. A recuperação não

deve ser vista apenas como uma atividade no final do bimestre, mas como um processo permanente de intervenção, retomada e acompanhamento.

A coordenação pedagógica, nesse contexto, torna-se uma ponte entre a gestão, os professores, os estudantes e as famílias. Seu papel é acompanhar o planejamento, ajudar na leitura das dificuldades apresentadas pelas turmas, orientar estratégias de intervenção e promover momentos de reflexão coletiva. Quando a coordenação atua de forma próxima, o professor não se sente sozinho diante das dificuldades dos alunos, pois encontra apoio para pensar alternativas e reorganizar práticas.

O trabalho da coordenação pedagógica também precisa estar ligado à avaliação diagnóstica e ao acompanhamento dos estudantes com defasagem. Não basta identificar que o aluno não aprendeu; é necessário compreender quais habilidades ainda não foram consolidadas, em quais áreas aparecem as maiores dificuldades e quais intervenções podem ser realizadas. Tardif (2014) destaca que o professor mobiliza saberes construídos na formação e na experiência, mas esses saberes se fortalecem quando existe troca com outros profissionais e apoio institucional.

No contexto pós-pandêmico, a atuação da gestão e da coordenação se tornou ainda mais necessária, porque as turmas retornaram às aulas presenciais com níveis muito diferentes de aprendizagem. Alguns estudantes conseguiram acompanhar parte das atividades remotas, enquanto outros ficaram com lacunas maiores devido à falta de internet, equipamentos, rotina ou acompanhamento familiar. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) apontam que a crise educacional causada pela pandemia ampliou desigualdades e tornou urgente a recuperação das aprendizagens, especialmente entre estudantes mais vulneráveis.

A gestão escolar precisa, portanto, organizar a escola para responder a essa realidade. Isso pode acontecer por meio de reuniões pedagógicas, análise de dados de aprendizagem, acompanhamento da frequência, busca ativa, reforço escolar, planejamento por habilidades, atividades de recomposição, diálogo com a família e monitoramento dos avanços. Todos Pela Educação

(2024) também destaca que a aprendizagem e a permanência escolar continuam sendo grandes desafios da educação básica brasileira, o que reforça a necessidade de ações institucionais consistentes.

A Base Nacional Comum Curricular contribui para essa discussão ao afirmar que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2018). Para que isso aconteça, a escola precisa organizar suas práticas em torno dessas aprendizagens, observando o que os estudantes já desenvolveram e o que ainda precisa ser retomado. A gestão e a coordenação têm papel importante nesse alinhamento, pois ajudam a transformar as orientações curriculares em ações pedagógicas concretas.

O apoio institucional também envolve criar condições para o professor trabalhar melhor. Não há como exigir práticas diferenciadas, avaliação diagnóstica, acompanhamento individualizado e recomposição das aprendizagens se o docente não tiver tempo para planejar, apoio da coordenação, materiais adequados e espaços de diálogo. Nóvoa e Alvim (2022) defendem a necessidade de proteger, transformar e valorizar a escola e os professores, especialmente diante dos desafios educacionais atuais.

Essa valorização não deve ser apenas discursiva. Ela precisa aparecer na rotina da escola, no respeito ao trabalho docente, na escuta das dificuldades enfrentadas em sala, na oferta de formação continuada e no suporte para lidar com estudantes que apresentam defasagens mais intensas. Quando o professor se sente apoiado, consegue planejar com mais segurança, compartilhar dúvidas, pedir ajuda e construir intervenções mais eficazes.

A gestão escolar também precisa fortalecer uma cultura de acompanhamento. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são percebidas, mas não são registradas de forma sistemática. O aluno passa de um ano para outro carregando lacunas, e a escola só retoma o problema quando ele já está mais grave. Por isso, é necessário registrar observações, intervenções realizadas, avanços, dificuldades persistentes e encaminhamentos. Esse acompanhamento evita que o estudante fique invisível dentro da própria escola.

Freire (2021) ajuda a compreender que uma prática educativa comprometida com os estudantes precisa ser marcada pelo diálogo, pela escuta e pelo respeito à realidade de cada sujeito. Essa compreensão também deve orientar a gestão escolar. Uma escola humanizada não é aquela que apenas cobra resultados, mas aquela que busca compreender os motivos das dificuldades, acolhe os estudantes e cria caminhos para que eles possam aprender com dignidade.

A coordenação pedagógica pode favorecer esse processo ao promover momentos de estudo coletivo, análise de casos, discussão de estratégias e troca de experiências entre professores. Muitas vezes, uma dificuldade observada por um docente também aparece em outras disciplinas ou em outros momentos da rotina escolar. Quando a equipe conversa, consegue perceber padrões, planejar intervenções conjuntas e evitar ações fragmentadas.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reforça a importância de práticas orientadas para a formação integral e para a garantia das aprendizagens essenciais dos estudantes (SANTA CATARINA, 2019). Esse documento ajuda a pensar a atuação da gestão e da coordenação no contexto catarinense, pois orienta a organização pedagógica das escolas a partir das especificidades do território e das necessidades dos alunos.

A relação com as famílias também faz parte do apoio institucional. Estudantes com dificuldades de aprendizagem precisam de acompanhamento mais próximo, e a escola deve buscar diálogo com os responsáveis para compreender a rotina, a frequência, as condições de estudo e possíveis fatores que interferem no desempenho. No entanto, esse diálogo precisa ser cuidadoso, sem culpabilizar a família, principalmente quando há vulnerabilidades sociais envolvidas.

O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) alertam que a exclusão escolar e as desigualdades se agravaram durante a pandemia, atingindo de forma mais intensa crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Esse dado reforça que a escola precisa agir com sensibilidade social. Muitas

dificuldades de aprendizagem estão ligadas a trajetórias marcadas por ausência de recursos, instabilidade familiar, baixa frequência, sofrimento emocional ou pouco acesso às oportunidades educacionais.

Dessa forma, gestão escolar, coordenação pedagógica e apoio institucional devem atuar de maneira integrada. A gestão organiza condições; a coordenação acompanha e orienta o trabalho pedagógico; os professores realizam intervenções em sala; a família contribui com informações e apoio possível; e a rede de ensino oferece diretrizes, formação e recursos. Quando esses elementos caminham juntos, a escola tem mais condições de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de forma responsável.

Portanto, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige uma escola que funcione como equipe. O estudante não pode depender apenas da boa vontade individual de um professor, nem pode ser deixado para trás por falta de acompanhamento institucional. A gestão e a coordenação precisam garantir que as dificuldades sejam vistas, registradas, discutidas e trabalhadas. Assim, o apoio institucional deixa de ser algo distante e passa a fazer parte da rotina escolar, fortalecendo o direito de aprender de cada estudante.

1.6.1 Planejamento coletivo e acompanhamento dos estudantes com defasagem

O planejamento coletivo é uma das ações mais importantes para o acompanhamento dos estudantes com defasagem, porque as dificuldades de aprendizagem não podem ser enfrentadas de forma isolada por cada professor. Quando a escola trabalha de maneira articulada, torna-se possível compreender melhor as necessidades dos alunos, organizar estratégias comuns, acompanhar avanços e evitar que as lacunas se acumulem ao longo do percurso escolar. Esse subtópico se articula diretamente à discussão sobre gestão, coordenação pedagógica e apoio institucional prevista no Capítulo 1.

No contexto escolar, a defasagem não deve ser entendida apenas como atraso em relação a conteúdos. Ela envolve habilidades que não foram consolidadas no tempo esperado, dificuldades de acompanhar novas

aprendizagens, fragilidades em leitura, escrita, interpretação, cálculo, organização e autonomia. Por isso, o planejamento coletivo permite que a equipe escolar observe o estudante de maneira mais ampla, considerando não apenas seu rendimento em uma disciplina, mas sua trajetória, frequência, participação, comportamento e condições de aprendizagem.

Libâneo (2013) contribui para essa compreensão ao destacar que o ensino precisa ser organizado de forma intencional, com objetivos claros, métodos adequados e avaliação constante. Quando essa organização acontece coletivamente, o trabalho pedagógico deixa de ser fragmentado e passa a ter maior coerência. Assim, professores, coordenação e gestão podem definir prioridades, estabelecer estratégias de recomposição e acompanhar os estudantes que mais precisam de apoio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reforça a importância do trabalho docente articulado ao planejamento da escola. Conforme Brasil (1996):

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, art. 13, incisos I, II, III, IV e V).

Esse trecho mostra que o acompanhamento dos estudantes com menor rendimento faz parte das responsabilidades pedagógicas da escola e dos docentes. A recuperação da aprendizagem não deve aparecer apenas como uma atividade final, realizada quando o problema já está instalado. Ela precisa fazer parte do planejamento cotidiano, com ações preventivas, intervenções durante o processo e acompanhamento dos resultados obtidos.

O planejamento coletivo também ajuda a identificar quais dificuldades são individuais e quais aparecem de forma recorrente na turma. Quando vários estudantes apresentam fragilidades semelhantes, isso pode indicar a

necessidade de retomar determinada habilidade, rever a metodologia utilizada ou reorganizar a sequência didática. Nesse sentido, a análise coletiva dos dados de aprendizagem permite que a escola tome decisões mais justas e menos baseadas em impressões isoladas.

A avaliação diagnóstica tem papel essencial nesse processo. Ela permite identificar o que os estudantes já sabem, quais habilidades ainda não consolidaram e quais intervenções precisam ser priorizadas. A BNCC orienta que as aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas de maneira progressiva ao longo da educação básica (BRASIL, 2018). Assim, quando a escola identifica que determinada habilidade não foi construída, precisa reorganizar o planejamento para que o estudante tenha novas oportunidades de aprender.

Tardif (2014) lembra que o professor mobiliza saberes construídos na formação, na experiência e na convivência diária com os estudantes. Esses saberes se tornam ainda mais potentes quando são compartilhados com outros professores e com a coordenação pedagógica. Muitas vezes, uma dificuldade percebida em uma disciplina também aparece em outras áreas, e o diálogo entre docentes ajuda a compreender melhor o aluno e a pensar estratégias mais adequadas.

O acompanhamento dos estudantes com defasagem precisa ser contínuo. Não basta identificar a dificuldade e registrar o baixo desempenho; é necessário acompanhar o que foi feito, como o aluno respondeu à intervenção, quais avanços apresentou e quais dificuldades permaneceram. Esse registro ajuda a escola a evitar repetições de ações pouco eficazes e permite construir um histórico pedagógico mais cuidadoso sobre cada estudante.

No período pós-pandêmico, esse acompanhamento tornou-se ainda mais necessário, pois muitos alunos retornaram às aulas presenciais com trajetórias muito diferentes. Alguns conseguiram acompanhar parte das atividades remotas, enquanto outros tiveram acesso limitado, pouca mediação familiar ou longos períodos de afastamento da rotina escolar. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) apontam que a pandemia ampliou desigualdades educacionais e tornou

urgente a recuperação das aprendizagens, especialmente entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Por isso, o planejamento coletivo precisa considerar a equidade. Isso significa reconhecer que alguns estudantes precisarão de mais tempo, mais apoio, mais mediação e estratégias diferenciadas para alcançar determinadas aprendizagens. Tratar todos exatamente da mesma forma pode parecer justo, mas, na prática, pode manter desigualdades. O acompanhamento dos alunos com defasagem exige olhar para quem precisa de mais suporte e organizar respostas pedagógicas proporcionais às necessidades observadas.

Freire (2021) contribui para humanizar essa discussão ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, no respeito ao educando e na compreensão de sua realidade. Planejar coletivamente não significa apenas organizar conteúdos; significa pensar nos estudantes concretos que estão na escola, com suas histórias, dificuldades, medos e possibilidades. Quando a equipe escolar compreende isso, a defasagem deixa de ser vista como culpa do aluno e passa a ser enfrentada como responsabilidade pedagógica compartilhada.

A coordenação pedagógica tem papel decisivo nesse processo, pois pode organizar momentos de estudo, orientar a análise das avaliações, acompanhar os planejamentos, propor estratégias de recomposição e promover diálogo entre os professores. Quando a coordenação atua de forma próxima, o planejamento coletivo deixa de ser apenas uma reunião burocrática e passa a ser um espaço de tomada de decisões, construção de alternativas e acompanhamento dos estudantes.

A gestão escolar também precisa garantir condições para que esse trabalho aconteça. Reuniões pedagógicas, conselhos de classe, horários de planejamento, registros de acompanhamento, comunicação com as famílias e articulação com a rede de apoio são elementos fundamentais para que os estudantes com defasagem não fiquem invisíveis. Nóvoa e Alvim (2022) reforçam que a valorização da escola e dos professores é indispensável para

enfrentar os desafios educacionais atuais, especialmente aqueles agravados no período pós-pandêmico.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense também reafirma a importância da formação integral e da garantia das aprendizagens essenciais (SANTA CATARINA, 2019). Esse documento contribui para orientar o planejamento das escolas catarinenses, permitindo que as ações pedagógicas estejam alinhadas às necessidades dos estudantes e às especificidades do território. Assim, o acompanhamento das defasagens precisa dialogar com o currículo, mas também com a realidade vivida em cada escola.

Outro ponto importante é a participação da família. O acompanhamento dos estudantes com defasagem se torna mais efetivo quando a escola dialoga com os responsáveis, explica as dificuldades observadas e busca compreender a rotina do aluno fora da escola. Esse contato não deve ocorrer de forma acusatória, mas como uma tentativa de aproximação. Muitas famílias também enfrentaram dificuldades durante a pandemia e precisam ser orientadas sobre como podem contribuir, dentro de suas possibilidades, para a aprendizagem dos filhos.

Dessa forma, o planejamento coletivo e o acompanhamento dos estudantes com defasagem precisam caminhar juntos. O planejamento organiza as ações; o acompanhamento mostra se essas ações estão funcionando. Quando a escola planeja, intervém, observa, registra e replaneja, cria um movimento pedagógico mais responsável e mais próximo das necessidades dos alunos. Esse processo fortalece o direito à aprendizagem e evita que as dificuldades sejam naturalizadas.

Portanto, acompanhar estudantes com defasagem exige compromisso coletivo, sensibilidade e continuidade. A escola precisa deixar de tratar a dificuldade como um problema isolado do aluno e passar a compreendê-la como um sinal que exige resposta pedagógica. Quando professores, coordenação, gestão e família atuam de forma articulada, aumentam as possibilidades de

recomposição das aprendizagens e de reconstrução da confiança do estudante em sua própria capacidade de aprender.

1.7 Família, vulnerabilidade social e aprendizagem no pós-pandemia

A família ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem, mas essa participação precisa ser compreendida com cuidado, principalmente no contexto pós-pandêmico. Muitas vezes, a escola espera que os responsáveis acompanhem atividades, organizem rotina, incentivem os estudos e observem dificuldades. No entanto, é necessário reconhecer que nem todas as famílias possuem as mesmas condições materiais, emocionais, culturais e sociais para oferecer esse acompanhamento de maneira contínua. Esse tópico segue a organização prevista no Capítulo 1 do trabalho, que relaciona família, vulnerabilidade social e aprendizagem no período posterior à pandemia.

A aprendizagem escolar não acontece somente dentro da sala de aula. Ela também é atravessada pelo ambiente familiar, pela rotina doméstica, pelas condições de moradia, pela alimentação, pelo acesso a materiais de estudo, pela estabilidade emocional e pela relação que a família estabelece com a escola. Quando esses elementos estão fragilizados, o estudante pode apresentar maior dificuldade para manter atenção, realizar tarefas, frequentar as aulas, participar das atividades e desenvolver autonomia.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecem que a educação é dever do Estado e da família, o que demonstra que a formação escolar envolve responsabilidades compartilhadas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). No entanto, essa corresponsabilidade não deve ser interpretada como transferência de culpa para os responsáveis quando o aluno apresenta dificuldades. Pelo contrário, deve orientar uma relação de parceria, escuta e apoio entre escola e família.

No período da pandemia, muitas famílias precisaram assumir uma mediação escolar para a qual não estavam preparadas. O ensino remoto exigiu acesso à internet, uso de plataformas digitais, acompanhamento de atividades, organização de horários e apoio pedagógico dentro de casa. Para famílias em

situação de vulnerabilidade social, esse processo foi ainda mais difícil, pois muitas enfrentavam desemprego, redução de renda, falta de equipamentos, moradias pequenas, sobrecarga de trabalho e insegurança emocional.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 já reconhecia que a pandemia agravou fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, especialmente quando se observavam diferenças socioeconômicas e condições de acesso ao mundo digital (BRASIL, 2020). Essa compreensão é essencial para evitar análises simplistas sobre o desempenho dos estudantes no retorno presencial. Muitos alunos não deixaram de aprender por falta de interesse, mas porque viveram um período em que o acesso às oportunidades de aprendizagem foi profundamente desigual.

O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) também chamam atenção para o agravamento da exclusão escolar no Brasil durante a pandemia, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Esse alerta mostra que a dificuldade de aprendizagem precisa ser analisada dentro de um contexto mais amplo, no qual a pobreza, a desigualdade, a ausência de recursos tecnológicos e a fragilização dos vínculos escolares interferem diretamente no percurso educativo.

Conforme Brasil (1990):

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

(BRASIL, 1990, art. 53, incisos I, II, III, IV e V)

Esse trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que o direito à educação envolve acesso, permanência, respeito e condições para o desenvolvimento do estudante. No pós-pandemia, essa garantia se tornou ainda mais urgente, porque muitos alunos retornaram à escola com defasagens acumuladas e com vínculos fragilizados. Por isso, a escola precisa olhar para a

família não como responsável isolada pelo desempenho do aluno, mas como parte de uma rede que também precisa ser acolhida e orientada.

A vulnerabilidade social interfere na aprendizagem de várias formas. Um estudante que vive em um ambiente com insegurança alimentar, conflitos familiares, falta de espaço para estudar ou ausência de materiais escolares pode ter mais dificuldade para se concentrar e acompanhar as atividades. Essas condições não determinam o fracasso escolar, mas criam barreiras reais que precisam ser reconhecidas pela escola. Ignorar esses fatores significa tratar todos os estudantes como se partissem do mesmo lugar, quando isso não acontece.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender que a prática educativa precisa considerar a realidade concreta dos educandos. Essa ideia é fundamental quando se discute família e vulnerabilidade social, pois o estudante chega à escola trazendo experiências, dificuldades e marcas do ambiente em que vive. Uma educação humanizada não separa o aluno de sua história; ao contrário, procura compreender essa história para construir caminhos mais justos de aprendizagem.

A participação da família, portanto, não deve ser cobrada de forma padronizada. Algumas famílias conseguem acompanhar diariamente as tarefas, participar de reuniões e manter contato frequente com a escola. Outras, por questões de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades financeiras ou ausência de acesso digital, participam de maneira mais limitada. Isso não significa falta de cuidado, mas revela condições diferentes de vida que precisam ser consideradas com sensibilidade.

Libâneo (2013) lembra que o ensino deve ser organizado com intencionalidade e compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. Esse princípio também se aplica à relação entre escola e família. A comunicação com os responsáveis precisa ser planejada, clara e acolhedora, evitando mensagens apenas quando há problemas. Quando a escola procura a família somente para reclamar do aluno, o vínculo tende a se fragilizar; quando busca diálogo e parceria, cria possibilidades de acompanhamento mais efetivas.

No contexto pós-pandêmico, muitos estudantes retornaram com perda de rotina escolar. Dormiam tarde, tinham dificuldade de concentração, não conseguiam organizar materiais, esqueciam tarefas ou apresentavam resistência às regras da escola. Em muitos casos, essas dificuldades estavam relacionadas ao longo período de afastamento presencial e à reorganização da vida familiar durante a pandemia. Por isso, a reconstrução da rotina precisa envolver escola e família, mas sempre considerando o que é possível para cada realidade.

Vygotsky (2007) ajuda a compreender que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e nas mediações estabelecidas entre o sujeito e seu ambiente. A família, nesse sentido, é um espaço importante de mediação, mas a escola continua tendo papel central na organização sistemática do conhecimento. Quando família e escola dialogam, o estudante tende a encontrar mais segurança, porque percebe continuidade entre os espaços em que vive e aprende.

As dificuldades socioemocionais também precisam ser consideradas. Muitos estudantes viveram perdas, medo, isolamento, insegurança e mudanças bruscas na rotina durante a pandemia. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca a importância das competências socioemocionais para a educação integral, mostrando que autoconfiança, empatia, persistência e capacidade de lidar com emoções interferem diretamente no desenvolvimento escolar. Assim, famílias vulneráveis também podem precisar de orientação e apoio para lidar com essas dimensões.

A escola precisa evitar a culpabilização da família, principalmente em contextos marcados por pobreza e desigualdade. É comum que responsáveis sejam chamados apenas para ouvir que o aluno não aprende, não faz tarefa ou não acompanha a turma. No entanto, uma postura mais humanizada busca compreender o que está por trás dessas situações: falta de tempo, dificuldades de leitura dos próprios responsáveis, ausência de internet, trabalho em horários extensos, cuidado com outros filhos ou sofrimento emocional dentro de casa.

Todos Pela Educação (2024) aponta que os desafios da educação básica brasileira permanecem ligados à aprendizagem, à permanência e às desigualdades. Esse dado reforça que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não pode ocorrer apenas dentro da sala de aula. É necessário articular ações de recomposição, acompanhamento da frequência, diálogo com as famílias, busca ativa e apoio aos estudantes que apresentam maior risco de abandono ou baixo desempenho.

No território catarinense, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental reforça a importância da formação integral dos estudantes e da garantia das aprendizagens essenciais (SANTA CATARINA, 2019). Essa orientação ajuda a compreender que o estudante deve ser visto em suas múltiplas dimensões, incluindo aspectos familiares, sociais, emocionais e culturais. Assim, a aprendizagem não pode ser analisada apenas pelo resultado final, mas pelo conjunto de condições que favorecem ou dificultam o percurso escolar.

A gestão escolar e a coordenação pedagógica também têm papel importante na aproximação com as famílias. Reuniões, atendimentos individuais, comunicados claros, escuta respeitosa e acompanhamento da frequência podem ajudar a fortalecer esse vínculo. Quando a escola conhece melhor a realidade dos estudantes, consegue planejar intervenções mais adequadas e evitar julgamentos precipitados sobre as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Portanto, família, vulnerabilidade social e aprendizagem estão profundamente relacionadas no contexto pós-pandêmico. As dificuldades apresentadas pelos estudantes precisam ser compreendidas a partir das condições reais em que vivem, sem romantizar a participação familiar e sem responsabilizar apenas a escola. O caminho mais adequado é construir uma parceria possível, baseada no respeito, na escuta e no compromisso com o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige uma escola capaz de olhar para além do desempenho imediato. É preciso

considerar a história do estudante, sua família, suas condições sociais, suas emoções e seus vínculos com a escola. Quando esse olhar é construído com sensibilidade e responsabilidade, a vulnerabilidade deixa de ser tratada como justificativa para o fracasso e passa a orientar ações mais humanas, justas e efetivas de acompanhamento pedagógico.

1.7.1 A participação da família no acompanhamento escolar

A participação da família no acompanhamento escolar é uma dimensão importante para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando aparecem dificuldades de aprendizagem. A escola tem papel central na organização do ensino, mas a família também contribui quando acompanha a frequência, observa a rotina de estudos, incentiva a realização das atividades e mantém diálogo com os professores. No entanto, essa participação precisa ser compreendida de forma humana, sem cobranças iguais para famílias que vivem realidades muito diferentes.

No contexto pós-pandêmico, a relação entre família e escola tornou-se ainda mais necessária. Muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com perda de rotina, baixa autonomia, dificuldades de concentração e lacunas em habilidades básicas. Em muitos casos, a família também estava tentando se reorganizar depois de um período difícil, marcado por perdas, insegurança, problemas financeiros, excesso de trabalho e mudanças na dinâmica doméstica. Por isso, o acompanhamento familiar precisa ser visto como parceria possível, e não como obrigação idealizada.

A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é dever do Estado e da família, mostrando que a formação dos estudantes envolve corresponsabilidade (BRASIL, 1988). Essa corresponsabilidade, porém, não significa transferir para os responsáveis a função pedagógica da escola. A família pode apoiar, incentivar e acompanhar, mas é a escola que possui a responsabilidade institucional de planejar, ensinar, avaliar e propor intervenções diante das dificuldades de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reforça a importância da articulação entre escola e família. Conforme Brasil (1996):

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996, art. 12, incisos VI e VII).

Esse trecho mostra que a participação familiar não deve ocorrer apenas quando o aluno apresenta problemas. A escola precisa criar processos permanentes de diálogo, integração e informação. Quando a família é chamada somente para ouvir reclamações, a relação tende a se fragilizar; quando é convidada a compreender o percurso do estudante e participar das decisões possíveis, o vínculo se fortalece.

O acompanhamento escolar realizado pela família pode aparecer em atitudes simples, mas muito significativas, como perguntar sobre a escola, verificar se há tarefas, acompanhar comunicados, observar mudanças de comportamento, incentivar a leitura, garantir frequência e procurar a escola quando percebe alguma dificuldade. Essas ações não substituem o trabalho docente, mas ajudam o estudante a perceber que sua vida escolar tem importância e que existem adultos atentos ao seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que nem todas as famílias conseguem acompanhar os filhos da mesma maneira. Algumas enfrentam jornadas extensas de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades financeiras, falta de acesso à internet, problemas de saúde, moradias pequenas ou ausência de rede de apoio. UNICEF e CENPEC Educação (2021) apontam que a pandemia agravou situações de exclusão escolar e vulnerabilidade, afetando principalmente crianças e adolescentes em condições sociais mais frágeis. Dessa forma, a escola precisa evitar julgamentos e buscar formas de aproximação mais acolhedoras.

Freire (2021) contribui para essa compreensão ao defender uma educação baseada no diálogo, no respeito e na valorização da realidade dos

sujeitos. Aplicando essa ideia à relação escola-família, entende-se que o diálogo com os responsáveis precisa partir da escuta. Antes de cobrar participação, a escola precisa compreender quais são as possibilidades daquela família, quais dificuldades enfrenta e de que forma pode contribuir para o acompanhamento do estudante.

A participação da família também interfere na permanência escolar. Quando os responsáveis acompanham a frequência, justificam ausências, conversam com a escola e incentivam a continuidade dos estudos, ajudam a reduzir riscos de abandono e desmotivação. No pós-pandemia, esse cuidado se tornou ainda mais importante, pois muitos estudantes voltaram com vínculos fragilizados e precisaram reconstruir a rotina escolar. Todos Pela Educação (2024) destaca que aprendizagem, permanência e desigualdade seguem como desafios importantes da educação básica brasileira.

Libâneo (2013) lembra que a escola precisa organizar seu trabalho de forma planejada e intencional. Essa organização também deve envolver a comunicação com as famílias. Reuniões, atendimentos individuais, bilhetes, mensagens, relatórios simples e conversas pedagógicas podem ajudar os responsáveis a compreenderem melhor as dificuldades dos estudantes. A comunicação precisa ser clara, respeitosa e orientadora, para que a família saiba o que está acontecendo e como pode ajudar dentro de suas condições.

O acompanhamento familiar também pode favorecer a autoestima do estudante. Quando a criança ou adolescente percebe que seus responsáveis valorizam sua vida escolar, tende a sentir maior segurança para participar, estudar e enfrentar desafios. No entanto, esse apoio precisa ser equilibrado. Cobranças excessivas, punições ou comparações podem aumentar o medo de errar e a sensação de incapacidade. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca que aspectos socioemocionais, como autoconfiança, persistência e responsabilidade, fazem parte do desenvolvimento integral e influenciam o percurso escolar.

Vygotsky (2007) ajuda a compreender que a aprendizagem é construída nas relações sociais e nas mediações vividas pelo estudante. A família, nesse

sentido, é um espaço importante de estímulo, linguagem, convivência e apoio. Quando há diálogo entre família e escola, o estudante encontra referências mais consistentes para organizar sua rotina e compreender a importância da aprendizagem. Essa aproximação fortalece o vínculo com a escola e amplia as possibilidades de avanço.

Entretanto, é importante destacar que a ausência de participação familiar visível nem sempre significa desinteresse. Muitas famílias acompanham como podem, ainda que não estejam presentes em todas as reuniões ou não consigam ajudar nas tarefas. Algumas demonstram cuidado garantindo que o filho vá à escola; outras conversam, incentivam, buscam ajuda ou respondem quando são chamadas. A escola precisa reconhecer diferentes formas de participação, sem limitar esse conceito à presença física dos responsáveis no espaço escolar.

A coordenação pedagógica e a gestão escolar têm papel importante na construção dessa parceria. Elas podem organizar momentos de escuta, orientar professores sobre formas de comunicação, acompanhar casos de maior dificuldade e aproximar famílias que estão mais distantes da escola. Esse trabalho institucional evita que o professor fique sozinho na tentativa de resolver situações que envolvem aprendizagem, comportamento, frequência e vulnerabilidade social.

No contexto catarinense, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reforça a formação integral dos estudantes e a necessidade de considerar suas experiências, contextos e direitos de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2019). Essa orientação mostra que o aluno não deve ser visto apenas pelo resultado escolar, mas também pelas condições em que vive, pelos vínculos que constrói e pelos apoios que recebe ao longo de sua trajetória.

Portanto, a participação da família no acompanhamento escolar é importante, mas precisa ser pensada com sensibilidade social. A escola deve buscar parceria, e não culpabilização. Deve orientar, e não apenas cobrar. Deve escutar, e não apenas informar problemas. Quando família e escola constroem

uma relação respeitosa, o estudante se sente mais protegido, acompanhado e encorajado a aprender.

Dessa forma, o acompanhamento familiar torna-se um elemento de fortalecimento da aprendizagem, especialmente para estudantes com defasagens no período pós-pandêmico. A família pode ajudar na rotina, na frequência, no incentivo e na reconstrução da confiança do aluno. A escola, por sua vez, precisa garantir ensino, acolhimento, diálogo e intervenção pedagógica. Quando essas responsabilidades se encontram de maneira equilibrada, o percurso escolar se torna mais humano, mais justo e mais favorável ao desenvolvimento dos estudantes.

1.7.2 Vulnerabilidades sociais e desigualdades no processo de aprendizagem

As vulnerabilidades sociais interferem diretamente no processo de aprendizagem, porque o estudante não chega à escola separado das condições em que vive. A forma como se alimenta, dorme, estuda, convive, acessa materiais, organiza sua rotina e recebe apoio em casa influencia sua participação nas aulas e seu desenvolvimento escolar. Por isso, quando se fala em dificuldades de aprendizagem, é necessário olhar para além da sala de aula e compreender que muitos alunos enfrentam barreiras que começam antes mesmo de chegarem à escola.

A desigualdade social produz diferentes condições de aprendizagem. Enquanto alguns estudantes possuem ambiente tranquilo para estudar, acesso à internet, materiais escolares, apoio familiar e rotina organizada, outros vivem em casas pequenas, dividem aparelhos eletrônicos, ajudam em tarefas domésticas, enfrentam insegurança alimentar ou convivem com situações de instabilidade familiar. Essas condições não determinam incapacidade, mas podem tornar o percurso escolar mais difícil e desigual.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientando que esse direito deve ser garantido com igualdade de condições para acesso e permanência na escola

(BRASIL, 1988). Essa igualdade, no entanto, não pode ser entendida apenas como abrir as portas da escola para todos. É preciso garantir que os estudantes tenham condições reais de permanecer, participar e aprender, principalmente aqueles que vivem em contextos de maior vulnerabilidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também reforça que crianças e adolescentes têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1990). Esse direito se torna ainda mais importante quando se observa que a vulnerabilidade social pode fragilizar a trajetória escolar. Um estudante que falta com frequência, que não consegue realizar atividades em casa ou que apresenta dificuldades emocionais precisa ser acompanhado com atenção, e não apenas cobrado por resultados.

No contexto pós-pandêmico, essas desigualdades ficaram mais evidentes. Muitos estudantes tiveram pouco acesso às aulas remotas, dependeram de materiais impressos, dividiram celulares com familiares ou ficaram sem acompanhamento pedagógico constante. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) destacam que o fechamento das escolas agravou uma crise global de aprendizagem e atingiu com maior intensidade os estudantes mais vulneráveis. Isso mostra que a pandemia não afetou todos da mesma forma.

O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) também apontam que a exclusão escolar e as desigualdades educacionais foram ampliadas durante a pandemia, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de maior fragilidade social. Esse dado ajuda a compreender que muitas defasagens observadas no retorno presencial não são resultado de falta de interesse dos alunos, mas de um período em que o acesso às oportunidades de aprendizagem foi profundamente desigual.

As desigualdades no processo de aprendizagem aparecem de várias maneiras. Elas podem surgir na dificuldade de leitura, escrita e interpretação, mas também na baixa frequência, no cansaço, na falta de concentração, na insegurança para participar e na ausência de rotina de estudos. Um aluno em

situação vulnerável pode ter dificuldades não porque não quer aprender, mas porque sua realidade diária impõe obstáculos que a escola precisa reconhecer.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender que a prática educativa precisa considerar a realidade concreta dos educandos. A escola não pode tratar todos os estudantes como se vivessem as mesmas condições, porque isso acaba tornando invisíveis as desigualdades. Uma prática educativa humanizada observa o aluno em sua totalidade, reconhece sua história e busca construir caminhos possíveis para que ele avance.

Libâneo (2013) também ajuda a compreender que o ensino precisa ser planejado de acordo com objetivos claros e com as condições reais dos estudantes. Isso significa que a escola precisa considerar as desigualdades ao organizar suas práticas. Quando há alunos com defasagens acumuladas, baixa frequência ou pouco apoio familiar, o planejamento pedagógico precisa prever estratégias de acompanhamento, retomada de habilidades e intervenção mais próxima.

A vulnerabilidade social também pode afetar a dimensão emocional da aprendizagem. Estudantes que vivem situações de insegurança, perdas familiares, dificuldades financeiras ou conflitos domésticos podem apresentar ansiedade, baixa autoestima, irritabilidade, silêncio excessivo ou desmotivação. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca que as competências socioemocionais fazem parte da educação integral, pois aspectos como autoconfiança, persistência, empatia e responsabilidade influenciam o percurso escolar.

Nesse sentido, a desigualdade não se manifesta apenas na falta de recursos materiais. Ela também aparece na diferença de oportunidades, de tempo, de apoio, de escuta e de estabilidade emocional. Um estudante que se sente desprotegido ou incapaz pode se afastar da aprendizagem, mesmo estando fisicamente presente na escola. Por isso, o acompanhamento pedagógico precisa estar ligado ao acolhimento e à reconstrução de vínculos.

Vygotsky (2007) permite compreender que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e nas mediações vividas pelo estudante. Quando essas mediações são frágeis, seja pela ausência de apoio familiar, pela dificuldade de

acesso à escola ou pela falta de recursos, o desenvolvimento pode ser prejudicado. A escola, então, assume um papel ainda mais importante como espaço de mediação, acolhimento e ampliação das possibilidades de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que a educação básica deve garantir aprendizagens essenciais e promover o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018). Esse compromisso exige atenção especial aos alunos em situação de vulnerabilidade, pois são eles que, muitas vezes, mais precisam de intervenções planejadas, apoio pedagógico, busca ativa, diálogo com a família e acompanhamento contínuo.

Todos Pela Educação (2024) aponta que a educação básica brasileira ainda enfrenta grandes desafios relacionados à aprendizagem, permanência escolar e desigualdades. Esses desafios mostram que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não pode se limitar à sala de aula. É necessário articular políticas públicas, gestão escolar, coordenação pedagógica, professores, famílias e rede de proteção para garantir que os estudantes mais vulneráveis não sejam deixados para trás.

No contexto catarinense, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reafirma a importância da formação integral e da garantia dos direitos de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2019). Essa orientação ajuda a compreender que o estudante deve ser visto em suas dimensões cognitiva, social, emocional e cultural. Assim, a vulnerabilidade social precisa ser considerada como parte da análise do processo educativo.

A escola também pode utilizar dados oficiais para compreender melhor sua realidade. As informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio da plataforma Educação na Palma da Mão, podem contribuir para observar indicadores de matrícula, rendimento, abandono, reprovação e desempenho escolar (SANTA CATARINA, s.d.). Esses dados ajudam a identificar fragilidades e a planejar ações mais próximas das necessidades dos estudantes e das escolas.

É importante destacar que reconhecer a vulnerabilidade social não significa reduzir as expectativas sobre os alunos. Pelo contrário, significa entender que alguns estudantes precisam de mais apoio para alcançar as aprendizagens esperadas. Uma escola comprometida com a equidade não abandona a exigência pedagógica, mas organiza condições para que todos possam aprender, respeitando diferentes trajetórias e necessidades.

Portanto, as vulnerabilidades sociais e as desigualdades interferem profundamente no processo de aprendizagem, especialmente no período pós-pandêmico. Elas afetam o acesso, a permanência, a participação, a rotina, o vínculo escolar e o desenvolvimento das habilidades básicas. Por isso, enfrentar as dificuldades de aprendizagem exige um olhar sensível, coletivo e responsável, capaz de compreender que cada estudante carrega uma história e que a escola precisa ser um espaço de oportunidade, cuidado e reconstrução.

1.8 Caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC

A caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC é importante para compreender o cenário em que as dificuldades de aprendizagem se manifestam no período pós-pandêmico. O estudante não aprende em um espaço neutro; ele está inserido em uma rede de ensino, em uma escola concreta, com condições estruturais, práticas pedagógicas, indicadores de rendimento, realidades familiares e desafios próprios do território. Por isso, conhecer o contexto educacional das escolas estaduais de Joinville-SC ajuda a aproximar a discussão teórica da realidade vivida por professores, gestores, coordenadores e estudantes.

Joinville é um município de grande relevância em Santa Catarina, marcado por crescimento urbano, diversidade social e intensa demanda por serviços públicos, entre eles a educação básica. Nesse contexto, as escolas estaduais atendem estudantes de diferentes bairros, histórias familiares, condições socioeconômicas e trajetórias escolares. Essa diversidade faz com que as dificuldades de aprendizagem não apareçam de uma única forma, pois

cada estudante chega à escola carregando experiências, oportunidades e limitações que interferem em seu processo de aprendizagem.

A rede estadual de ensino, especialmente no período posterior à pandemia, passou a lidar com desafios relacionados à recomposição das aprendizagens, à permanência escolar, ao acompanhamento da frequência, à reorganização das práticas pedagógicas e ao acolhimento dos estudantes. A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina disponibiliza dados por meio da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola, que podem auxiliar na compreensão de indicadores como matrículas, turmas, rendimento, aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, resultados do SAEB e IDEB (SANTA CATARINA, s.d.).

Esses dados oficiais são importantes porque permitem observar a realidade escolar para além das percepções individuais. Quando a escola analisa seus indicadores, consegue identificar fragilidades, acompanhar resultados e planejar intervenções mais próximas das necessidades dos estudantes. Assim, a caracterização educacional não deve ser vista apenas como uma descrição do local, mas como uma etapa fundamental para compreender quais condições favorecem ou dificultam a aprendizagem no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reforça que todos os estudantes devem ter assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da educação básica (BRASIL, 2018). No entanto, para que esse direito se concretize, é necessário considerar as condições reais das escolas e dos estudantes. Uma escola que atende alunos com diferentes níveis de defasagem, vulnerabilidade social ou dificuldades de acesso precisa organizar estratégias de acompanhamento que respeitem essa realidade.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense também orienta a formação integral dos estudantes, considerando as especificidades do território e o compromisso com as aprendizagens essenciais (SANTA CATARINA, 2019). Essa orientação é relevante para as escolas estaduais de Joinville-SC, pois mostra que o trabalho

pedagógico precisa dialogar tanto com as diretrizes nacionais quanto com o contexto catarinense, respeitando as características locais e as necessidades dos estudantes.

No contexto pós-pandêmico, a caracterização das escolas estaduais também precisa considerar que os impactos da pandemia não foram iguais para todos. Alguns estudantes conseguiram acompanhar parte das atividades remotas, enquanto outros tiveram acesso limitado à internet, equipamentos insuficientes, pouca mediação familiar ou longos períodos de afastamento da rotina escolar. UNESCO, UNICEF e World Bank (2021) destacam que a pandemia ampliou desigualdades educacionais e tornou mais urgente a recuperação das aprendizagens, principalmente entre os grupos mais vulneráveis.

Dessa forma, os indicadores educacionais ajudam a compreender os desafios enfrentados pelas escolas. Taxas de reprovação, abandono, distorção idade-série e baixos resultados em avaliações externas podem indicar a existência de dificuldades acumuladas no percurso escolar. Esses dados, quando analisados junto às observações dos professores e aos relatos da equipe pedagógica, permitem construir uma visão mais completa sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

A caracterização educacional também precisa observar a estrutura das escolas. Condições como número de turmas, etapas atendidas, recursos pedagógicos, acesso à tecnologia, espaços de apoio, biblioteca, laboratórios, salas de atendimento, equipe pedagógica e recursos humanos interferem diretamente no trabalho escolar. Embora a aprendizagem dependa da ação docente, ela também precisa de condições institucionais para acontecer de forma mais efetiva.

Libâneo (2013) contribui para essa compreensão ao destacar que a escola é uma instituição organizada intencionalmente para promover o ensino e a aprendizagem. Isso significa que a organização escolar, a gestão, o planejamento, os recursos e as práticas pedagógicas influenciam diretamente o

desenvolvimento dos estudantes. Quando a escola conhece suas dificuldades internas, consegue planejar ações mais coerentes com sua realidade.

A coordenação pedagógica e a gestão escolar também assumem papel importante nesse processo. A análise dos indicadores educacionais pode orientar reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos coletivos e estratégias de recomposição. Tardif (2014) lembra que os professores constroem saberes a partir da experiência cotidiana, e esses saberes se tornam mais fortes quando dialogam com dados, registros e discussões coletivas dentro da escola.

A caracterização das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, portanto, deve considerar tanto os dados oficiais quanto a realidade vivida no cotidiano escolar. Os números ajudam a indicar tendências, mas não explicam sozinhos tudo o que acontece com os estudantes. Por isso, é necessário unir indicadores educacionais, observação pedagógica, escuta dos profissionais e análise das condições sociais que atravessam a aprendizagem.

A seguir, apresenta-se um quadro com os principais aspectos que podem orientar a caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.

Quadro 3 – Aspectos para caracterização educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC

Aspectos de caracterização	Indicadores ou informações observadas	Fonte sugerida	Contribuição para análise educacional
Localização e abrangência	Município, regional, bairro, área de atendimento e comunidade escolar	SED/SC; Educação na Palma da Mão	Permite compreender o território em que a escola está inserida e as características do público atendido.
Matrículas	Número de estudantes por etapa, série, turno e modalidade	SED/SC; Paine! Minha Escola	Ajuda a identificar o porte da escola e a demanda educacional atendida.
Etapas de ensino	Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidades ofertadas	SED/SC; Censo Escolar	Indica em quais fases da educação básica as dificuldades de aprendizagem podem ser observadas.

Rendimento escolar	Aprovação, reprovação e abandono	SED/SC; Inep; Painel Minha Escola	Contribui para observar sinais de fragilidade no percurso escolar dos estudantes.
Distorção idade-série	Percentual de estudantes com atraso escolar	SED/SC; Inep	Ajuda a compreender defasagens acumuladas e possíveis impactos sobre a permanência escolar.
Desempenho em avaliações externas	Resultados do SAEB, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e IDEB	Inep; SED/SC; Painel Minha Escola	Permite observar dificuldades em habilidades estruturantes da aprendizagem.
Estrutura escolar	Recursos pedagógicos, internet, equipamentos, biblioteca, laboratórios e espaços de apoio	SED/SC; dados da escola	Mostra as condições materiais disponíveis para o trabalho pedagógico.
Recursos humanos	Equipe gestora, coordenação pedagógica, professores e profissionais de apoio	SED/SC; dados da escola	Ajuda a compreender a capacidade institucional de acompanhamento dos estudantes.
Ações pedagógicas	Reforço, recuperação, recomposição, avaliação diagnóstica e acompanhamento individual	Projeto pedagógico da escola; equipe pedagógica	Indica como a escola organiza respostas às dificuldades de aprendizagem.
Relação escola-família	Reuniões, comunicação com responsáveis, busca ativa e acompanhamento da frequência	Registros escolares; gestão e coordenação	Permite analisar a participação familiar e o vínculo entre escola e comunidade.

Fonte: Elaborada com base em Brasil (2018), Santa Catarina (2019), Santa Catarina (s.d.), Brasil (2024) e Todos Pela Educação (2024).

Essa tabela contribui para organizar os elementos que devem ser observados na caracterização das escolas. Ela também ajuda a evitar uma descrição superficial do campo educacional, pois direciona o olhar para aspectos que interferem diretamente na aprendizagem. A análise de matrículas, rendimento, abandono, distorção idade-série e proficiência pode revelar sinais importantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no período posterior à pandemia.

Além disso, os dados da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola podem fortalecer a fundamentação documental, pois são fontes oficiais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Esses dados podem ser utilizados para contextualizar a realidade das escolas

estaduais de Joinville-SC, mostrando como os indicadores educacionais dialogam com os desafios percebidos no cotidiano escolar.

É importante destacar que a caracterização educacional não deve reduzir a escola a números. Os indicadores são fundamentais, mas precisam ser interpretados com sensibilidade pedagógica. Uma taxa de reprovação, por exemplo, pode indicar dificuldades de aprendizagem, mas também pode estar relacionada a frequência irregular, vulnerabilidade social, ausência de acompanhamento familiar, fragilidades emocionais ou falta de estratégias de recomposição. Por isso, os dados precisam ser lidos junto à realidade vivida pelos estudantes.

Freire (2021) ajuda a compreender que a prática educativa precisa considerar o contexto concreto dos educandos. Essa perspectiva é importante para a caracterização das escolas, pois cada unidade escolar possui uma história, uma comunidade, desafios próprios e formas específicas de enfrentar as dificuldades. Assim, conhecer o território escolar é também reconhecer os sujeitos que fazem parte dele.

Portanto, caracterizar educacionalmente as escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC significa compreender o cenário em que as dificuldades de aprendizagem se manifestam. Esse olhar envolve indicadores oficiais, condições institucionais, práticas pedagógicas, participação das famílias, vulnerabilidades sociais e ações de acompanhamento. No contexto pós-pandêmico, essa caracterização se torna ainda mais necessária, pois permite compreender que a aprendizagem dos estudantes está ligada não apenas ao esforço individual, mas às condições concretas oferecidas pela escola, pela família, pela rede de ensino e pelo território em que vivem.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A metodologia apresenta o caminho escolhido para compreender as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico, considerando os desafios enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. Nesta etapa, são descritos o tipo de pesquisa, a abordagem adotada, o corpus ou material de análise, os critérios de seleção dos participantes e documentos, os procedimentos de análise dos dados e os cuidados éticos necessários para preservar os sujeitos envolvidos.

O percurso metodológico foi organizado de modo a aproximar a discussão teórica da realidade vivida no cotidiano escolar. Para isso, considera-se que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas apenas por indicadores numéricos ou por explicações gerais, pois envolvem experiências, percepções, práticas pedagógicas, condições sociais, vínculos escolares e desafios institucionais. Assim, a metodologia busca valorizar tanto a escuta dos profissionais da educação quanto os dados documentais que ajudam a contextualizar o cenário educacional investigado.

A construção metodológica apoia-se em autores que compreendem a pesquisa científica como um processo sistemático, intencional e comprometido com a interpretação da realidade. Gil (2022) destaca que a pesquisa precisa ser organizada a partir de procedimentos claros, capazes de orientar a coleta e a análise dos dados. Minayo, Deslandes e Gomes (2022), por sua vez, reforçam que a investigação em Ciências Humanas e Sociais deve considerar os sentidos, as relações e as experiências dos sujeitos em seus contextos concretos.

Dessa forma, a metodologia adotada busca compreender como as dificuldades de aprendizagem se manifestam no período posterior à pandemia, quais fatores contribuem para seu agravamento e quais estratégias são utilizadas pelas escolas para acompanhar os estudantes com defasagens. O interesse não está apenas em levantar informações, mas em interpretar os dados de modo articulado à realidade escolar, às percepções dos participantes e aos documentos oficiais que tratam da educação básica.

2.1 Tipo de pesquisa

Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva e exploratória, com apoio documental. A pesquisa de campo se justifica porque os dados serão obtidos a partir da realidade vivida por profissionais que atuam nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. Esses sujeitos estão diretamente envolvidos com o acompanhamento dos estudantes e, por isso, podem contribuir para a compreensão dos desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico.

A pesquisa também se caracteriza como descritiva, pois busca apresentar e compreender as principais manifestações das dificuldades de aprendizagem, os fatores escolares, sociais, emocionais e pedagógicos associados a esse processo, bem como as estratégias utilizadas pelas escolas para acompanhar os estudantes. Segundo Gil (2022), as pesquisas descritivas têm como finalidade observar, registrar e analisar características de determinado fenômeno, sem necessariamente interferir diretamente nele.

Além disso, o estudo possui caráter exploratório, pois trata de uma realidade que ainda demanda aprofundamento, especialmente considerando os efeitos recentes da pandemia sobre a escolarização. A pandemia provocou mudanças significativas no cotidiano das escolas, no desempenho dos estudantes, nos vínculos escolares e nas práticas pedagógicas. Por isso, a investigação exploratória permite ampliar a compreensão sobre um problema atual, complexo e marcado por múltiplas dimensões.

O apoio documental também compõe o percurso metodológico, uma vez que serão considerados documentos oficiais, dados públicos e materiais institucionais relacionados à educação básica, à aprendizagem e aos indicadores educacionais. Entre essas fontes, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, os dados do SAEB/Inep e as informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa

Catarina, especialmente por meio da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola.

O uso dessas fontes documentais contribui para contextualizar a realidade educacional das escolas estaduais de Joinville-SC, permitindo relacionar as percepções dos participantes com informações oficiais sobre matrículas, rendimento escolar, abandono, reprovação, distorção idade-série, IDEB, SAEB e demais indicadores da rede estadual. Assim, a pesquisa de campo é fortalecida pelo apoio documental, pois une a escuta dos profissionais da educação à análise de dados institucionais que ajudam a compreender o cenário investigado.

Dessa maneira, a escolha por uma pesquisa de campo, descritiva, exploratória e documental mostra-se adequada ao objetivo proposto, pois permite analisar as dificuldades de aprendizagem de forma ampla, considerando tanto a experiência dos sujeitos escolares quanto os dados oficiais que revelam aspectos importantes da realidade educacional. Essa combinação metodológica favorece uma leitura mais completa do fenômeno, evitando interpretações simplistas sobre os estudantes, os professores e as escolas.

2.2 Abordagem da pesquisa

A abordagem adotada é qualitativa, por ser a mais adequada para compreender as dificuldades de aprendizagem na educação básica a partir das experiências, percepções e interpretações dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano escolar. Como o objetivo não é apenas medir resultados, mas compreender sentidos, desafios, práticas e fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes no contexto pós-pandêmico, a abordagem qualitativa permite uma leitura mais sensível e aprofundada do fenômeno investigado.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica porque as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas somente por números, índices ou resultados de avaliações externas. Esses dados são importantes, mas não revelam, sozinhos, como os professores percebem as defasagens, quais

estratégias utilizam, quais limites enfrentam e como a escola se organiza para acompanhar os estudantes. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2022), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, experiências, relações e interpretações construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite compreender as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, sociais, emocionais, familiares e institucionais. No período posterior à pandemia, muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com lacunas acumuladas, dificuldades de concentração, insegurança, baixa autonomia e fragilidades em leitura, escrita e matemática. Esses aspectos exigem uma análise que vá além da descrição do desempenho escolar, buscando entender também as condições que produziram ou agravaram essas dificuldades.

Gil (2022) contribui para essa compreensão ao destacar que a pesquisa qualitativa favorece a análise de situações sociais em profundidade, valorizando o contexto em que os fatos acontecem. Dessa forma, ao ouvir professores, coordenadores pedagógicos e gestores, torna-se possível compreender como as dificuldades de aprendizagem são percebidas no cotidiano das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, bem como quais práticas são utilizadas para enfrentar os desafios observados.

A abordagem qualitativa também se articula ao uso de formulário semiestruturado, pois esse instrumento permite que os participantes expressem suas percepções de maneira mais livre, sem ficarem limitados apenas a respostas fechadas. As perguntas possibilitam captar experiências, exemplos, preocupações e interpretações dos profissionais da educação sobre as defasagens de aprendizagem, a recomposição dos conteúdos, o acolhimento socioemocional e o acompanhamento dos estudantes.

Além da escuta dos participantes, a abordagem qualitativa será fortalecida pelo apoio de dados documentais e indicadores públicos, especialmente aqueles disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola. Esses

dados não substituem a análise qualitativa, mas ajudam a contextualizar a realidade educacional, permitindo observar informações sobre matrículas, rendimento, abandono, reprovação, distorção idade-série, SAEB e IDEB.

Yin (2016) também contribui ao afirmar que a pesquisa qualitativa permite estudar fenômenos em seus contextos reais, considerando diferentes fontes de evidência. Nessa perspectiva, a combinação entre formulários, documentos oficiais e dados educacionais possibilita uma compreensão mais ampla do cenário escolar. Assim, as falas dos participantes poderão ser analisadas em diálogo com documentos normativos, indicadores educacionais e referências teóricas discutidas no marco teórico.

Portanto, a abordagem qualitativa mostra-se adequada porque permite compreender o problema investigado a partir da realidade concreta das escolas e dos sujeitos envolvidos. Mais do que apresentar dados isolados, busca-se interpretar como as dificuldades de aprendizagem se manifestam, quais fatores contribuem para seu agravamento e de que modo a escola organiza ações para acompanhar os estudantes no contexto pós-pandêmico. Essa escolha metodológica favorece uma análise mais humana, contextualizada e comprometida com a realidade educacional estudada.

2.3 Corpus ou material de análise

O corpus ou material de análise foi constituído por informações produzidas a partir das formulário semiestruturado realizadas com profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, bem como por documentos oficiais e dados públicos relacionados à educação básica, à aprendizagem e aos indicadores educacionais. Essa composição permite compreender o fenômeno investigado a partir de diferentes fontes, aproximando as percepções dos sujeitos escolares dos dados institucionais que ajudam a caracterizar o cenário educacional.

O material empírico da pesquisa foi composto por 36 respostas válidas obtidas por meio de formulário semiestruturado, aplicado a profissionais da educação que atuam no contexto das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. O instrumento contemplou questões fechadas e abertas, permitindo reunir dados objetivos e relatos descritivos sobre as dificuldades de aprendizagem no período pós-pandêmico.

A escolha desse corpus se justifica porque as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico não podem ser analisadas apenas por um único tipo de dado. As falas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores ajudam a compreender como essas dificuldades aparecem no cotidiano escolar, quais estratégias são utilizadas para enfrentá-las e quais limites são percebidos no acompanhamento dos estudantes. Já os documentos oficiais e os dados públicos permitem situar essas percepções dentro de um contexto educacional mais amplo.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2022), a pesquisa qualitativa valoriza os sentidos, as experiências e as interpretações dos sujeitos em seus contextos sociais. Nesse sentido, o formulário, constitui parte central do corpus, pois possibilitam acessar as vivências dos profissionais que acompanham diretamente os estudantes. Esses relatos podem revelar aspectos que os indicadores numéricos não mostram sozinhos, como inseguranças dos alunos, dificuldades emocionais, desafios da rotina escolar, limitações institucionais e estratégias construídas pela equipe pedagógica.

O roteiro do formulário semiestruturado, já previsto nos apêndices do trabalho, será utilizado como instrumento para orientar a coleta das informações junto aos participantes. Esse roteiro contempla questões sobre o aumento das dificuldades de aprendizagem após a pandemia, os impactos no desempenho escolar, as estratégias utilizadas pelas escolas, a formação dos professores e os desafios enfrentados no acompanhamento dos estudantes. Assim, o corpus empírico será formado pelas respostas dos participantes a essas questões.

O material de análise contará com documentos normativos e curriculares, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Esses documentos ajudam a fundamentar a compreensão do direito à aprendizagem, da formação integral e da responsabilidade da escola na garantia de condições para o desenvolvimento dos estudantes.

Também foram considerados dados educacionais públicos, especialmente aqueles disponibilizados pelo Inep, por meio dos resultados do Saeb, e pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola. Esses dados poderão contribuir para a caracterização das escolas estaduais, permitindo observar indicadores como matrículas, rendimento, aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, IDEB e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Gil (2022) destaca que a pesquisa deve utilizar procedimentos coerentes com seus objetivos, de modo que as fontes escolhidas permitam responder ao problema investigado. Dessa forma, o corpus será composto por materiais que dialogam diretamente com os objetivos propostos: identificar dificuldades de aprendizagem, compreender fatores associados a essas dificuldades, investigar estratégias escolares e analisar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

Yin (2016) também contribui ao afirmar que a análise qualitativa pode ser fortalecida pelo uso de diferentes fontes de evidência. Assim, a combinação entre entrevistas, documentos oficiais e indicadores educacionais favorece uma compreensão mais ampla da realidade escolar, evitando que a análise fique limitada apenas às percepções individuais ou apenas aos dados estatísticos. Essa integração permite construir uma leitura mais sensível, contextualizada e próxima do cotidiano das escolas.

Quadro 4 – Composição do corpus ou material de análise

Material de análise	Descrição	Finalidade no estudo
formulário semiestruturado	Respostas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.	Compreender percepções, experiências, desafios e estratégias relacionadas às dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico.
Roteiro	Instrumento organizado com perguntas fechadas e abertas sobre dificuldades de aprendizagem, estratégias escolares, formação docente e acompanhamento dos estudantes.	Orientar a coleta de informações junto aos participantes, garantindo relação direta com os objetivos propostos.
Constituição Federal de 1988	Documento legal que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.	Fundamentar o direito à educação, à permanência e à aprendizagem.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional.	Apoiar a discussão sobre responsabilidade da escola, recuperação da aprendizagem e organização do ensino.
Base Nacional Comum Curricular	Documento normativo que define aprendizagens essenciais da educação básica.	Relacionar as dificuldades de aprendizagem às habilidades e competências esperadas ao longo da escolarização.
Currículo Base do Território Catarinense	Documento curricular de Santa Catarina voltado à formação integral e às aprendizagens essenciais.	Contextualizar as orientações pedagógicas no território catarinense.
Dados do Saeb/Inep	Indicadores de desempenho educacional, proficiência e avaliação da educação básica.	Contribuir para a análise das defasagens e dos desafios de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.
Educação na Palma da Mão / Painei Minha Escola	Plataforma da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com dados sobre escolas, matrículas, rendimento, abandono, reprovação, IDEB e outros indicadores.	Caracterizar o contexto educacional das escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.

Fonte: Elaborado com base em Gil (2022), Minayo, Deslandes e Gomes (2022), Yin (2016), Brasil (2018), Brasil (2024) e Santa Catarina (s.d.).

2.4 Seleção dos materiais

A seleção dos materiais foi realizada de forma intencional, considerando sua relação direta com o tema, os objetivos e o problema investigado. Como se trata de uma abordagem qualitativa, a escolha dos documentos, dados e participantes não será feita de maneira aleatória, mas a partir da relevância que

cada fonte apresenta para compreender as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico.

No caso dos participantes, foi selecionados profissionais da educação que atuam em escolas estaduais vinculadas à abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. A escolha por professores, coordenadores pedagógicos e gestores se justifica porque esses sujeitos acompanham diretamente a rotina escolar, participam do planejamento pedagógico, observam as dificuldades dos estudantes e conhecem os desafios enfrentados pela escola no processo de recomposição das aprendizagens.

A seleção dos participantes considerou o vínculo com a educação básica e a experiência no acompanhamento de estudantes no período posterior à pandemia. Dessa forma, serão priorizados profissionais que tenham vivenciado o retorno às aulas presenciais e que possam relatar percepções sobre defasagens, estratégias pedagógicas, acolhimento socioemocional, participação das famílias e limites institucionais. Essa escolha é importante porque o objetivo não é obter respostas genéricas, mas informações ligadas à realidade concreta das escolas.

Em relação aos documentos oficiais, foram selecionados aqueles que fundamentam o direito à aprendizagem, a organização da educação básica, as aprendizagens essenciais e as diretrizes curriculares. Entram nesse conjunto a Constituição Federal de 1988, a LDB, a BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense, além de documentos e indicadores educacionais relacionados ao período pós-pandêmico. Esses materiais foram escolhidos por sua relevância legal, pedagógica e institucional.

Os dados educacionais públicos serão selecionados a partir de sua contribuição para a caracterização do contexto escolar. Assim, serão considerados indicadores que tenham relação com aprendizagem, rendimento, permanência e desempenho, como aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, IDEB, Saeb e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Esses dados ajudam a compreender o cenário educacional das escolas estaduais e a relacioná-lo com as percepções dos participantes.

Segundo Gil (2022), a seleção das fontes precisa manter coerência com os objetivos da investigação e com o tipo de informação que se pretende analisar. Por isso, serão incluídos apenas materiais que contribuam diretamente para compreender as dificuldades de aprendizagem e os desafios enfrentados pelas escolas no contexto pós-pandêmico. Materiais sem relação direta com o tema, desatualizados ou sem confiabilidade institucional não serão utilizados como base de análise.

A seleção também observou a atualidade das fontes. Como o tema envolve os impactos da pandemia e o período posterior ao retorno presencial, serão priorizados documentos e estudos publicados nos últimos anos, especialmente a partir de 2020. No entanto, autores clássicos e documentos legais anteriores serão mantidos quando forem essenciais para fundamentar conceitos, direitos educacionais, metodologia e compreensão da prática pedagógica.

A seleção dos materiais seguiu ainda critérios de confiabilidade. Documentos oficiais, legislações, relatórios de órgãos públicos, dados do Inep, documentos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e autores reconhecidos na área educacional serão priorizados. Essa escolha fortalece a consistência do percurso metodológico e evita o uso de fontes frágeis, sem reconhecimento acadêmico ou institucional.

Quadro 5 – Critérios de seleção dos materiais

Tipo de material	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Participantes	Profissionais da educação que atuam em escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, especialmente professores, coordenadores pedagógicos e gestores.	Profissionais que não atuam na rede estadual ou que não tenham relação direta com o acompanhamento pedagógico dos estudantes.
Formulário	Respostas obtidas por meio do roteiro semiestruturado, relacionadas às dificuldades de aprendizagem, defasagens, estratégias escolares e desafios pós-pandêmicos.	Respostas incompletas, sem relação com o tema ou que não permitam análise do fenômeno investigado.
Documentos legais	Leis e normativas que tratam do direito à educação, organização da educação básica, aprendizagem e responsabilidades escolares.	Documentos sem validade normativa ou sem relação direta com a educação básica e a aprendizagem.

Documentos curriculares	BNCC e Currículo Base do Território Catarinense, por orientarem aprendizagens essenciais e formação integral.	Materiais curriculares sem relação com o contexto brasileiro, catarinense ou com a educação básica.
Indicadores educacionais	Dados sobre matrícula, rendimento, aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, IDEB, Saeb e proficiência.	Indicadores que não contribuam para compreender aprendizagem, permanência ou caracterização das escolas.
Fontes institucionais	Inep, MEC, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Educação na Palma da Mão e Paineis Minha Escola.	Fontes sem confiabilidade, sem identificação institucional ou sem atualização verificável.
Referências teóricas	Autores da lista de referências que dialogam com aprendizagem, metodologia, prática docente, desigualdades, pandemia e análise qualitativa.	Textos sem aderência ao tema, sem autoria identificada ou sem consistência acadêmica.

Fonte: Elaborado com base em Gil (2022), Minayo, Deslandes e Gomes (2022), Yin (2016), Bardin (2016), Brasil (2018), Brasil (2024) e Santa Catarina (s.d.).

Dessa forma, a seleção dos materiais busca garantir coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos. A intenção é reunir informações capazes de revelar tanto a dimensão vivida pelos profissionais da educação quanto os elementos documentais que caracterizam o contexto escolar. Com isso, o material selecionado possibilita uma análise mais ampla, cuidadosa e humanizada das dificuldades de aprendizagem no período pós-pandêmico.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa, considerando as informações obtidas por meio das formulários semiestruturados com professores, coordenadores pedagógicos e gestores, bem como os documentos oficiais e indicadores educacionais utilizados para contextualizar as escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC. Essa organização está de acordo com a estrutura metodológica prevista no Capítulo 2 do documento, que contempla o corpus, a seleção dos materiais e os procedimentos de análise dos dados.

A análise foi conduzida com base na análise de conteúdo, tomando como referência Bardin (2016), por permitir a organização, interpretação e

categorização das informações obtidas nas falas dos participantes e nos documentos selecionados. Esse procedimento é adequado porque possibilita ir além da leitura superficial dos dados, buscando compreender sentidos, recorrências, contradições e aspectos relevantes relacionados às dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico.

Inicialmente, foi realizada a organização do material coletado. As respostas do formulário serão reunidas, lidas e preparadas para análise, preservando a identidade dos participantes. Para isso, os sujeitos poderão ser identificados por códigos, como R1, R2, R3, sucessivamente, preservando a identidade dos respondentes. Esse cuidado permite apresentar os dados de forma ética, sem exposição dos profissionais envolvidos.

Em seguida, foi feita uma leitura flutuante do material, conforme orienta Bardin (2016), com o objetivo de conhecer o conjunto das respostas e perceber os principais sentidos presentes nas falas. Nessa etapa, a intenção não é concluir imediatamente, mas aproximar-se dos dados, observar repetições, identificar temas fortes e perceber como os participantes compreendem as dificuldades de aprendizagem após a pandemia.

Após essa leitura inicial, os dados foram organizados em categorias de análise, construídas a partir dos objetivos do estudo e das informações que emergirem do formulário. Entre as categorias previstas, destacam-se: manifestações das dificuldades de aprendizagem, fatores pedagógicos, sociais e emocionais associados às defasagens, estratégias utilizadas pelas escolas, papel dos professores e da coordenação pedagógica, participação da família e desafios institucionais no acompanhamento dos estudantes.

A análise também buscou relacionar as falas dos participantes aos documentos oficiais e indicadores educacionais, como a BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense, os dados do Saeb/Inep e as informações da plataforma Educação na Palma da Mão e do painel Minha Escola. Essa articulação permitirá compreender se as percepções dos profissionais dialogam com os dados públicos sobre rendimento, proficiência, abandono, reprovação, distorção idade-série e demais indicadores relacionados à aprendizagem.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2022), a análise qualitativa precisa considerar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, relacionando-os ao contexto social em que estão inseridos. Por isso, as respostas dos participantes não serão tratadas apenas como opiniões isoladas, mas como expressões de uma realidade escolar marcada por desafios pedagógicos, emocionais, sociais e institucionais no período posterior à pandemia.

Gil (2022) também contribui para esse percurso ao destacar que a análise dos dados deve manter coerência com os objetivos e com o problema investigado. Dessa forma, cada categoria será interpretada a partir das perguntas orientadoras do estudo, buscando compreender quais dificuldades se tornaram mais evidentes, quais fatores contribuíram para seu agravamento, quais estratégias foram utilizadas pelas escolas e quais limites ainda permanecem no acompanhamento dos estudantes.

Yin (2016) reforça que a análise qualitativa pode ser fortalecida pelo uso de diferentes fontes de evidência. Por isso, será feita uma aproximação entre entrevistas, documentos oficiais e indicadores educacionais. Essa integração ajuda a evitar uma análise baseada apenas em impressões individuais, permitindo uma compreensão mais ampla e cuidadosa da realidade investigada.

Quadro 6 – Procedimentos de análise dos dados

Etapa da análise	Procedimento realizado	Finalidade
Organização do material	Reunião das entrevistas, documentos oficiais e indicadores educacionais selecionados.	Preparar o corpus para leitura, interpretação e categorização.
Codificação dos participantes	Identificação dos sujeitos por códigos, como R1, R2, R3...	Preservar o anonimato e garantir cuidado ético na apresentação dos dados.
Leitura flutuante	Leitura inicial das respostas e documentos.	Identificar sentidos gerais, temas recorrentes e aspectos relevantes.
Definição das categorias	Organização dos dados em eixos temáticos relacionados aos objetivos.	Facilitar a interpretação das falas e sua relação com o problema investigado.
Interpretação das falas	Análise das percepções dos professores, coordenadores e gestores.	Compreender como as dificuldades de aprendizagem são percebidas no cotidiano escolar.
Articulação documental	Relação entre entrevistas, documentos oficiais e indicadores educacionais.	Contextualizar as falas com dados públicos e referências institucionais.

Discussão dos resultados	Diálogo entre os dados analisados e os autores do marco teórico.	Construir uma interpretação fundamentada, crítica e humanizada.
--------------------------	--	---

Fonte: Elaborado com base em Bardin (2016), Gil (2022), Minayo, Deslandes e Gomes (2022) e Yin (2016).

Por fim, os resultados serão apresentados de forma descritiva e interpretativa, buscando preservar a riqueza das falas dos participantes e, ao mesmo tempo, relacioná-las ao referencial teórico e documental utilizado. A análise não terá como finalidade julgar professores, gestores, famílias ou estudantes, mas compreender os desafios vividos pelas escolas e identificar elementos que possam contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas, da recomposição das aprendizagens e do acompanhamento dos estudantes com defasagens.

2.6 Considerações éticas

As considerações éticas deste estudo foram orientadas pelo respeito aos participantes, pela preservação de suas identidades e pelo cuidado no uso das informações coletadas. Como a investigação envolve profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, todos os procedimentos deverão garantir participação livre, consciente e voluntária, sem qualquer forma de constrangimento ou exposição pessoal. Essa etapa está prevista no Capítulo 2 da metodologia, conforme a estrutura atual do documento.

A participação dos sujeitos ocorrerá mediante apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual serão explicados os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta, os possíveis riscos, os benefícios esperados, a forma de utilização dos dados e o direito de desistência a qualquer momento. Esse cuidado está em consonância com a Resolução nº 466/2012, que estabelece princípios como autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e respeito à dignidade humana em pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Também serão consideradas as orientações da Resolução nº 510/2016, especialmente por se tratar de uma investigação situada no campo das Ciências Humanas e Sociais. Essa normativa reconhece as especificidades de estudos que envolvem entrevistas, percepções, experiências e práticas sociais, exigindo atenção ao consentimento dos participantes, à confidencialidade das informações e ao respeito aos contextos em que os sujeitos estão inseridos (BRASIL, 2016).

Para preservar o anonimato, os participantes não foram o identificados pelo nome. As falas poderão ser apresentadas por meio de códigos, como R1, R2, R3, sucessivamente, preservando a identidade dos respondentes. Da mesma forma, quando necessário, as escolas poderão ser mencionadas de maneira genérica ou codificada, evitando qualquer exposição indevida de profissionais, estudantes ou unidades escolares.

A coleta de dados será realizada por meio de formulário semiestruturado, respeitando o tempo, a disponibilidade e a autorização dos participantes. As perguntas estarão relacionadas às dificuldades de aprendizagem observadas no contexto pós-pandêmico, às estratégias utilizadas pelas escolas, aos desafios enfrentados pelos profissionais e ao acompanhamento dos estudantes com defasagens. Não haverá julgamento da atuação profissional dos participantes, pois o objetivo será compreender a realidade escolar de forma ética, respeitosa e humanizada.

Os dados coletados foi utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, sendo analisados de forma agrupada e interpretativa. As respostas individuais não serão usadas para responsabilizar professores, gestores, coordenadores, estudantes ou famílias. O cuidado ético, nesse sentido, também envolve a forma de escrita dos resultados, evitando interpretações que exponham pessoas ou que produzam julgamentos simplistas sobre situações complexas vividas pelas escolas no período posterior à pandemia.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais também foram observada, especialmente no que se refere ao tratamento, armazenamento e proteção das informações fornecidas pelos participantes (BRASIL, 2018). Assim, os dados

serão mantidos em local seguro, com acesso restrito, e não serão divulgadas informações que permitam identificar diretamente os sujeitos envolvidos. Esse cuidado reforça a responsabilidade com a privacidade e com a segurança das informações.

Por se tratar de um estudo que aborda dificuldades de aprendizagem, é importante destacar que não serão realizados diagnósticos de estudantes, nem avaliações clínicas ou psicológicas. As informações sobre os alunos aparecerão apenas a partir das percepções dos profissionais da educação e dos dados institucionais analisados. Dessa forma, evita-se qualquer exposição direta de crianças e adolescentes, preservando o caráter pedagógico e documental da investigação.

Os possíveis riscos aos participantes são considerados mínimos, podendo estar relacionados ao desconforto em responder alguma pergunta ou relatar desafios vividos no ambiente escolar. Para reduzir esse risco, será garantido o direito de não responder a qualquer questão que gere incômodo, bem como a possibilidade de interromper a participação em qualquer etapa, sem prejuízo pessoal ou profissional. A participação será sempre voluntária.

Os benefícios esperados estão relacionados à possibilidade de compreender melhor as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico e contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas, recomposição das aprendizagens, acolhimento socioemocional e acompanhamento escolar. Embora não haja benefício individual imediato aos participantes, espera-se que os resultados possam colaborar com discussões educacionais mais amplas e com o fortalecimento das ações desenvolvidas nas escolas.

Dessa forma, as considerações éticas assumem papel fundamental em todo o percurso metodológico. O respeito aos participantes, o sigilo das informações, o consentimento livre e esclarecido, a proteção dos dados e o cuidado na interpretação dos relatos serão princípios permanentes da investigação.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio do formulário semiestruturado aplicado aos profissionais da educação, com o objetivo de compreender como as dificuldades de aprendizagem têm se manifestado na educação básica no contexto pós-pandêmico. A análise foi organizada em categorias temáticas, considerando tanto as respostas fechadas quanto os relatos abertos dos participantes, a fim de possibilitar uma leitura mais ampla e humanizada da realidade investigada.

Desse modo, os dados são discutidos a partir de aspectos como o aumento das dificuldades de aprendizagem, as defasagens em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático, os impactos do ensino remoto, os aspectos socioemocionais, a participação familiar, as estratégias pedagógicas, a formação docente, a gestão escolar e o apoio institucional.

Essa organização permite compreender que os desafios enfrentados pelos estudantes e pelas escolas no período pós-pandêmico resultam de múltiplos fatores interligados, exigindo ações pedagógicas, sociais e institucionais articuladas.

3.1 Apresentação geral dos dados coletados

Os dados analisados neste capítulo foram obtidos por meio de um formulário semiestruturado, composto por questões fechadas e abertas, aplicado a profissionais da educação, com a finalidade de compreender como as dificuldades de aprendizagem têm se manifestado na educação básica no contexto pós-pandêmico. O instrumento permitiu reunir respostas objetivas e relatos mais amplos sobre a realidade escolar, as defasagens observadas, as estratégias pedagógicas utilizadas e os desafios enfrentados no acompanhamento dos estudantes.

O formulário foi iniciado com o termo de consentimento, no qual os participantes declararam estar cientes dos objetivos do estudo, da participação

voluntária e da autorização para uso das respostas para fins acadêmicos, com preservação do sigilo e do anonimato das informações. Esse cuidado dialoga com as considerações éticas apresentadas na metodologia, especialmente no que se refere ao respeito aos sujeitos, à proteção dos dados e à não exposição dos profissionais participantes.

As questões fechadas buscaram identificar percepções gerais sobre o aumento das dificuldades de aprendizagem após a pandemia, o impacto dessas dificuldades no desempenho escolar, a existência de estratégias específicas nas escolas, a formação dos professores, a participação das famílias, a suficiência dos recursos pedagógicos, a relação entre o ensino remoto e as defasagens, além do acompanhamento sistemático dos estudantes com dificuldades. Essas perguntas possibilitaram uma visão inicial do cenário investigado, permitindo observar tendências nas respostas dos participantes.

Já as questões abertas permitiram que os profissionais descrevessem, de forma mais livre, as principais dificuldades observadas nos estudantes, as mudanças percebidas no desempenho acadêmico, as áreas do conhecimento mais afetadas, a influência do ensino remoto, os fatores que contribuíram para as defasagens, a reação dos estudantes ao retorno presencial, as estratégias pedagógicas utilizadas e o apoio oferecido pela escola e pela gestão. Essa parte do instrumento foi essencial para compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às dificuldades vividas no cotidiano escolar.

De modo geral, os dados revelam uma percepção significativa de que as dificuldades de aprendizagem se intensificaram no período posterior à pandemia. As respostas apontam, de maneira recorrente, problemas relacionados à leitura, escrita, interpretação de textos, raciocínio lógico, matemática básica, concentração, autonomia, participação e organização dos estudantes. Também aparecem relatos sobre desinteresse, uso excessivo de telas, fragilidades emocionais, baixa participação familiar e dificuldades institucionais para garantir acompanhamento sistemático aos alunos com defasagens.

Outro aspecto presente nas respostas é a compreensão de que o ensino remoto emergencial contribuiu para ampliar lacunas já existentes no processo de escolarização. Muitos participantes relataram que nem todos os estudantes tiveram acesso adequado à internet, equipamentos tecnológicos, acompanhamento familiar ou rotina de estudos durante o período de afastamento presencial. Dessa forma, o retorno à escola evidenciou uma realidade marcada por turmas heterogêneas, estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e necessidade constante de retomada de habilidades básicas.

As respostas também indicam que professores e escolas têm buscado alternativas para lidar com esse cenário, como reforço escolar, recuperação paralela, recomposição das aprendizagens, atividades adaptadas, atendimento individualizado, avaliação diagnóstica, ludicidade e retomada de conteúdos. Entretanto, os relatos mostram que essas ações nem sempre são percebidas como suficientes ou sistemáticas, principalmente diante da quantidade de estudantes com dificuldades e das limitações de recursos humanos, materiais e formativos.

Para organizar melhor a análise, os dados foram agrupados em categorias temáticas. Essa forma de organização permite interpretar os resultados de maneira mais clara, evitando a apresentação fragmentada das respostas. As categorias ajudam a compreender que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico não se explicam por um único fator, mas por um conjunto de elementos pedagógicos, sociais, emocionais, familiares, tecnológicos e institucionais.

Quadro 7 – Organização geral dos dados coletados

Eixo analisado	Informações consideradas
Questões fechadas	Percepções sobre aumento das dificuldades, impacto no desempenho escolar, estratégias da escola, formação docente, participação familiar, recursos pedagógicos, influência do ensino remoto e acompanhamento dos estudantes.
Questões abertas	Relatos sobre dificuldades observadas, mudanças no desempenho acadêmico, áreas mais afetadas, fatores associados às defasagens, reação ao retorno presencial, estratégias pedagógicas e apoio da gestão escolar.
Principais dificuldades relatadas	Leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico, matemática básica, concentração, autonomia, desinteresse e baixa organização escolar.
Fatores associados	Ensino remoto, acesso desigual à tecnologia, ausência de rotina, baixa participação familiar, uso excessivo de telas, vulnerabilidade social e questões socioemocionais.
Estratégias mencionadas	Reforço escolar, recuperação paralela, recomposição das aprendizagens, atividades adaptadas, avaliação diagnóstica, ludicidade, atendimento individualizado e planejamento pedagógico.
Forma de análise	Organização das respostas em categorias temáticas, articulando dados fechados, relatos abertos e discussão teórica.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

Dessa forma, a apresentação geral dos dados mostra que o cenário analisado é marcado por desafios amplos e interligados. As dificuldades de aprendizagem aparecem associadas a perdas pedagógicas, desigualdades de acesso, fragilização dos vínculos escolares, questões emocionais, limites familiares e desafios institucionais. Por isso, os resultados serão discutidos por categorias, permitindo uma leitura mais cuidadosa e humanizada das percepções dos profissionais que vivenciam diariamente essa realidade escolar.

3.2 Perfil geral das respostas fechadas do formulário

As respostas fechadas do formulário permitiram traçar um panorama inicial sobre a percepção dos participantes em relação às dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico. Foram consideradas 36 respostas válidas, todas com aceite no termo de consentimento. O instrumento contemplou oito questões fechadas, voltadas ao aumento das dificuldades após a pandemia, ao impacto no desempenho escolar, às estratégias da escola, à formação

docente, à participação das famílias, aos recursos pedagógicos, à relação com o ensino remoto e ao acompanhamento dos estudantes com defasagens.

Tabela 1 – Perfil geral das respostas fechadas do formulário

Questões analisadas	Sim	Parcialmente	Não	Em branco
Aumento das dificuldades de aprendizagem após a pandemia	32 — 88,9%	4 — 11,1%	0 — 0%	0 — 0%
Impacto significativo das dificuldades no desempenho escolar	32 — 88,9%	4 — 11,1%	0 — 0%	0 — 0%
Existência de estratégias específicas para atender estudantes com dificuldades	7 — 19,4%	16 — 44,4%	13 — 36,1%	0 — 0%
Formação adequada dos professores para os desafios pós-pandêmicos	2 — 5,6%	10 — 27,8%	24 — 66,7%	0 — 0%
Participação ativa das famílias no acompanhamento da aprendizagem	0 — 0%	15 — 41,7%	21 — 58,3%	0 — 0%
Suficiência dos recursos pedagógicos disponíveis	3 — 8,3%	15 — 41,7%	18 — 50%	0 — 0%
Relação das dificuldades observadas com as consequências do ensino remoto	14 — 38,9%	17 — 47,2%	5 — 13,9%	0 — 0%
Acompanhamento sistemático do progresso dos estudantes com dificuldades	8 — 22,2%	14 — 38,9%	13 — 36,1%	1 — 2,8%

Fonte: Elaborada a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

Os dados indicam uma percepção bastante expressiva de agravamento das dificuldades de aprendizagem após a pandemia. Em duas questões centrais, o resultado foi o mesmo: 88,9% dos participantes afirmaram que houve aumento das dificuldades e também que essas dificuldades impactam significativamente o desempenho escolar dos estudantes. Esse dado revela que, para a maioria dos profissionais, o período pós-pandêmico deixou marcas concretas no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante aparece quando se observa a existência de estratégias específicas nas escolas. Apenas 19,4% dos participantes responderam que essas estratégias existem, enquanto 44,4% afirmaram que existem parcialmente e 36,1% disseram que não existem. Esse resultado sugere

que as ações de apoio aos estudantes com dificuldades estão presentes em algumas realidades, mas ainda não aparecem de forma plenamente consolidada, contínua ou suficiente na percepção dos respondentes.

A formação docente aparece como uma das maiores fragilidades apontadas. Somente 5,6% dos participantes consideraram que os professores receberam formação adequada para enfrentar os desafios educacionais do período pós-pandêmico. Por outro lado, 66,7% responderam que essa formação não ocorreu de forma adequada. Esse dado é relevante porque o enfrentamento das defasagens exige preparo para lidar com turmas heterogêneas, recomposição das aprendizagens, avaliação diagnóstica, questões socioemocionais e práticas pedagógicas diferenciadas.

A participação das famílias também foi percebida como limitada. Nenhum participante respondeu que as famílias participam ativamente do acompanhamento da aprendizagem. A maioria, 58,3%, afirmou que essa participação não ocorre, enquanto 41,7% considerou que ela acontece apenas parcialmente. Esse resultado reforça a necessidade de compreender a relação entre família, vulnerabilidade social e aprendizagem, especialmente porque muitos estudantes retornaram ao ensino presencial com dificuldades acumuladas e baixa rotina de estudos.

Quanto aos recursos pedagógicos, metade dos participantes, 50%, afirmou que eles não são suficientes para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Outros 41,7% consideraram os recursos apenas parcialmente suficientes. Esse dado mostra que o trabalho pedagógico, embora exista, muitas vezes ocorre em meio a limitações materiais, humanas e institucionais, o que pode dificultar o atendimento mais individualizado aos estudantes com defasagens.

A relação entre as dificuldades observadas e o ensino remoto também se destacou. Somando as respostas “sim” e “parcialmente”, 86,1% dos participantes reconhecem algum nível de relação entre as dificuldades atuais e as consequências do ensino remoto. Isso indica que, embora o ensino remoto não seja visto como causa única, ele aparece como um fator importante no

agravamento das lacunas de aprendizagem, especialmente por ter ocorrido em condições desiguais de acesso, acompanhamento e participação.

Por fim, o acompanhamento sistemático dos estudantes com dificuldades aparece como um ponto que ainda precisa ser fortalecido. Apenas 22,2% afirmaram que esse acompanhamento ocorre de forma sistemática, enquanto 38,9% responderam parcialmente e 36,1% disseram que não ocorre. Esse resultado mostra que identificar as dificuldades não é suficiente; é necessário acompanhar o progresso dos estudantes de forma contínua, com registros, intervenções, avaliação diagnóstica e planejamento coletivo.

De modo geral, o perfil das respostas fechadas revela um cenário marcado por forte percepção de aumento das dificuldades de aprendizagem, impacto direto no desempenho escolar e limites nas condições de enfrentamento dessas defasagens. Os dados apontam que os principais desafios não estão apenas nos estudantes, mas também na necessidade de fortalecer estratégias escolares, formação docente, participação familiar, recursos pedagógicos e acompanhamento sistemático.

3.3 Categoria 1 – Aumento das dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico

A primeira categoria de análise refere-se ao aumento das dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico, aspecto que apareceu de forma bastante expressiva nas respostas dos participantes. Nas questões fechadas, 32 dos 36 respondentes, correspondendo a 88,9%, afirmaram ter percebido aumento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes após o período da pandemia. O mesmo percentual também indicou que essas dificuldades impactam significativamente o desempenho escolar, mostrando que, para a maioria dos profissionais, os efeitos desse período ainda permanecem visíveis no cotidiano escolar.

Esse resultado revela que o retorno às aulas presenciais não representou uma retomada imediata da normalidade pedagógica. Embora a presença física dos estudantes na escola tenha sido restabelecida, muitos retornaram com

lacunas em habilidades básicas, dificuldades de concentração, baixa autonomia, fragilidades emocionais e menor compromisso com a rotina de estudos. Assim, o pós-pandemia passou a exigir da escola não apenas a continuidade do currículo, mas também a retomada de aprendizagens que não foram consolidadas durante o período de afastamento presencial.

Nas respostas abertas, os participantes associaram o aumento das dificuldades principalmente à leitura, escrita, interpretação de textos, raciocínio lógico e matemática básica. Muitos relatos apontam que estudantes que deveriam apresentar maior domínio dessas habilidades retornaram com desempenho abaixo do esperado, exigindo dos professores um trabalho constante de retomada. Esse dado confirma que as dificuldades não se restringem a uma disciplina específica, mas atingem competências fundamentais para o desenvolvimento escolar em diferentes áreas do conhecimento.

Outro ponto recorrente foi a percepção de que os estudantes passaram a apresentar maior lentidão no ritmo de aprendizagem. Alguns participantes relataram que, após a pandemia, tornou-se necessário repetir orientações com mais frequência, retomar conteúdos de anos anteriores e adaptar atividades para diferentes níveis dentro da mesma turma. Essa heterogeneidade aparece como um dos maiores desafios do período pós-pandêmico, pois o professor precisa lidar, ao mesmo tempo, com estudantes que acompanham o conteúdo previsto e outros que ainda não consolidaram habilidades básicas.

Os relatos também indicam que o aumento das dificuldades está ligado à fragilização da rotina escolar. Durante o ensino remoto, muitos estudantes perderam o hábito de estudar diariamente, de cumprir horários, de realizar tarefas com autonomia e de manter atenção prolongada. No retorno presencial, essa perda de rotina apareceu na dificuldade de concentração, no desinteresse pelas atividades, na resistência a textos mais longos e na baixa tolerância à frustração. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem passaram a envolver tanto aspectos cognitivos quanto comportamentais e socioemocionais.

Essa percepção dialoga com UNESCO, UNICEF e World Bank (2021), ao apontarem que o fechamento das escolas ampliou desigualdades educacionais

e produziu perdas de aprendizagem em diferentes contextos. No caso das respostas analisadas, os participantes deixam claro que o impacto não foi sentido da mesma forma por todos os estudantes. Aqueles que tiveram menos acesso à internet, menor acompanhamento familiar e pouca rotina de estudos parecem ter retornado com defasagens mais acentuadas.

O aumento das dificuldades também foi relacionado à falta de mediação presencial do professor. Muitos participantes destacaram que, durante o ensino remoto, nem todos os estudantes conseguiram acompanhar as atividades de forma efetiva. Em alguns casos, as tarefas eram copiadas da internet, realizadas por familiares ou entregues sem que houvesse garantia de aprendizagem. Essa situação fez com que as lacunas ficassem menos visíveis durante o período remoto, mas se tornassem evidentes quando as aulas presenciais foram retomadas.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) também discutem os impactos do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais na aprendizagem de estudantes da educação básica, especialmente em habilidades relacionadas à linguagem, ao acompanhamento escolar e à rotina. Essa compreensão se aproxima das respostas dos participantes, que apontaram dificuldades em leitura, escrita e interpretação como algumas das manifestações mais fortes do período pós-pandêmico.

Além das perdas pedagógicas, os participantes mencionaram desmotivação, apatia, ansiedade, falta de interesse e uso excessivo de telas. Esses aspectos mostram que o aumento das dificuldades não pode ser analisado apenas pelo conteúdo que deixou de ser aprendido. Muitos estudantes retornaram com uma relação mais frágil com a escola, com menor disposição para o esforço intelectual e com dificuldades para lidar com regras, prazos e atividades que exigem concentração contínua.

Quadro 8 – Síntese da Categoria 1: aumento das dificuldades de aprendizagem

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Aumento das dificuldades após a pandemia	88,9% responderam “sim” à percepção de aumento das dificuldades.	A maioria reconhece agravamento das defasagens no período pós-pandêmico.
Impacto no desempenho escolar	88,9% afirmaram que as dificuldades impactam significativamente o desempenho.	As dificuldades são percebidas como fator que compromete o avanço escolar.
Habilidades mais afetadas	Leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico e matemática básica.	As defasagens atingem competências estruturantes para todas as áreas.
Mudança no ritmo de aprendizagem	Relatos de lentidão, necessidade de retomada e pouca autonomia.	O retorno presencial exigiu replanejamento e intervenções mais frequentes.
Fragilização da rotina escolar	Falta de concentração, desinteresse, dificuldade de cumprir tarefas e baixa tolerância à frustração.	As dificuldades envolvem dimensões cognitivas, comportamentais e socioemocionais.
Relação com o ensino remoto	Participantes apontaram acesso desigual, pouca mediação e baixa rotina de estudos.	O ensino remoto aparece como fator de intensificação das lacunas já existentes.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

Dessa forma, a Categoria 1 evidencia que o aumento das dificuldades de aprendizagem é um dos achados mais fortes dos dados analisados. A percepção dos profissionais mostra que o período pós-pandêmico trouxe desafios que vão além da reposição de conteúdos. Trata-se de um cenário em que a escola precisa lidar com defasagens acumuladas, fragilidades emocionais, desigualdades de acesso, baixa autonomia dos estudantes e necessidade de reconstrução da rotina escolar.

Portanto, os resultados desta categoria indicam que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige ações contínuas de recomposição, avaliação diagnóstica, acompanhamento individualizado, apoio aos professores e fortalecimento do vínculo entre escola, estudante e família. O aumento das dificuldades, conforme percebido pelos participantes, não pode ser tratado como responsabilidade exclusiva do aluno, mas como consequência de um período excepcional que afetou profundamente as condições de ensinar e aprender.

3.4 Categoria 2 – Defasagens em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático

A segunda categoria reúne uma das percepções mais recorrentes nas respostas abertas do formulário: as defasagens em leitura, escrita, interpretação textual e raciocínio lógico-matemático. Esses aspectos apareceram de forma constante nos relatos dos participantes, indicando que as dificuldades de aprendizagem observadas no período pós-pandêmico atingem principalmente habilidades consideradas estruturantes para o percurso escolar dos estudantes.

As respostas mostram que muitos estudantes apresentam dificuldades para ler com fluência, compreender textos, organizar ideias por escrito e interpretar enunciados. Essas fragilidades acabam afetando não apenas a área de Língua Portuguesa, mas também outras disciplinas, uma vez que a leitura e a interpretação são necessárias para compreender questões de História, Geografia, Ciências, Matemática e demais componentes curriculares. Assim, quando o estudante não compreende o que lê, sua dificuldade se espalha por todo o processo de aprendizagem.

Na escrita, os participantes destacaram problemas relacionados à ortografia, à estruturação de frases, à produção textual, à organização dos parágrafos e à transposição das ideias para o papel. Muitos alunos, segundo os relatos, conseguem até expressar oralmente algumas ideias, mas apresentam dificuldade para registrá-las de maneira clara e coerente. Essa defasagem compromete a autonomia escolar, pois a escrita é exigida em praticamente todas as atividades avaliativas e pedagógicas.

A interpretação de texto apareceu como uma das maiores preocupações. Os participantes indicaram que muitos estudantes até conseguem decodificar palavras, mas não conseguem compreender o sentido global do texto, identificar informações importantes, realizar inferências ou relacionar o conteúdo lido com situações do cotidiano. Essa dificuldade é especialmente preocupante porque a interpretação é uma habilidade transversal, indispensável para resolver problemas, compreender comandos, argumentar e participar das atividades escolares.

No campo da Matemática, as respostas apontaram dificuldades em operações básicas, raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de conceitos abstratos. Um ponto importante é que muitos participantes relacionaram a dificuldade em Matemática à dificuldade de leitura e interpretação. Ou seja, em vários casos, o estudante não erra apenas o cálculo; ele não consegue compreender o que o enunciado solicita. Isso mostra que as defasagens em linguagem e matemática estão interligadas.

Essa relação entre linguagem e raciocínio lógico confirma a necessidade de uma intervenção pedagógica integrada. A escola não pode tratar leitura, escrita e matemática como problemas completamente separados, pois a dificuldade de compreender um texto interfere na resolução de problemas matemáticos, assim como a fragilidade no raciocínio lógico prejudica a organização do pensamento e a construção de respostas mais elaboradas. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens precisa priorizar habilidades básicas e, ao mesmo tempo, trabalhar de forma interdisciplinar.

A BNCC compreende a aprendizagem como desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao longo da educação básica, o que reforça a importância de garantir bases sólidas para que o estudante avance em seu percurso escolar (BRASIL, 2018). Quando essas habilidades não são consolidadas, as dificuldades passam a se acumular, tornando mais complexo o acompanhamento dos conteúdos dos anos seguintes. Por isso, as defasagens apontadas pelos participantes não podem ser vistas como falhas simples, mas como sinais de um processo formativo interrompido ou fragilizado.

Libâneo (2013) contribui para essa análise ao defender que o ensino precisa ser planejado de maneira intencional, considerando objetivos claros e as necessidades reais dos estudantes. Diante das defasagens em leitura, escrita, interpretação e matemática, não basta seguir o currículo de forma linear. É necessário diagnosticar o que não foi aprendido, retomar habilidades essenciais e propor atividades que permitam ao estudante reconstruir sua base de aprendizagem.

Vygotsky (2007) também ajuda a compreender que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação. Isso significa que o estudante com dificuldades precisa de apoio, orientação, atividades mediadas e oportunidades de interação para avançar. No contexto pós-pandêmico, essa mediação tornou-se ainda mais necessária, pois muitos alunos passaram longo período afastados da presença diária do professor e das trocas com os colegas.

Os relatos dos participantes indicam ainda que as defasagens se manifestam de forma acumulativa. Um estudante com baixa fluência leitora tende a apresentar dificuldade para interpretar textos; ao não interpretar bem, encontra obstáculos para resolver problemas matemáticos; ao não conseguir resolver atividades, pode desenvolver insegurança, desmotivação e resistência à participação. Assim, a dificuldade inicial pode gerar um efeito em cadeia, afetando o desempenho acadêmico e a autoestima do estudante.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) apontam que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais impactaram a aprendizagem de estudantes da educação básica, especialmente em habilidades relacionadas à linguagem e ao acompanhamento escolar. Essa análise se aproxima dos dados obtidos no formulário, pois os participantes associaram o retorno presencial a dificuldades mais evidentes em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico.

Também foi recorrente a percepção de que Língua Portuguesa e Matemática são as áreas mais afetadas. Essa indicação é relevante porque essas duas áreas sustentam grande parte das demais aprendizagens escolares. Quando o estudante não domina leitura, escrita e raciocínio lógico, encontra maior dificuldade para compreender explicações, responder questões, participar de debates, produzir textos, interpretar gráficos, resolver problemas e acompanhar conteúdos mais complexos.

Quadro 9 – Síntese da Categoria 2: defasagens em habilidades estruturantes

Habilidade afetada	Manifestações observadas nas respostas	Impactos no processo de aprendizagem
Leitura	Leitura lenta, silabada, dificuldade de fluência e pouca autonomia para ler textos.	Compromete a compreensão dos conteúdos e a participação nas atividades.
Escrita	Erros ortográficos, frases pouco estruturadas, dificuldade de produzir textos e organizar ideias.	Afeta respostas escritas, produção textual e comunicação escolar.
Interpretação textual	Dificuldade de compreender enunciados, identificar ideias centrais e realizar inferências.	Prejudica o desempenho em todas as áreas do conhecimento.
Raciocínio lógico	Lentidão para organizar o pensamento, estabelecer relações e resolver situações-problema.	Dificulta a compreensão de conteúdos abstratos e sequenciais.
Matemática básica	Dificuldade em operações, cálculo, resolução de problemas e abstração.	Impede o avanço em conteúdos matemáticos mais complexos.
Articulação entre linguagem e matemática	Dificuldade para transformar enunciados em procedimentos matemáticos.	Mostra que a defasagem em interpretação interfere diretamente na aprendizagem matemática.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

A análise desta categoria permite compreender que as defasagens em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático representam um dos principais desafios enfrentados no período pós-pandêmico. Essas dificuldades não aparecem de forma isolada, mas interligadas, afetando o desempenho escolar, a autonomia, a participação e a confiança dos estudantes.

Portanto, os resultados indicam a necessidade de ações pedagógicas voltadas à recomposição das habilidades estruturantes. Isso envolve avaliação diagnóstica, retomada de conteúdos básicos, leitura mediada, produção textual

orientada, resolução de problemas, atividades práticas, acompanhamento individualizado e planejamento coletivo. Quando essas habilidades são fortalecidas, o estudante passa a ter melhores condições de acompanhar o currículo, participar das aulas e reconstruir sua trajetória de aprendizagem com mais segurança.

3.5 Categoria 3 – Ensino remoto, uso das tecnologias e agravamento das desigualdades educacionais

A terceira categoria reúne as respostas relacionadas ao ensino remoto, ao uso das tecnologias e ao agravamento das desigualdades educacionais no período pós-pandêmico. Nas questões fechadas, 38,9% dos participantes afirmaram que as dificuldades observadas estão relacionadas às consequências do ensino remoto, enquanto 47,2% responderam parcialmente. Somando essas duas respostas, percebe-se que 86,1% dos participantes reconhecem alguma relação entre o ensino remoto e as defasagens atuais, ainda que nem todos o apontem como causa única.

As respostas abertas mostram que o ensino remoto foi percebido como um período de ruptura na rotina escolar. Muitos participantes relataram que a ausência da mediação presencial do professor dificultou a consolidação de habilidades básicas, principalmente em leitura, escrita, interpretação e matemática. Essa percepção aparece quando os profissionais afirmam que muitos estudantes não tiveram explicação direta, não conseguiram acompanhar os conteúdos e retornaram às aulas presenciais com lacunas importantes em conhecimentos que deveriam ter sido consolidados anteriormente.

Outro ponto recorrente foi o acesso desigual às tecnologias. Os participantes mencionaram que nem todos os estudantes possuíam internet de qualidade, computador, celular próprio ou ambiente adequado para estudar. Em algumas situações, o aparelho era compartilhado com irmãos e familiares, dificultando o acesso regular às atividades. Esse dado reforça que o ensino

remoto não foi vivido da mesma forma por todos os alunos, pois as condições materiais das famílias interferiram diretamente na participação escolar.

Essa realidade dialoga com UNESCO, UNICEF e World Bank (2021), ao destacarem que o fechamento das escolas ampliou desigualdades educacionais e atingiu com maior intensidade os estudantes em situação de vulnerabilidade. No caso dos dados analisados, essa desigualdade aparece nas falas que indicam ausência de rotina, pouco acompanhamento familiar, dificuldades de acesso à internet e falta de recursos básicos para realizar as atividades escolares durante o período remoto.

O uso das tecnologias também foi mencionado de forma ambígua. Por um lado, as tecnologias foram necessárias para manter algum vínculo entre escola e estudantes durante a pandemia. Por outro, muitos participantes relataram que o uso excessivo de telas, celulares, redes sociais e respostas prontas da internet passou a interferir negativamente nos hábitos de estudo. Segundo os relatos, alguns estudantes retornaram mais dependentes de respostas rápidas, com menor disposição para raciocinar, pesquisar, escrever e resolver atividades que exigem esforço prolongado.

Essa percepção é importante porque mostra que o problema não está na tecnologia em si, mas na forma como ela foi utilizada e nas condições em que foi incorporada ao cotidiano escolar. A BNCC reconhece a importância da cultura digital na formação dos estudantes, mas o uso das tecnologias precisa estar articulado ao desenvolvimento crítico, ético e significativo das aprendizagens (BRASIL, 2018). Quando a tecnologia aparece apenas como atalho para copiar respostas ou substituir o esforço de interpretação, ela pode aprofundar dificuldades já existentes.

As falas dos participantes também apontam que, durante o ensino remoto, muitos estudantes tiveram baixa participação efetiva. Alguns entregavam atividades sem compreensão real do conteúdo; outros copiavam respostas da internet ou recebiam ajuda excessiva de terceiros. Isso dificultou a identificação das reais dificuldades durante o período remoto. No retorno presencial, as

lacunas ficaram mais evidentes, pois os estudantes precisaram demonstrar, de forma autônoma, habilidades que não haviam sido plenamente desenvolvidas.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 já indicava que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam estar vinculadas aos objetivos de aprendizagem e prever formas de interação entre escola e estudante (BRASIL, 2020). No entanto, os relatos mostram que essa interação nem sempre ocorreu de maneira suficiente. Para muitos alunos, o ensino remoto se resumiu ao recebimento e à entrega de atividades, sem mediação constante, sem devolutivas sistemáticas e sem acompanhamento próximo do professor.

A ausência da rotina escolar também aparece como um fator importante. Muitos participantes relataram que os estudantes perderam hábitos de estudo, disciplina, organização, atenção e compromisso com as atividades. No retorno presencial, essa perda foi percebida na dificuldade de permanecer em sala, cumprir prazos, seguir orientações, manter foco e realizar tarefas com autonomia. Assim, o ensino remoto afetou não apenas conteúdos, mas também comportamentos escolares essenciais para a aprendizagem.

O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) já alertavam que a pandemia agravou situações de exclusão escolar no Brasil, especialmente entre crianças e adolescentes em maior vulnerabilidade. Essa informação se aproxima dos dados do formulário, pois os participantes apontam que a ausência de apoio familiar, a precariedade no acesso à internet e as condições sociais das famílias contribuíram para o aumento das defasagens.

Também se observa que as desigualdades educacionais foram ampliadas porque muitos estudantes dependeram fortemente da família para acompanhar as atividades remotas. No entanto, nem todas as famílias tinham tempo, escolaridade, recursos emocionais ou condições materiais para apoiar esse processo. Dessa forma, estudantes com maior suporte em casa conseguiram manter algum ritmo, enquanto outros ficaram mais distantes da aprendizagem escolar.

Quadro 10 – Síntese da Categoria 3: ensino remoto, tecnologias e desigualdades

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Relação entre ensino remoto e dificuldades atuais	38,9% responderam “sim” e 47,2% “parcialmente”.	A maioria reconhece que o ensino remoto contribuiu para as defasagens, ainda que não seja o único fator.
Falta de mediação presencial	Relatos sobre ausência de explicação direta, dificuldade de acompanhamento e lacunas em conteúdos básicos.	A presença do professor foi percebida como essencial para consolidar aprendizagens.
Acesso desigual às tecnologias	Falta de internet, celular compartilhado, ausência de computador e dificuldades para realizar atividades.	As condições materiais das famílias interferiram diretamente na participação escolar.
Uso excessivo de telas	Menções ao celular, redes sociais, respostas prontas e baixa disposição para leitura e raciocínio.	A tecnologia, sem mediação adequada, foi associada à dispersão e ao imediatismo.
Baixa participação nas atividades remotas	Atividades copiadas, feitas por terceiros ou entregues sem aprendizagem real.	O ensino remoto dificultou a verificação efetiva do que os estudantes aprenderam.
Perda da rotina escolar	Dificuldade de concentração, organização, cumprimento de prazos e permanência em sala.	A ruptura da rotina afetou hábitos necessários ao processo de aprendizagem.
Agravamento das desigualdades	Diferenças no apoio familiar, nos recursos domésticos e no acesso às oportunidades de aprendizagem.	Os estudantes não viveram o ensino remoto nas mesmas condições.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

Dessa forma, a Categoria 3 mostra que o ensino remoto foi percebido como um fator importante no agravamento das dificuldades de aprendizagem, principalmente porque ocorreu em um contexto de desigualdade. A falta de

acesso adequado às tecnologias, a ausência de rotina, a pouca mediação presencial e a dependência do acompanhamento familiar fizeram com que muitos estudantes não conseguissem acompanhar o processo escolar de forma efetiva.

Portanto, os resultados indicam que o uso das tecnologias precisa ser repensado no contexto escolar. Elas podem contribuir para a aprendizagem quando utilizadas com planejamento, mediação e intencionalidade pedagógica. No entanto, quando aparecem de forma improvisada, desigual ou sem acompanhamento, podem ampliar distâncias entre os estudantes. O desafio pós-pandêmico, nesse sentido, não é rejeitar a tecnologia, mas integrá-la de maneira crítica, inclusiva e pedagógica, garantindo que ela favoreça a aprendizagem em vez de aprofundar desigualdades.

3.6 Categoria 4 – Aspectos socioemocionais, desmotivação e readaptação à rotina escolar

A quarta categoria reúne os aspectos socioemocionais, a desmotivação e as dificuldades de readaptação à rotina escolar no período pós-pandêmico. As respostas abertas do formulário mostram que as dificuldades de aprendizagem não apareceram apenas como lacunas de conteúdo, mas também como mudanças no comportamento, na concentração, na convivência, na autonomia e na forma como os estudantes passaram a se relacionar com a escola.

Um dos pontos mais recorrentes nos relatos foi a desmotivação dos estudantes. Muitos participantes indicaram que os alunos retornaram às aulas presenciais com menor interesse pelos estudos, pouca disposição para realizar atividades, dificuldade de cumprir tarefas e resistência a propostas que exigem leitura, escrita, raciocínio ou esforço contínuo. Esse dado mostra que o desafio pós-pandêmico não se limita à retomada de conteúdos, pois envolve também reconstruir o sentido da escola para muitos estudantes.

A dificuldade de concentração também apareceu de forma significativa. Os participantes mencionaram estudantes mais dispersos, lentos,

desorganizados e com necessidade constante de repetição das orientações. Em alguns relatos, percebe-se que muitos alunos passaram a depender mais da mediação do professor para iniciar, compreender e concluir atividades simples. Essa dificuldade compromete diretamente a aprendizagem, pois interfere na escuta, na participação, na permanência em sala e na continuidade do raciocínio durante as aulas.

Outro aspecto importante foi a readaptação à rotina escolar. Após um longo período de afastamento presencial, muitos estudantes precisaram reaprender a permanecer em sala, respeitar horários, conviver em grupo, cumprir regras, esperar sua vez de falar e lidar com frustrações. Assim, o retorno presencial exigiu da escola não apenas a recomposição das aprendizagens, mas também a reconstrução de hábitos básicos de convivência, organização e compromisso com os estudos.

As respostas também apontaram situações de ansiedade, apatia, insegurança, irritabilidade, dificuldade de socialização e baixa tolerância à frustração. Esses elementos mostram que os impactos da pandemia não foram apenas pedagógicos. O isolamento social, o medo, as perdas familiares, a mudança brusca de rotina e o excesso de tempo em casa afetaram a forma como muitos estudantes retornaram ao ambiente escolar. Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna (2023) destaca que as competências socioemocionais fazem parte da educação integral, pois aspectos como autoconfiança, persistência, empatia, responsabilidade e abertura ao novo influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

A dificuldade de socialização foi outro ponto observado. Alguns participantes relataram que os estudantes retornaram com problemas para conviver em grupo, resolver conflitos, participar de atividades coletivas e respeitar combinados. Em algumas respostas, aparecem referências à impaciência, à agressividade e à dificuldade de lidar com situações simples da convivência escolar. Esse dado reforça que a escola, no retorno presencial, precisou assumir também uma função de reconstrução dos vínculos sociais.

Vygotsky (2007) contribui para compreender que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e nas mediações estabelecidas com o outro. Quando a convivência escolar foi interrompida, muitos estudantes perderam experiências importantes de interação, escuta, diálogo, cooperação e construção coletiva. Por isso, a readaptação ao ambiente escolar exigiu mais do que presença física; exigiu tempo, acolhimento, paciência e mediação constante dos professores e da equipe pedagógica.

Freire (2021) também ajuda a interpretar esses resultados ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, no respeito ao educando e na compreensão de sua realidade. No contexto pós-pandêmico, isso significa reconhecer que muitos estudantes retornaram para a escola carregando dificuldades emocionais e sociais que interferem diretamente na aprendizagem. Cobrar desempenho sem compreender essas marcas pode ampliar o distanciamento do aluno em relação à escola.

Os dados revelam ainda que a desmotivação dos estudantes foi associada, em várias respostas, ao uso excessivo de telas e ao imediatismo das tecnologias. Alguns participantes mencionaram que os alunos passaram a demonstrar menor paciência para atividades longas, pouca disposição para leitura, resistência a tarefas que exigem raciocínio e busca por respostas prontas. Esse comportamento pode estar relacionado ao período de maior exposição aos dispositivos digitais, mas também à ausência de rotina, à fragilização do vínculo escolar e à dificuldade de retomar o esforço intelectual contínuo.

A readaptação à rotina escolar também trouxe desafios para os professores. Muitos profissionais precisaram acolher estudantes emocionalmente fragilizados, ao mesmo tempo em que tentavam recompor aprendizagens, cumprir planejamento, lidar com turmas heterogêneas e responder às exigências institucionais. Tardif (2014) lembra que o professor mobiliza diferentes saberes na prática cotidiana, e, nesse contexto, esses saberes precisaram ser ampliados para atender não apenas às dificuldades

cognitivas, mas também às demandas emocionais e comportamentais dos estudantes.

Quadro 11 – Síntese da Categoria 4: aspectos socioemocionais, desmotivação e readaptação escolar

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Desmotivação para os estudos	Relatos sobre falta de interesse, apatia, pouca participação e resistência às atividades escolares.	A aprendizagem foi afetada também pela perda de sentido e de vínculo com a rotina escolar.
Dificuldade de concentração	Estudantes dispersos, lentos, desorganizados e com necessidade de orientações repetidas.	A atenção fragilizada compromete a realização das atividades e o acompanhamento das aulas.
Baixa autonomia	Dependência constante do professor para iniciar, compreender e concluir tarefas.	O período remoto pode ter enfraquecido hábitos de estudo e independência escolar.
Ansiedade e insegurança	Medo, receio de errar, timidez, apatia e dificuldade de participação.	As emoções passaram a interferir diretamente na relação dos estudantes com a aprendizagem.
Dificuldade de socialização	Problemas de convivência, conflitos, impaciência e baixa tolerância à frustração.	A interrupção da convivência escolar afetou relações, regras coletivas e vínculos sociais.
Readaptação à rotina	Dificuldade para permanecer em sala, cumprir horários, seguir regras e retomar hábitos escolares.	O retorno presencial exigiu reconstrução gradual da rotina e do pertencimento à escola.
Uso excessivo de telas	Dependência do celular, busca por respostas prontas e menor paciência para atividades longas.	A cultura do imediatismo interfere na atenção, no esforço cognitivo e na persistência.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

A análise desta categoria mostra que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico precisam ser compreendidas de forma ampla. Muitos estudantes não retornaram apenas com conteúdos defasados, mas também com

vínculos escolares fragilizados, menor autonomia, dificuldades emocionais e problemas de convivência. Assim, a recomposição das aprendizagens precisa caminhar junto com o acolhimento socioemocional e com a reconstrução da rotina escolar.

Portanto, os resultados indicam que a escola precisa fortalecer práticas de escuta, acolhimento, organização da rotina, mediação de conflitos, incentivo à participação e valorização dos pequenos avanços. A aprendizagem se torna mais possível quando o estudante se sente seguro, respeitado e capaz de recomeçar. No período pós-pandêmico, reconstruir esse sentimento de pertencimento passou a ser uma condição essencial para enfrentar as defasagens e fortalecer o percurso escolar dos alunos.

3.7 Categoria 5 – Participação familiar, vulnerabilidade social e acompanhamento da aprendizagem

A quinta categoria reúne as respostas relacionadas à participação familiar, às condições de vulnerabilidade social e ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes no contexto pós-pandêmico. Essa categoria é importante porque as dificuldades de aprendizagem não se desenvolvem apenas dentro da sala de aula, mas também são atravessadas pelas condições de vida dos estudantes, pela rotina familiar, pelo acesso a recursos, pelo apoio em casa e pela relação estabelecida entre família e escola.

Nas questões fechadas, nenhum participante respondeu que as famílias participam ativamente do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Do total de respondentes, 41,7% afirmaram que essa participação ocorre parcialmente, enquanto 58,3% indicaram que ela não ocorre de forma ativa. Esse dado mostra que, na percepção dos profissionais, a ausência ou fragilidade do acompanhamento familiar tem sido um dos desafios enfrentados pela escola no processo de recomposição das aprendizagens.

Entretanto, é importante destacar que a baixa participação familiar não deve ser compreendida de forma simplista ou culpabilizadora. Muitas famílias

também foram afetadas pela pandemia, pelo desemprego, pela insegurança financeira, pela sobrecarga emocional, pela falta de escolaridade, pela ausência de tempo e pelas dificuldades de acesso às tecnologias. Assim, quando a escola identifica pouca participação da família, é necessário considerar que essa ausência pode estar relacionada a fatores sociais mais amplos, e não apenas à falta de interesse dos responsáveis.

As respostas abertas indicam que muitos estudantes retornaram às aulas presenciais sem rotina de estudos consolidada. Alguns participantes relataram que, durante o ensino remoto, as atividades escolares nem sempre foram acompanhadas de perto pelas famílias, seja por falta de tempo, por dificuldades de compreensão dos conteúdos ou por ausência de recursos tecnológicos. Em alguns casos, os estudantes realizavam as atividades sem orientação adequada; em outros, recebiam ajuda excessiva ou apenas copiavam respostas, o que dificultou a identificação real das aprendizagens construídas.

A vulnerabilidade social apareceu nas respostas como um fator que agravou as defasagens. Os participantes mencionaram dificuldades relacionadas ao acesso à internet, à falta de equipamentos, ao uso compartilhado de celulares, à ausência de espaço adequado para estudar e às limitações econômicas das famílias. Esses elementos mostram que os estudantes não viveram o período remoto nas mesmas condições. Enquanto alguns tiveram apoio, ambiente organizado e acesso a recursos, outros enfrentaram barreiras que comprometeram sua participação e continuidade escolar.

Essa realidade dialoga com UNICEF e CENPEC Educação (2021), ao apontarem que a pandemia ampliou situações de exclusão escolar e atingiu com maior intensidade crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. No contexto analisado, essa desigualdade aparece quando os profissionais relatam que muitos estudantes retornaram com baixa autonomia, pouca organização, dificuldade de concentração e ausência de hábitos de estudo.

A participação familiar também se relaciona diretamente ao acompanhamento da aprendizagem. Quando a família consegue acompanhar a

frequência, incentivar a realização das atividades, dialogar com a escola e observar as dificuldades do estudante, o processo de intervenção tende a ser mais efetivo. No entanto, quando esse acompanhamento é frágil ou inexistente, a escola passa a assumir quase sozinha a responsabilidade de identificar, intervir e monitorar as defasagens, o que se torna ainda mais difícil diante de turmas numerosas e diferentes níveis de aprendizagem.

A LDB, ao tratar da educação como dever da família e do Estado, reforça a importância da corresponsabilidade no processo educativo (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à educação e destaca a necessidade de proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Esses marcos legais ajudam a compreender que a aprendizagem não é responsabilidade isolada da escola, mas resultado de uma rede de apoio que envolve família, poder público, escola e sociedade.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender uma educação fundada no diálogo, na escuta e no respeito à realidade dos sujeitos. No contexto pós-pandêmico, isso significa que a escola precisa se aproximar das famílias sem julgamento, buscando compreender suas dificuldades e construir formas possíveis de participação. A relação família-escola precisa ser fortalecida por meio de comunicação clara, acolhimento, orientação e parceria, especialmente quando o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem.

Os relatos também mostram que a ausência familiar interfere na motivação dos estudantes. Muitos profissionais percebem que, quando não há acompanhamento em casa, os alunos tendem a apresentar maior desorganização, menor compromisso com as tarefas, atrasos na entrega das atividades e pouca valorização da rotina escolar. Porém, novamente, essa situação precisa ser analisada com cuidado, pois a vulnerabilidade social pode limitar as condições reais de acompanhamento, mesmo quando há preocupação por parte da família.

Libâneo (2013) destaca que a escola precisa organizar intencionalmente suas práticas para garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, diante da baixa participação familiar, torna-se necessário criar estratégias de

aproximação, como reuniões pedagógicas mais objetivas, contatos frequentes, orientações simples sobre como acompanhar os estudos, devolutivas sobre o desempenho dos alunos e ações de busca ativa quando houver sinais de afastamento ou descontinuidade escolar.

Quadro 12 – Síntese da Categoria 5: participação familiar, vulnerabilidade social e acompanhamento da aprendizagem

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Baixa participação familiar	Nenhum participante afirmou que as famílias participam ativamente; 58,3% responderam “não” e 41,7% “parcialmente”.	A participação familiar aparece como uma fragilidade no acompanhamento da aprendizagem.
Acompanhamento parcial em casa	Relatos de pouca rotina de estudos, falta de apoio nas tarefas e dificuldade de acompanhamento no ensino remoto.	A ausência de acompanhamento contribuiu para o acúmulo das defasagens.
Vulnerabilidade social	Menções à falta de internet, equipamentos, espaço adequado e condições materiais para estudar.	As desigualdades sociais interferiram diretamente nas oportunidades de aprendizagem.
Sobrecarga das famílias	Dificuldades relacionadas ao trabalho, tempo, escolaridade e condições emocionais dos responsáveis.	A baixa participação não deve ser interpretada apenas como desinteresse familiar.
Relação família-escola fragilizada	Necessidade de maior diálogo, orientação e aproximação entre escola e responsáveis.	A parceria com a família precisa ser fortalecida para apoiar a recomposição das aprendizagens.
Impacto na autonomia dos estudantes	Estudantes com pouca organização, baixa responsabilidade com tarefas e dificuldade de manter rotina.	A fragilidade do acompanhamento interfere nos hábitos de estudo e na continuidade da aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

A análise desta categoria mostra que a participação familiar é um elemento importante no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, mas precisa ser compreendida dentro de um contexto social mais amplo. A ausência ou participação parcial das famílias não pode ser tratada apenas como falta de compromisso, pois muitas delas enfrentam condições concretas que dificultam o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Portanto, os resultados indicam que o fortalecimento da relação entre escola e família é uma necessidade no período pós-pandêmico. Para isso, é fundamental que a escola desenvolva ações de aproximação, escuta, orientação e acompanhamento, sem culpabilizar os responsáveis. A recomposição das aprendizagens exige uma rede de apoio, na qual professores, gestão, família e políticas públicas atuem de forma articulada para garantir melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

3.8 Categoria 6 – Estratégias pedagógicas, recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica

A sexta categoria reúne as respostas relacionadas às estratégias pedagógicas utilizadas para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, à recomposição das aprendizagens e à avaliação diagnóstica no contexto pós-pandêmico. Essa categoria é essencial porque mostra de que forma a escola e os professores têm buscado responder às defasagens identificadas nos estudantes, especialmente nas habilidades de leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico e matemática básica.

Nas questões fechadas, apenas 19,4% dos participantes afirmaram que a escola possui estratégias específicas para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. Outros 44,4% responderam que essas estratégias existem parcialmente, enquanto 36,1% indicaram que não existem. Esse resultado revela que, embora algumas ações estejam presentes no cotidiano escolar, elas ainda não aparecem de forma plenamente estruturada, contínua ou suficiente na percepção dos profissionais.

Outro dado importante refere-se ao acompanhamento sistemático do progresso dos estudantes com dificuldades. Apenas 22,2% dos participantes responderam que esse acompanhamento ocorre de forma sistemática, enquanto 38,9% afirmaram que ocorre parcialmente e 36,1% indicaram que não ocorre. Esse resultado demonstra que muitas escolas identificam as dificuldades, mas ainda enfrentam limitações para acompanhar, registrar e avaliar continuamente os avanços dos estudantes ao longo do processo.

Nas respostas abertas, os participantes mencionaram diferentes estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, como atividades adaptadas, retomada de conteúdos, reforço escolar, recuperação paralela, atendimento individualizado, uso de jogos, atividades lúdicas, trabalhos em grupo, explicações mais detalhadas, leitura orientada e exercícios voltados à consolidação de habilidades básicas. Essas práticas mostram o esforço dos professores para aproximar o ensino das necessidades reais dos estudantes.

A avaliação diagnóstica apareceu como uma ação importante nesse processo. Por meio dela, o professor consegue identificar o que o estudante já sabe, quais habilidades ainda não foram consolidadas e quais intervenções precisam ser realizadas. No contexto pós-pandêmico, essa avaliação tornou-se ainda mais necessária, pois muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com níveis muito diferentes de aprendizagem dentro da mesma turma.

Libâneo (2013) destaca que o ensino precisa ser organizado de forma intencional, considerando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica não deve ser compreendida apenas como uma verificação inicial, mas como parte do planejamento pedagógico. Ela orienta o professor na escolha das atividades, na retomada dos conteúdos e na definição das estratégias mais adequadas para cada grupo de estudantes.

A recomposição das aprendizagens também se destacou nas respostas dos participantes. Diferente de uma simples revisão de conteúdos, a recomposição exige identificar aprendizagens essenciais que não foram consolidadas e criar percursos pedagógicos para reconstruí-las. Isso envolve selecionar habilidades prioritárias, trabalhar com diferentes níveis de

aprendizagem, acompanhar os avanços e propor intervenções constantes. Assim, recompor não significa apenas “voltar conteúdo”, mas reorganizar o ensino para que o estudante consiga avançar com mais segurança.

A BNCC reforça a importância do desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da educação básica, o que torna necessário garantir que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018). Quando essas habilidades não são consolidadas, as dificuldades passam a se acumular e comprometem o desempenho em diferentes áreas. Por isso, a recomposição precisa priorizar leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico, resolução de problemas e autonomia escolar.

Os relatos dos participantes também mostram que o atendimento individualizado é uma das estratégias mais utilizadas, embora nem sempre seja fácil de realizar. Muitos professores buscam acompanhar de perto os estudantes com maiores dificuldades, explicar novamente, adaptar atividades e oferecer apoio durante a execução das tarefas. No entanto, esse trabalho se torna mais complexo diante de turmas numerosas, falta de tempo, ausência de profissionais de apoio e quantidade elevada de alunos com defasagens.

As atividades lúdicas e práticas também foram mencionadas como possibilidades para envolver os estudantes e tornar a aprendizagem mais acessível. Jogos, dinâmicas, atividades em grupo e propostas mais concretas ajudam a recuperar o interesse dos alunos e favorecem a participação, especialmente daqueles que retornaram desmotivados ou com dificuldade de concentração. Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender uma prática pedagógica dialógica, sensível à realidade dos educandos e comprometida com sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Entretanto, os dados indicam que as estratégias existentes ainda são percebidas como insuficientes por parte dos participantes. Isso ocorre porque as dificuldades são amplas e exigem ações coletivas, não apenas iniciativas individuais dos professores. A recomposição das aprendizagens precisa envolver planejamento conjunto, apoio da coordenação pedagógica, formação

docente, acompanhamento contínuo, participação da família e recursos adequados.

Tardif (2014) lembra que o professor constrói sua prática a partir de diferentes saberes, incluindo os saberes da experiência. No período pós-pandêmico, muitos docentes precisaram reorganizar suas práticas com base no que observavam diariamente em sala de aula. Assim, as estratégias pedagógicas relatadas revelam também um esforço de adaptação diante de uma realidade marcada por defasagens, heterogeneidade das turmas e fragilidade dos vínculos escolares.

Quadro 13 – Síntese da Categoria 6: estratégias pedagógicas, recomposição das aprendizagens e avaliação diagnóstica

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Estratégias específicas da escola	19,4% responderam “sim”, 44,4% “parcialmente” e 36,1% “não”.	As ações existem em algumas realidades, mas ainda não aparecem de forma plenamente consolidada.
Acompanhamento sistemático	22,2% afirmaram que ocorre, 38,9% parcialmente e 36,1% não.	O acompanhamento dos avanços dos estudantes ainda precisa ser fortalecido.
Avaliação diagnóstica	Relatos sobre sondagens, observações, identificação das dificuldades e retomada de conteúdos.	Permite reconhecer lacunas e orientar o planejamento pedagógico.
Recomposição das aprendizagens	Retomada de habilidades básicas, reforço escolar, recuperação paralela e atividades específicas.	Busca reconstruir aprendizagens essenciais não consolidadas.
Atividades adaptadas	Propostas diferenciadas, explicações individualizadas e adequação ao nível dos estudantes.	Favorecem a participação de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.
Estratégias lúdicas e práticas	Jogos, dinâmicas, atividades em grupo, leitura orientada e exercícios concretos.	Contribuem para motivação, concentração e envolvimento dos estudantes.
Limitações enfrentadas	Turmas heterogêneas, falta de tempo, recursos insuficientes e grande número de alunos com defasagens.	As estratégias individuais precisam ser apoiadas por ações institucionais mais amplas.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

A análise desta categoria mostra que os professores e as escolas têm buscado enfrentar as dificuldades de aprendizagem por meio de diferentes

estratégias pedagógicas. No entanto, os dados também revelam que essas ações ainda são percebidas como parciais ou insuficientes por uma parte significativa dos participantes. Isso indica que o enfrentamento das defasagens exige continuidade, planejamento e acompanhamento sistemático.

Portanto, os resultados apontam que a recomposição das aprendizagens precisa ser assumida como uma ação coletiva da escola. A avaliação diagnóstica deve orientar o planejamento, as atividades adaptadas devem considerar os diferentes níveis dos estudantes e o acompanhamento precisa registrar avanços e dificuldades ao longo do tempo. No contexto pós-pandêmico, ensinar exige retomar, acolher, reorganizar e acompanhar, garantindo que os estudantes tenham condições reais de reconstruir suas aprendizagens.

3.9 Categoria 7 – Formação docente, gestão escolar, recursos pedagógicos e apoio institucional

A sétima categoria reúne as respostas relacionadas à formação docente, à atuação da gestão escolar, aos recursos pedagógicos disponíveis e ao apoio institucional oferecido para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico. Essa categoria evidencia que o agravamento das defasagens não depende apenas do esforço individual dos professores, mas também das condições formativas, materiais, pedagógicas e organizacionais disponíveis nas escolas.

Nas questões fechadas, a formação docente apareceu como uma das maiores fragilidades indicadas pelos participantes. Apenas 5,6% responderam que os professores receberam formação adequada para enfrentar os desafios educacionais do período pós-pandêmico. Outros 27,8% afirmaram que essa formação ocorreu parcialmente, enquanto 66,7% responderam que ela não foi adequada. Esse dado revela que a maioria dos profissionais percebeu ausência ou insuficiência de preparação específica para lidar com as novas demandas escolares.

Essa percepção é relevante porque o retorno presencial exigiu dos professores muito mais do que a continuidade dos conteúdos curriculares. Foi necessário acolher estudantes emocionalmente fragilizados, identificar defasagens acumuladas, reorganizar planejamentos, adaptar atividades, retomar habilidades básicas, lidar com turmas heterogêneas e buscar estratégias para recompor aprendizagens. Diante disso, a formação docente torna-se fundamental para apoiar práticas pedagógicas mais seguras, intencionais e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação, experiência, prática cotidiana e contexto de trabalho. No cenário pós-pandêmico, essa compreensão se torna ainda mais importante, pois muitos professores precisaram aprender a lidar com situações novas enquanto já estavam inseridos em um cotidiano escolar marcado por urgências. Assim, a ausência de formação adequada não significa falta de compromisso docente, mas revela a necessidade de apoio contínuo para que o professor não enfrente sozinho desafios tão complexos.

As respostas abertas também indicaram que muitos profissionais sentiram necessidade de maior orientação pedagógica, formação continuada e apoio institucional para trabalhar com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Alguns relatos apontaram que os professores precisaram “se reinventar” durante e após a pandemia, buscando alternativas por conta própria. Esse movimento demonstra esforço profissional, mas também evidencia que a recomposição das aprendizagens não pode depender apenas da iniciativa individual de cada docente.

A gestão escolar apareceu nas respostas de forma variada. Em alguns relatos, os participantes mencionaram apoio por meio de reuniões pedagógicas, planejamento coletivo, diálogo com as famílias, encaminhamentos, organização de ações de reforço e orientação aos professores. Em outros, porém, foram apontadas fragilidades, como excesso de burocracia, falta de acompanhamento mais próximo, cobranças por resultados e ausência de condições concretas para desenvolver intervenções pedagógicas mais sistemáticas.

Libâneo (2013) contribui para essa discussão ao compreender a gestão escolar como parte essencial da organização do trabalho pedagógico. A gestão não se limita à administração da escola, pois envolve planejamento, acompanhamento, apoio aos professores, articulação da equipe e criação de condições para que o ensino aconteça de forma efetiva. Assim, no contexto pós-pandêmico, a atuação da gestão precisa estar diretamente ligada ao enfrentamento das defasagens e à construção de estratégias coletivas.

Outro aspecto importante diz respeito aos recursos pedagógicos. Nas questões fechadas, apenas 8,3% dos participantes afirmaram que os recursos disponíveis são suficientes para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Já 41,7% consideraram que esses recursos são parcialmente suficientes e 50% responderam que não são suficientes. Esses dados mostram que, na percepção dos profissionais, há limitações materiais e pedagógicas que dificultam o atendimento adequado aos estudantes com defasagens.

A insuficiência de recursos pode envolver materiais didáticos, tecnologias, espaços adequados, tempo para planejamento, profissionais de apoio, materiais adaptados, instrumentos de avaliação, programas de recomposição e acompanhamento individualizado. Quando esses recursos são escassos, o professor precisa improvisar soluções, adaptar atividades com o que tem disponível e atender diferentes demandas ao mesmo tempo. Isso torna o trabalho mais pesado e pode reduzir a efetividade das intervenções pedagógicas.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem que a valorização dos professores passa pela criação de condições reais de trabalho, formação e colaboração. Essa ideia dialoga com os dados analisados, pois os participantes indicam que os desafios pós-pandêmicos exigem apoio institucional, e não apenas cobrança por resultados. Para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, é necessário fortalecer a escola como espaço coletivo de planejamento, escuta, formação e acompanhamento.

O apoio institucional também se relaciona à existência de políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens. A escola precisa de orientações, recursos, programas, formação, monitoramento e tempo pedagógico para acompanhar os estudantes de forma sistemática. Quando esse apoio não chega de maneira suficiente, as ações acabam ficando fragmentadas, dependendo da boa vontade dos profissionais e das possibilidades de cada unidade escolar.

As respostas dos participantes mostram que a formação docente, a gestão escolar, os recursos pedagógicos e o apoio institucional estão interligados. Não basta o professor identificar as dificuldades se não houver tempo, formação, recursos e suporte para intervir. Também não basta a gestão reconhecer o problema se não houver condições concretas para organizar ações contínuas. Por isso, o enfrentamento das defasagens precisa ser compreendido como responsabilidade coletiva.

Quadro 14 – Síntese da Categoria 7: formação docente, gestão escolar, recursos pedagógicos e apoio institucional

Aspectos identificados	Evidências nas respostas dos participantes	Interpretação
Formação docente insuficiente	66,7% responderam que os professores não receberam formação adequada; 27,8% indicaram formação parcial.	A maioria percebe fragilidade na preparação para enfrentar os desafios pós-pandêmicos.
Necessidade de formação continuada	Relatos sobre professores que precisaram se adaptar e buscar estratégias por conta própria.	A recomposição das aprendizagens exige formação permanente e apoio pedagógico.
Apoio da gestão escolar	Menções a reuniões, planejamento, orientação pedagógica e contato com famílias, mas também a fragilidades e burocracias.	A gestão aparece como importante, mas nem sempre suficiente para sustentar ações contínuas.
Recursos pedagógicos insuficientes	50% afirmaram que os recursos não são suficientes e 41,7% disseram que são apenas parcialmente suficientes.	As limitações materiais e pedagógicas dificultam o atendimento aos estudantes com defasagens.
Apoio institucional	Necessidade de políticas, programas, materiais, profissionais de apoio e acompanhamento sistemático.	O enfrentamento das dificuldades precisa ultrapassar ações isoladas da escola.
Sobrecarga docente	Professores lidam com defasagens, questões emocionais, turmas heterogêneas e cobranças institucionais.	O professor precisa de suporte coletivo para não assumir sozinho responsabilidades ampliadas.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do formulário aplicado aos participantes.

A análise desta categoria mostra que os desafios pós-pandêmicos exigem uma rede de apoio mais ampla. Os professores demonstram esforço para lidar com as dificuldades de aprendizagem, mas esse esforço precisa ser acompanhado por formação continuada, gestão pedagógica atuante, recursos adequados e políticas institucionais de apoio. Sem essas condições, as ações tendem a ficar fragmentadas e insuficientes diante da complexidade das defasagens.

Portanto, os resultados indicam que a recomposição das aprendizagens deve ser assumida como compromisso coletivo. A escola precisa fortalecer o planejamento entre professores, coordenação e gestão; ampliar os momentos de formação; garantir recursos pedagógicos adequados; acompanhar os estudantes de forma sistemática; e buscar maior articulação com as famílias e com as políticas públicas. No contexto pós-pandêmico, apoiar o professor é também apoiar o estudante, pois a aprendizagem depende das condições concretas em que o trabalho pedagógico acontece.

3.10 Síntese interpretativa dos resultados

A síntese interpretativa dos resultados permite compreender, de forma integrada, os principais achados apresentados nas categorias anteriores. A partir das respostas fechadas e abertas do formulário, observa-se que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico não aparecem como um problema isolado, simples ou restrito ao desempenho individual dos estudantes. Ao contrário, os dados indicam um cenário complexo, marcado pela combinação de defasagens pedagógicas, fragilidades socioemocionais, desigualdades sociais, baixa participação familiar, limitações institucionais e necessidade de maior apoio aos professores e às escolas.

O primeiro aspecto que se destaca é a forte percepção de aumento das dificuldades de aprendizagem após a pandemia. A maioria dos participantes reconheceu que os estudantes retornaram às aulas presenciais com maiores dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares, especialmente em leitura, escrita, interpretação textual e raciocínio lógico-matemático. Esse dado

demonstra que o período de afastamento presencial deixou marcas significativas no processo de escolarização, exigindo da escola um trabalho mais cuidadoso de diagnóstico, retomada e acompanhamento.

A análise também evidencia que as defasagens não se concentram apenas em conteúdos específicos, mas em habilidades estruturantes. Quando o estudante apresenta dificuldades para ler, escrever, interpretar enunciados e organizar o pensamento lógico, todo o seu percurso escolar é afetado. Isso ocorre porque essas habilidades sustentam a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, a recomposição das aprendizagens precisa priorizar essas bases, sem reduzir o processo educativo a uma simples recuperação de conteúdos.

Outro ponto importante refere-se ao ensino remoto e ao uso das tecnologias. Os dados mostram que o ensino remoto foi percebido como um fator que contribuiu para ampliar as lacunas de aprendizagem, principalmente porque ocorreu em condições desiguais. Nem todos os estudantes tiveram acesso à internet, equipamentos adequados, ambiente de estudo, apoio familiar ou acompanhamento pedagógico sistemático. Dessa forma, a pandemia não criou todas as desigualdades educacionais, mas tornou mais visíveis e mais graves problemas que já existiam antes dela.

Os aspectos socioemocionais também se mostraram centrais na interpretação dos resultados. A desmotivação, a ansiedade, a apatia, a dificuldade de concentração, a baixa tolerância à frustração e os problemas de convivência indicam que muitos estudantes retornaram à escola com vínculos fragilizados. Nesse sentido, a aprendizagem precisa ser compreendida em sua dimensão humana. Não basta exigir desempenho acadêmico sem considerar que muitos alunos precisaram reconstruir, ao mesmo tempo, hábitos de estudo, rotina, confiança, pertencimento e convivência escolar.

A participação familiar apareceu como uma fragilidade relevante, mas deve ser analisada com cuidado. Os dados indicam baixa participação das famílias no acompanhamento da aprendizagem, porém essa realidade não pode ser interpretada apenas como desinteresse. Muitas famílias também foram

afetadas pelas consequências sociais, econômicas e emocionais da pandemia. Por isso, a relação família-escola precisa ser fortalecida por meio do diálogo, da escuta, da orientação e da corresponsabilidade, evitando qualquer leitura culpabilizadora.

As estratégias pedagógicas mencionadas pelos participantes revelam que os professores e as escolas têm buscado caminhos para enfrentar as dificuldades. Foram citadas ações como avaliação diagnóstica, reforço escolar, recuperação paralela, atividades adaptadas, recomposição das aprendizagens, atendimento individualizado e práticas lúdicas. No entanto, os dados também mostram que essas ações ainda são percebidas como parciais ou insuficientes em muitas realidades, principalmente diante da quantidade de estudantes com defasagens e da falta de recursos adequados.

A formação docente, a gestão escolar e o apoio institucional aparecem como elementos decisivos para o enfrentamento das dificuldades. Os resultados indicam que muitos professores não receberam formação suficiente para lidar com os desafios do período pós-pandêmico. Ao mesmo tempo, a escola precisa de gestão pedagógica atuante, planejamento coletivo, recursos materiais, apoio técnico e políticas públicas que sustentem ações contínuas. Assim, o enfrentamento das defasagens não pode depender apenas do esforço individual do professor.

Essa interpretação dialoga com a compreensão de Libâneo (2013), ao destacar que o ensino exige planejamento intencional, organização pedagógica e acompanhamento das aprendizagens. Também se aproxima de Freire (2021), quando se considera que educar exige escuta, diálogo e respeito à realidade dos sujeitos. No contexto pós-pandêmico, isso significa olhar para os estudantes não apenas pelas dificuldades que apresentam, mas pelas condições concretas em que essas dificuldades foram produzidas.

Do mesmo modo, Tardif (2014) contribui para compreender que o trabalho docente é construído no cotidiano, na experiência e nas relações estabelecidas com os estudantes e com a escola. Os dados analisados mostram que os professores precisaram mobilizar diferentes saberes para responder a uma

realidade nova, marcada por turmas heterogêneas, perdas pedagógicas, fragilidades emocionais e cobranças institucionais. Por isso, apoiar o professor torna-se uma condição necessária para apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 15 – Síntese interpretativa das categorias analisadas

Categorias analisadas	Principais achados	Interpretação geral
Aumento das dificuldades de aprendizagem	Houve percepção expressiva de agravamento das dificuldades após a pandemia.	O retorno presencial não eliminou os impactos do período pandêmico; pelo contrário, tornou as defasagens mais visíveis.
Defasagens em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático	As maiores dificuldades concentram-se em habilidades básicas e estruturantes.	A recomposição precisa priorizar competências essenciais para que o estudante consiga avançar nas demais áreas.
Ensino remoto, tecnologias e desigualdades	O ensino remoto foi vivido de forma desigual pelos estudantes.	As dificuldades atuais estão relacionadas também às condições de acesso, acompanhamento e mediação durante a pandemia.
Aspectos socioemocionais e readaptação escolar	Foram relatados desmotivação, ansiedade, dispersão, baixa autonomia e problemas de convivência.	A aprendizagem precisa ser acompanhada de acolhimento, reconstrução de vínculos e reorganização da rotina escolar.
Participação familiar e vulnerabilidade social	A participação das famílias foi percebida como baixa ou parcial.	A ausência familiar deve ser compreendida dentro das condições sociais, econômicas e emocionais vividas pelas famílias.
Estratégias pedagógicas e recomposição	Existem ações de reforço, recuperação, atividades adaptadas e avaliação diagnóstica.	As estratégias são importantes, mas precisam ser mais sistemáticas, contínuas e institucionalmente apoiadas.
Formação docente, gestão e apoio institucional	A formação docente e os recursos pedagógicos foram considerados insuficientes por muitos participantes.	O enfrentamento das defasagens exige apoio coletivo, formação continuada, gestão pedagógica e políticas públicas.

Fonte: Elaborado a partir das categorias construídas com base nas respostas do formulário aplicado aos participantes.

A síntese das categorias permite afirmar que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico resultam de múltiplos fatores articulados. O estudante que apresenta dificuldade para ler, escrever ou resolver problemas matemáticos muitas vezes também enfrenta falta de rotina, insegurança emocional, pouca participação familiar, uso excessivo de telas, ausência de recursos e fragilidade no acompanhamento escolar. Por isso, qualquer proposta de intervenção precisa considerar essa complexidade.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de uma atuação pedagógica integrada. A avaliação diagnóstica deve identificar as lacunas; a recomposição deve priorizar habilidades essenciais; o professor precisa de formação e apoio; a gestão deve organizar ações coletivas; a família deve ser aproximada da escola; e as políticas públicas precisam garantir recursos e condições para que o acompanhamento aconteça de forma contínua. Sem essa articulação, as ações tendem a ficar fragmentadas e com alcance limitado.

Portanto, a interpretação geral dos resultados mostra que o período pós-pandêmico exige da escola uma postura sensível, planejada e coletiva. As dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como falhas individuais dos estudantes, mas como expressão de um processo histórico, social e educacional profundamente afetado pela pandemia. Recompôr aprendizagens, nesse contexto, significa também reconstruir vínculos, fortalecer rotinas, acolher fragilidades, apoiar professores e garantir que todos os estudantes tenham condições reais de aprender.

3.11 Considerações do capítulo

As análises apresentadas neste capítulo permitiram compreender que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico se manifestam de maneira ampla, atingindo diferentes dimensões da vida escolar. A partir das respostas fechadas e abertas do formulário, foi possível observar que os profissionais participantes percebem um agravamento significativo das defasagens, especialmente em habilidades básicas como leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico e matemática.

Os resultados evidenciaram que o retorno às aulas presenciais não significou uma retomada imediata da aprendizagem. Muitos estudantes voltaram à escola com lacunas acumuladas, dificuldades de concentração, baixa autonomia, desmotivação e fragilidades socioemocionais. Assim, o período pós-pandêmico passou a exigir da escola não apenas a continuidade dos conteúdos

curriculares, mas também um trabalho cuidadoso de recomposição, acolhimento e reconstrução da rotina escolar.

Outro aspecto importante identificado foi a relação entre ensino remoto, uso das tecnologias e desigualdades educacionais. As respostas indicaram que nem todos os estudantes tiveram as mesmas condições de acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos, ao acompanhamento familiar e à organização de uma rotina de estudos. Com isso, as desigualdades que já existiam antes da pandemia foram ampliadas, tornando mais visíveis as diferenças entre os alunos no retorno presencial.

A participação familiar também apareceu como um ponto sensível. Os dados mostraram que, na percepção dos participantes, muitas famílias acompanham pouco ou apenas parcialmente a aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa realidade precisa ser compreendida com cuidado, sem culpabilização, considerando que muitas famílias também enfrentaram dificuldades econômicas, emocionais, sociais e estruturais durante e após a pandemia.

As estratégias pedagógicas mencionadas pelos participantes demonstram que professores e escolas têm buscado caminhos para enfrentar as dificuldades, por meio de reforço escolar, recuperação paralela, avaliação diagnóstica, atividades adaptadas, atendimento individualizado, práticas lúdicas e recomposição das aprendizagens. Contudo, os dados também revelaram que essas ações ainda precisam ser fortalecidas, sistematizadas e acompanhadas de forma contínua.

A formação docente, a gestão escolar, os recursos pedagógicos e o apoio institucional foram apontados como elementos fundamentais para o enfrentamento das defasagens. O capítulo mostrou que o professor tem papel central nesse processo, mas não pode ser responsabilizado sozinho por desafios tão amplos. Para que a recomposição das aprendizagens aconteça de forma efetiva, é necessário garantir formação continuada, planejamento coletivo, apoio da coordenação pedagógica, recursos adequados e políticas públicas consistentes.

Desse modo, os resultados discutidos reforçam que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico não devem ser analisadas como responsabilidade individual do estudante. Elas estão relacionadas a um conjunto de fatores pedagógicos, sociais, familiares, emocionais, tecnológicos e institucionais. Por isso, qualquer proposta de intervenção precisa considerar a realidade concreta dos alunos, dos professores e das escolas.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige uma atuação coletiva, sensível e planejada. A escola precisa fortalecer a avaliação diagnóstica, recompor habilidades essenciais, acolher os estudantes, envolver as famílias, apoiar os professores e acompanhar continuamente os avanços dos alunos. Somente com ações articuladas será possível reduzir as defasagens e garantir melhores condições de aprendizagem no período pós-pandêmico.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa permitiu compreender que as dificuldades de aprendizagem na educação básica, no contexto pós-pandêmico, constituem um fenômeno amplo, complexo e profundamente marcado pelas experiências vividas pelos estudantes, professores, famílias e escolas durante e após a pandemia. O estudo teve como foco analisar como essas dificuldades têm se manifestado nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC, considerando os desafios para identificar, acompanhar e intervir nas necessidades dos estudantes.

A partir das discussões teóricas, da metodologia adotada e dos dados analisados, foi possível perceber que o retorno às aulas presenciais não significou, de forma imediata, a recuperação das aprendizagens interrompidas ou fragilizadas durante o período pandêmico. Muitos estudantes retornaram à escola com lacunas importantes, especialmente em habilidades básicas, como leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico e matemática.

Os resultados mostraram que as dificuldades de aprendizagem se tornaram mais evidentes no período pós-pandêmico. Essa constatação apareceu tanto nas respostas fechadas quanto nos relatos abertos dos participantes, que apontaram aumento das defasagens, queda no desempenho, desmotivação, dificuldade de concentração e menor autonomia dos estudantes. Assim, conclui-se que a pandemia intensificou problemas que já existiam, mas que passaram a aparecer com mais força no cotidiano escolar.

Um dos achados mais significativos foi a presença de defasagens em habilidades estruturantes. Quando o estudante apresenta dificuldade para ler, escrever, interpretar enunciados ou resolver situações lógico-matemáticas, todo o seu percurso escolar é afetado. Por isso, recomenda-se que as escolas priorizem ações voltadas à consolidação dessas habilidades básicas, com planejamento contínuo, atividades progressivas e acompanhamento próximo dos avanços dos estudantes.

Também se conclui que o ensino remoto emergencial, embora tenha sido uma alternativa necessária em um momento de crise, não conseguiu garantir as

mesmas condições de aprendizagem para todos os estudantes. As respostas dos participantes mostraram que muitos alunos enfrentaram dificuldades de acesso à internet, ausência de equipamentos adequados, pouca mediação pedagógica e falta de rotina de estudos. Dessa forma, o ensino remoto acabou evidenciando e ampliando desigualdades educacionais já existentes.

Nesse sentido, recomenda-se que o uso das tecnologias no contexto escolar seja repensado de maneira crítica e planejada. A tecnologia pode contribuir para o ensino, mas precisa estar acompanhada de intencionalidade pedagógica, mediação docente e inclusão digital. Não basta inserir ferramentas digitais; é necessário garantir que todos os estudantes tenham acesso, orientação e condições reais de utilizá-las para aprender.

Outro ponto importante identificado foi o impacto socioemocional do período pandêmico. Muitos estudantes retornaram às aulas presenciais com sinais de ansiedade, insegurança, apatia, dificuldade de socialização, baixa tolerância à frustração e desmotivação. Esses aspectos interferem diretamente na aprendizagem, pois o aluno que não se sente seguro, acolhido ou pertencente ao espaço escolar tende a apresentar maiores dificuldades para participar, persistir e avançar.

Diante disso, recomenda-se que as escolas fortaleçam práticas de acolhimento socioemocional, escuta, mediação de conflitos e reconstrução dos vínculos escolares. A recomposição das aprendizagens não deve acontecer separada do cuidado com o estudante. É preciso compreender que aprender também envolve confiança, pertencimento, rotina, afeto, segurança e reconhecimento dos pequenos avanços.

A pesquisa também evidenciou que a participação familiar é um fator importante no acompanhamento da aprendizagem, mas que essa participação aparece fragilizada na percepção dos profissionais. Muitos estudantes não contaram com apoio suficiente em casa durante o ensino remoto e continuaram apresentando dificuldades no retorno presencial. Entretanto, essa realidade não deve ser interpretada como simples falta de interesse das famílias.

Conclui-se que a relação entre família e escola precisa ser fortalecida sem culpabilização. Muitas famílias também enfrentaram dificuldades econômicas, emocionais, sociais e tecnológicas durante a pandemia. Por isso, recomenda-se que as escolas construam estratégias de aproximação mais acolhedoras, com comunicação clara, reuniões objetivas, orientações simples e ações que ajudem os responsáveis a acompanhar a vida escolar dos estudantes dentro de suas possibilidades reais.

As estratégias pedagógicas mencionadas pelos participantes mostram que os professores têm buscado caminhos para enfrentar as defasagens. Foram citadas ações como retomada de conteúdos, reforço escolar, recuperação paralela, atividades adaptadas, atendimento individualizado, avaliação diagnóstica, práticas lúdicas e recomposição das aprendizagens. Essas iniciativas revelam compromisso docente e esforço diante de uma realidade muito desafiadora.

Apesar disso, os dados indicam que essas ações ainda são percebidas como parciais ou insuficientes em muitas situações. Assim, recomenda-se que a recomposição das aprendizagens seja assumida como uma ação institucional, e não apenas como responsabilidade individual de cada professor. A escola precisa organizar tempos, espaços, registros, instrumentos de acompanhamento e planejamento coletivo para que as intervenções tenham continuidade.

A avaliação diagnóstica aparece como uma das recomendações centrais desta pesquisa. Ela deve ser utilizada não apenas no início do ano letivo, mas ao longo do processo, permitindo identificar o que os estudantes já sabem, quais habilidades precisam ser retomadas e quais avanços foram alcançados. Avaliar, nesse contexto, não deve significar apenas atribuir notas, mas compreender necessidades e orientar novas práticas pedagógicas.

A formação docente também se destacou como uma necessidade urgente. Muitos participantes indicaram que os professores não receberam formação adequada para lidar com os desafios educacionais do período pós-pandêmico. Isso mostra que o professor precisou enfrentar uma realidade nova,

marcada por defasagens, questões emocionais, turmas heterogêneas e cobranças institucionais, muitas vezes sem o apoio formativo necessário.

Dessa forma, recomenda-se a ampliação de programas de formação continuada voltados especificamente às dificuldades de aprendizagem, recomposição curricular, avaliação diagnóstica, práticas inclusivas, uso pedagógico das tecnologias e acolhimento socioemocional. Essa formação precisa partir das necessidades reais dos professores e dialogar com os problemas concretos vividos nas salas de aula.

A gestão escolar e a coordenação pedagógica também aparecem como fundamentais no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. A pesquisa mostrou que o professor não pode atuar sozinho diante de desafios tão amplos. É necessário que a gestão organize o trabalho pedagógico, acompanhe os indicadores, promova reuniões produtivas, fortaleça o planejamento coletivo e apoie os docentes na construção de estratégias de intervenção.

Recomenda-se, portanto, que as escolas fortaleçam a cultura do acompanhamento pedagógico sistemático. Isso envolve observar o desempenho dos estudantes, registrar avanços, identificar casos prioritários, organizar grupos de apoio, dialogar com as famílias e promover ações articuladas entre professores, coordenação e gestão. A dificuldade de aprendizagem precisa ser acompanhada de forma contínua, e não apenas percebida no momento da avaliação final.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de melhores recursos pedagógicos e institucionais. Os dados mostraram que muitos profissionais consideram os recursos disponíveis insuficientes para atender às necessidades dos estudantes com defasagens. Assim, recomenda-se maior investimento em materiais didáticos, tecnologias acessíveis, espaços de apoio, profissionais especializados, programas de reforço e condições adequadas de trabalho docente.

De modo geral, a pesquisa conclui que as dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico não podem ser atribuídas apenas ao estudante. Elas são resultado de um conjunto de fatores pedagógicos, sociais, emocionais,

familiares, tecnológicos e institucionais. Por isso, qualquer proposta de enfrentamento precisa ser ampla, sensível e articulada, considerando a realidade concreta das escolas e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por fim, recomenda-se que novas investigações continuem acompanhando os efeitos do período pós-pandêmico na educação básica, especialmente nas escolas públicas. Ainda há muito a compreender sobre as aprendizagens não consolidadas, os impactos emocionais, as desigualdades educacionais e as estratégias mais eficazes de recomposição. Conclui-se que enfrentar as dificuldades de aprendizagem exige mais do que recuperar conteúdos: exige reconstruir vínculos, fortalecer a escola, apoiar os professores e garantir aos estudantes o direito real de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. CoDAS, São Paulo, v. 34, n. 4, e20200373, 2022. DOI: 10.1590/2317-1782/20212020373.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; TYMMS, Peter; CASTRO, Daniel Lopes de. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-24, 2023. DOI: 10.1590/S0104-40362022003003776.

BETTHÄUSER, Bastian A.; BACH-MORTENSEN, Anders M.; ENGZELL, Per. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. Nature Human Behaviour, London, v. 7, p. 375-385, 2023. DOI: 10.1038/s41562-022-01506-4.

BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Brasília, DF, v. 7, p. 277-306, 2022. DOI: 10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de resultados do Saeb 2023: dados de proficiência: volume 1. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação da Lei nº 14.040/2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

CRUZ, Nelly A. Dela; CUA, Irene Maria A.; VILLAR, Rodolfo G. Learning loss and recovery from the COVID-19 pandemic. Manila: Asian Development Bank, 2024.

ENGZELL, Per; FREY, Arun; VERHAGEN, Mark D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences, Washington, v. 118, n. 17, e2022376118, 2021. DOI: 10.1073/pnas.2022376118.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Trajetórias socioemocionais durante a pandemia em Sobral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OECD. PISA 2022 Results: Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. v. 2. DOI: 10.1787/a97db61c-en.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1: disposições gerais. Florianópolis: SED, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2: formação geral básica. Florianópolis: SED, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação na Palma da Mão. Florianópolis: SED, s.d. Disponível em: portal oficial da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Acesso em: 7 jul. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação na Palma da Mão: painel Minha Escola. Florianópolis: SED, s.d. Disponível em: plataforma Power BI da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Acesso em: 7 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Moderna, 2024.

UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. The state of the global education crisis: a path to recovery. Paris: UNESCO; New York: UNICEF; Washington, DC: World Bank, 2021.

UNICEF. From learning recovery to education transformation. New York: UNICEF, 2022.

UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. Geneva: WHO, 2024.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DO FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO

Tema: Dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico: desafios enfrentados nas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandêmico, considerando os desafios enfrentados pelas escolas estaduais da abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC.

Sua participação é voluntária, e as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando o sigilo, o anonimato e a identidade dos participantes e das instituições envolvidas.

Você aceita participar da pesquisa?

- ☐ Sim, aceito participar.
- ☐ Não aceito participar.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1.1 Função exercida na escola:

- ☐ Professor(a)
- ☐ Coordenador(a) pedagógico(a)
- ☐ Gestor(a) escolar
- ☐ Orientador(a) educacional
- ☐ Outro: _____

1.2 Tempo de atuação na educação:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

1.3 Etapa de ensino em que atua:

|





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

- ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Finais
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Mais de uma etapa

1.4 Área de atuação ou componente curricular, se professor(a):

- ☐ Linguagens
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Ensino Fundamental – atuação multidisciplinar
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outro: _____

1.5 Você atua em escola estadual vinculada à abrangência da Coordenadoria Regional de Joinville-SC?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não informar

2. PERGUNTAS FECHADAS

2.1 Você percebeu aumento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes após o período da pandemia?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.2 Em sua opinião, as dificuldades de aprendizagem atualmente impactam significativamente o desempenho escolar dos estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.3 A escola possui estratégias específicas para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.4 Você considera que os professores receberam formação adequada para enfrentar os desafios educacionais do período pós-pandêmico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.5 As famílias participam ativamente do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.6 Os recursos pedagógicos disponíveis são suficientes para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.7 Você acredita que as dificuldades observadas estão relacionadas às consequências do ensino remoto?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.8 A escola realiza acompanhamento sistemático do progresso dos estudantes com dificuldades de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.9 Os estudantes retornaram às aulas presenciais com dificuldades socioemocionais que interferem na aprendizagem?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.10 A escola desenvolve ações de recomposição das aprendizagens?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.11 A avaliação diagnóstica é utilizada para identificar as dificuldades dos estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2.12 A gestão escolar oferece apoio suficiente aos professores no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

3. PERGUNTAS ABERTAS

Categoria 1 – Compreensão das dificuldades de aprendizagem

3.1 Como você descreve as principais dificuldades de aprendizagem observadas nos estudantes após o retorno das atividades presenciais?

3.2 Quais mudanças você percebeu no desempenho acadêmico dos estudantes no período pós-pandêmico?

3.3 Quais áreas do conhecimento apresentam maiores dificuldades entre os estudantes?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

3.4 Quais habilidades básicas você percebe que foram mais afetadas, como leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico ou matemática?

Categoria 2 – Impactos da pandemia, ensino remoto e tecnologias

3.5 De que maneira o período de ensino remoto influenciou o processo de aprendizagem dos estudantes?

3.6 Quais fatores você considera que mais contribuíram para as dificuldades de aprendizagem observadas atualmente?

3.7 Como os estudantes reagiram ao retorno das atividades presenciais após a pandemia?

3.8 De que forma o uso das tecnologias, celulares e telas tem interferido na aprendizagem dos estudantes no período pós-pandêmico?

Categoria 3 – Aspectos socioemocionais e readaptação à rotina escolar

3.9 Quais dificuldades socioemocionais você percebe nos estudantes após a pandemia?

3.10 Como essas questões emocionais, comportamentais ou sociais interferem na aprendizagem e na convivência escolar?

V





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

3.11 Quais dificuldades os estudantes apresentam para se readaptar à rotina escolar, como horários, regras, concentração e realização das atividades?

Categoria 4 – Práticas pedagógicas e estratégias de intervenção

3.12 Quais estratégias pedagógicas você utiliza para auxiliar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?

3.13 Quais ações a escola desenvolve para minimizar as defasagens de aprendizagem identificadas?

3.14 Em sua experiência, quais práticas têm apresentado melhores resultados na recuperação das aprendizagens?

3.15 Como a avaliação diagnóstica é utilizada para identificar e acompanhar as dificuldades dos estudantes?

3.16 A escola realiza acompanhamento contínuo dos avanços dos estudantes com dificuldades? Como esse acompanhamento acontece?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

Categoria 5 – Formação docente, gestão escolar e apoio institucional

3.17 Como você avalia a preparação dos professores para lidar com os desafios educacionais surgidos após a pandemia?

3.18 Quais tipos de formação continuada poderiam contribuir para melhorar o trabalho pedagógico com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?

3.19 De que forma a gestão escolar apoia os professores no enfrentamento dessas dificuldades?

3.20 Quais recursos pedagógicos, materiais ou profissionais seriam necessários para melhorar o atendimento aos estudantes com defasagens de aprendizagem?

Categoria 6 – Família, vulnerabilidade social e acompanhamento da aprendizagem

3.21 Como ocorre a participação das famílias no acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem?

3.22 Quais fatores sociais, familiares ou econômicos interferem na aprendizagem dos estudantes?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

3.23 Como a escola busca aproximar as famílias do processo de acompanhamento escolar?

Categoria 7 – Desafios e perspectivas futuras

3.24 Quais desafios ainda precisam ser superados para melhorar a aprendizagem dos estudantes na realidade da sua escola?

3.25 Que sugestões você apresentaria para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandêmico?

3.26 Há alguma experiência, situação ou aspecto relacionado às dificuldades de aprendizagem no contexto pós-pandêmico que você considera importante relatar e que não foi abordado neste formulário?



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE
Rua Nove de Março 817 – Centro
Joinville/SC 89.201-400 – Fone: (47)3461-1201

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **SÔNIA TERESINHA LEANDRO PAUL**, Coordenadora Regional de Educação da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE, sito a Rua Nove de Março, 817 - Centro, Joinville - SC, Cep 89.201-400, Declaro que autorizo a realização da pesquisa intitulada: **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JOINVILLE-SC”** a ser desenvolvida por **RENATA PAULA DO NASCIMENTO SILVA HENSCHER**, estudante do curso de DOUTORADO, da instituição BRANNER GLOBAL UNIVERSITY. Declaro estar ciente de que a pesquisa tem **finalidade exclusivamente acadêmica**, sem fins lucrativos, e que os dados coletados serão utilizados apenas para fins de estudo, preservando a identidade da instituição e dos participantes, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa científica. Informo, ainda, que a pesquisa não trará prejuízos às atividades pedagógicas da instituição, sendo realizada em horários e condições previamente acordados, respeitando a rotina escolar e a integridade dos envolvidos. Por estar de acordo, firmo a presente autorização.

Joinville, 08 de junho de 2026

Sônia Terezinha Leandro Paul
Coordenadora Regional de Educação
(Assinado digitalmente pela anuente)



Pág. 01 de 01 - Documento assinado digitalmente. Para conferência, acesse o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo SED 00007595/2024 e o código 3AV12C7U.

1086

IX





Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent
Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us



Assinaturas do documento



Código para verificação: **3AV12C7U**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



SONIA TERESINHA LEANDRO PAUL (CPF: 381.XXX.839-XX) em 08/06/2026 às 17:57:35
Emitido por: "SGP-e", emitido em 16/05/2019 - 13:42:25 e válido até 16/05/2119 - 13:42:25.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAwMDc1OTVfNzU5NI8yMDI0XzNBVjEyQzdV> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00007595/2024** e o código **3AV12C7U** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

X

