

Recomposição da aprendizagem e saúde docente frente às demandas pedagógicas do pós-pandemia**Restructuring learning and teacher health in the face of post-pandemic pedagogical demands**Taynara Arruda dos Santos¹Marcelo Augusto Rocha²Léia Aparecida Veiga³**Resumo**

O presente estudo analisa as interações entre o mal-estar docente e as políticas de recomposição da aprendizagem no contexto pós-pandemia de Covid-19 no Brasil. Parte-se da constatação de que, após o retorno gradual das aulas presenciais, evidenciaram-se profundas lacunas pedagógicas nos conhecimentos dos alunos assim como aumentaram os índices de adoecimento físico e mental entre professores, incluindo casos de burnout, afastamentos e desistência da profissão. O objetivo é discutir como pressões por resultados, condições precárias de trabalho, carga horária ampliada e políticas neoliberais se articulam à demanda por recompor aprendizagens essenciais. Metodologicamente, trata-se de uma revisão teórica de estudos recentes que abordam saúde docente e medidas de recomposição, complementada por dados de organismos internacionais sobre evasão e desigualdades educacionais. Os resultados indicam que o processo de recomposição envolve mais do que recuperação de conteúdos: exige identificação de lacunas, currículos flexíveis, avaliações diagnósticas, pedagogias ativas e apoio socioemocional aos estudantes. No entanto, a ausência de políticas de valorização e suporte aos professores também compromete a eficácia dessas iniciativas, ampliando o mal-estar e a sensação de abandono da profissão. Conclui-se que, para reconstruir trajetórias educativas interrompidas, é necessário articular ações pedagógicas com cuidado à saúde docente, investir em formação continuada crítica, melhorar condições de trabalho, promover suporte psicológico e redefinir políticas de avaliação e financiamento. Somente com integração entre recomposição da aprendizagem e valorização

¹Graduada em Geografia, Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: taynaraarrudasantos14@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2975-6588>.

² Professor no curso de Geografia, Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGEDU), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9769-0487>.

³ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGEDU), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: leia.veiga@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-293X>.

profissional será possível garantir uma educação pública equitativa e de qualidade no pós-pandemia.

Palavras-Chave: Precarização do trabalho; Qualidade de vida; Esgotamento profissional; Educação neoliberal.

Abstract

The present study analyzes the interactions between teacher distress and policies for learning recomposition in the post-Covid-19 pandemic context in Brazil. It starts from the observation that, after the gradual return to in-person classes, deep pedagogical gaps in students' knowledge became evident, while physical and mental illness among teachers increased, including cases of burnout, absences and abandonment of the profession. The objective is to discuss how pressures for results, precarious working conditions, expanded workloads and neoliberal policies interact with the demand to restore essential learning. Methodologically, it is a theoretical review of recent studies addressing teacher health and recomposition measures, supplemented by data from international organizations on dropouts and educational inequalities. The results indicate that the recomposition process involves more than recovering content: it requires identifying gaps, flexible curricula, diagnostic assessments, active pedagogies and socio-emotional support for students. However, the absence of policies for valuing and supporting teachers also compromises the effectiveness of these initiatives, amplifying distress and the feeling of abandonment of the profession. It is concluded that, to reconstruct interrupted educational trajectories, it is necessary to articulate pedagogical actions with care for teacher health, invest in critical continuing education, improve working conditions, promote psychological support and redefine evaluation and financing policies. Only by integrating learning recomposition and professional appreciation will it be possible to guarantee an equitable and high-quality public education in the post-pandemic period.

Keywords: Precarization of Labor; Quality of life; Professional Burnout; Neoliberal Education.

Introdução

Na última década, especialmente nos últimos cinco anos, observa-se um aumento expressivo dos casos de adoecimento físico e mental entre professores de diferentes níveis de ensino, refletido em afastamentos, absenteísmo e, em último caso, abandono da profissão. Esses problemas derivam de condições de trabalho precárias, de excesso de responsabilidades, sobrecarga burocrática e do déficit de políticas públicas bem-intencionadas em proteger a saúde docente. Embora essa situação venha de longa data, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais essas tensões. Além de enfrentar o ensino remoto, professores precisaram manter sua atividade sob intenso estresse e incerteza.

O retorno às aulas presenciais trouxe à tona um panorama desolador: déficits consideráveis na aprendizagem dos alunos, educadores esgotados e desmoralizados e um ambiente com as piores condições de trabalho já registradas na recente história educacional brasileira (Trezzi, 2021); (Santos, 2023); (Silva, 2023); (Dias; Branco, 2024) e; (Duarte; *et al.*, 2022). O uso que as redes de ensino fizeram das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), durante a pandemia, se multiplicou na atualidade, anexando a rotina escolar, dezenas de plataformas e instrumentos de controle digital, bem como o estabelecimento de metas quantitativas a respeito das avaliações em larga escala, contribuindo para o aumento do adoecimento docente, sobretudo nos estados governados pela extrema direita.

Paralelamente ao adoecimento docente, a pandemia também evidenciou graves lacunas na aprendizagem dos estudantes, especialmente em áreas urbanas ou rurais com famílias em situação de vulnerabilidade social. No Brasil, escolas públicas permaneceram fechadas por cerca de 287 dias em média (quase dez meses), enquanto as instituições privadas interromperam atividades presenciais por aproximadamente oito meses. Ainda que tenham sido implantadas aulas remotas, barreiras de conectividade em escolas e residências comprometeram a efetividade do ensino e agravaram ainda mais as desigualdades. Diante desse cenário, a recomposição da aprendizagem emergiu como uma estratégia estruturante, distinta da tradicional “recuperação” ou do reforço escolar.

Conforme discutido por Duarte *et al.* (2022), diferentemente da recuperação, que tem a função de revisar conteúdos trabalhados no ano anterior, e do reforço que se concentra em alunos específicos com dificuldades, a recomposição corresponde a um conjunto de medidas amplas e flexíveis destinadas a restabelecer e acelerar aprendizagens essenciais que não foram consolidadas durante a pandemia. Essa abordagem combina avaliação diagnóstica, acolhimento socioemocional, readaptação curricular e metodologias diversificadas, permitindo remediar lacunas e intervir em tempo hábil, para atingir o aprendizado.

A relação entre saúde docente e recomposição da aprendizagem constitui o problema central deste estudo. No contexto brasileiro, há relatos de pressão para que os professores

recuperem déficits de aprendizagem rapidamente, enquanto enfrentam condições de trabalho degradadas. Esse desequilíbrio pode gerar um círculo vicioso, ou seja, docentes doentes tendem a se ausentar ou reduzir a qualidade das interações pedagógicas, o que dificulta a recomposição. Lacunas pedagógicas persistentes, por sua vez, aumentam a ansiedade dos professores, pressionados por avaliações externas e políticas gerencialistas.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo discutir como pressões por resultados, condições precárias de trabalho, carga horária ampliada e políticas neoliberais se articulam à demanda por recompor aprendizagens essenciais. Durante este percurso, pretende-se: contextualizar os fatores estruturais que levam ao adoecimento docente e a possibilidade de abandono da profissão; discutir as concepções e as alternativas pedagógicas e estratégias de recomposição da aprendizagem, distinguindo-a de recuperação e reforço escolar; identificar interações entre demandas de recomposição e saúde docente, destacando como a pressão por resultados, a falta de apoio e as condições de trabalho influenciam a eficiência dessas iniciativas; e por fim, apontar caminhos para políticas públicas e ações escolares que considerem simultaneamente o cuidado com o professor e a recuperação das aprendizagens essenciais.

A pergunta que norteia a investigação discute de que modo as políticas de recomposição da aprendizagem, implementadas no período pós-pandemia, afetaram e continuam afetando o bem-estar docente e o que pode ser feito para que esse processo aconteça de forma humanizada e sustentável. Para responder a essa questão, o artigo adota uma abordagem qualitativa com base em revisão sistemática da literatura científica e de documentos institucionais, incluindo relatórios de agências internacionais e legislações educacionais.

Trata-se de uma análise orientada por uma perspectiva crítica, sensível às relações de poder e às desigualdades que permeiam o trabalho docente e o campo educacional. Ao articular esses dados, busca-se evidenciar que a recomposição não pode ser dissociada das condições de trabalho e de vida dos profissionais responsáveis por sua implementação.

Ao situar a discussão na realidade brasileira, marcada por longos períodos de fechamento de escolas e desigualdades sociais e de infraestrutura, o artigo evidencia que medidas de recomposição precisam ser acompanhadas de políticas de valorização, formação contínua e suporte psicossocial aos educadores. A abordagem humanizada escolhida procura respeitar a voz dos professores, reconhecendo-os como sujeitos históricos e não apenas executores de políticas, e ressaltando a importância de promover ambientes escolares acolhedores para estudantes e profissionais.

As reflexões que estruturam este estudo têm início com uma revisão da literatura científica sobre o mal-estar docente, abordando suas causas, manifestações e consequências, especialmente no que se refere ao abandono da profissão. Em seguida, discute-se o conceito de recomposição da aprendizagem, suas origens, diferenças em relação a outras estratégias e os desafios enfrentados na sua implementação. Na sequência apresenta-se a análise crítica das interações entre saúde docente e recomposição, com ênfase no caso brasileiro. Por fim, nas considerações finais, refletiu-se sobre as implicações dos resultados de pesquisa, para políticas públicas, formação de professores e pesquisas futuras. Defende-se que este estudo possa contribuir para a construção de caminhos mais justos e sustentáveis no enfrentamento das consequências educacionais e profissionais da pandemia, valorizando aqueles que, apesar de tudo, seguem dedicados à tarefa de ensinar.

Mal-estar docente e abandono da profissão

As preocupações em torno da saúde dos professores se intensificaram nas últimas décadas em virtude da ampliação do número de casos de adoecimento, afastamentos, absenteísmo, readaptação de função e aposentadorias precoces. Apesar disso, são poucas as legislações e políticas públicas elaboradas para tratar da saúde desses profissionais que são imprescindíveis para a educação, especialmente, a pública (Cortez *et al.*, 2017).

Cotidianamente, o trabalho realizado pelo professor vai para além das mediações realizadas em sala de aula, exigindo um planejamento prévio, elaboração e correção de provas,

tarefas avaliativas extraclasse, dentre outras que ultrapassam a sua carga horária semanal. Essas atividades extramuros não são reconhecidas nem compensadas financeiramente, ao passo em que a sociedade não valoriza o trabalho desenvolvido ou se preocupa com as condições laborais desses inúmeros profissionais. Tal contexto também caracteriza o cotidiano escolar e a maneira como os professores atuam. Quando as condições da função docente são precárias, ocorre o comprometimento de sua eficiência e da capacidade de realização das ações docentes diárias (Guerreiro *et al.*, 2016).

No que diz respeito aos aspectos intrínsecos à profissão docente, verifica-se que, em inúmeros países, existe uma situação caracterizada por Esteve (1999), como um “mal-estar”, ou seja, há um número cada vez menor de profissionais que almejam se qualificar para atuar na área educacional em virtude de inúmeros fatores primários ou secundários (contextuais) que comprometem sua saúde física e psicológica de maneira gradativa e sucessiva.

Os fatores primários abrangem o clima da sala de aula, as tensões e os sentimentos negativos que assolam o professor. São representados pela conservação dos prédios escolares, falta de móveis, materiais didáticos, roubos, depredação, poucos recursos para a realização dos investimentos necessários, violência contra os professores, acúmulo de funções, etc. (Esteve, 1999). Dentre os fatores secundários ou contextuais que permeiam a prática cotidiana, figuram situações como estresse oriundo de condições de trabalho inadequadas, demissões, conflitos, baixos salários, falta de materiais, infraestrutura física, violência nas aulas, esgotamento físico, ansiedade, angústia, dentre outras situações.

Nos últimos anos tem-se verificado uma ampliação das responsabilidades e exigências atribuídas aos professores, além de ações que caberiam às famílias e as sociedades, inserção da mulher no mercado de trabalho, reconfiguração da estrutura familiar, também atribuídas ao contexto escolar e aos profissionais que nele atuam. Existe uma modificação do papel atribuído ao professor que geralmente vai para além de mediar o conteúdo científico inerente à disciplina que leciona (Esteve, 1999). Dentre as consequências oriundas desse “mal-estar docente” podem ser citados o abandono da profissão e o absenteísmo como estratégia para aliviar, de todas as situações estressoras que ocorrem em sala de aula.

Santini (2004) destaca que os professores estão sujeitos à Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), o estágio mais avançado do estresse oriundo do trabalho. Com o passar do tempo, a práxis docente passa a ser marcada por sentimentos negativos que acabam comprometendo as mediações realizadas, o seu relacionamento com os alunos e demais componentes da comunidade escolar em virtude das pressões que culminam em diferentes reações físicas, psíquicas, comportamentais e defensivas adotadas.

O desgaste físico e emocional descritos pelos docentes com SEP estão associados a sentimentos depressivos e fadiga crônica, as péssimas condições de trabalho, baixos salários, ruído, classes superlotadas, cansaço físico em virtude da grande quantidade de aulas ministradas cotidianamente, posturas desconfortáveis, aumento do tom de voz, burocratização das atividades desenvolvidas, dentre outras situações que culminam na crise educacional que permeia a sociedade brasileira (Santini, 2004; Souza; Leite, 2011). Cortez *et al.*, (2017) ao analisar os sintomas físicos descritos por professores, é citado com frequência, as dores corporais, doenças provenientes do envelhecimento, problemas nas cordas vocais, perda auditiva, dores nos membros devido a esforços repetitivos, disfonia, etc.

A desvalorização da profissão docente também se reflete na redução do seu poder aquisitivo, sobrecarga, insatisfação com o ambiente de trabalho, insegurança em relação à permanência no trabalho, perda de controle da execução dos mecanismos utilizados ao longo da sua aula, falta de valorização, frieza, angústia, alienação, dentre outras situações que despertam o desejo de abandonar a licenciatura (Santini, 2004). De acordo com Souza e Leite (2011, p. 1106) os estudos ergonômicos realizados tendo os professores como público-alvo demonstram que seu trabalho se caracteriza “[...] como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho”.

Os inúmeros problemas enfrentados cotidianamente levam os professores a se questionarem sobre a profissão escolhida, o seu sentido e sua identidade. Os resultados das más condições de trabalho também corroboram para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, prejuízos na criatividade e domínios socioemocionais, despersonalização, regressão, etc. (Souza; Leite, 2011; Cortez *et al.* 2017).

Entre as diversas estratégias para fortalecer a identidade docente frente às ameaças citadas, menciona-se o acompanhamento mais robusto dos futuros docentes a fim de evitar lacunas durante a formação inicial, momento em que se apropriam dos conhecimentos pedagógicos e competências necessárias para o exercício profissional posterior e, formação continuada, após iniciarem sua carreira a fim de evitar essa situação de “mal-estar” (Esteve, 1999; Santini, 2004). Estas medidas também abrangem outros âmbitos, como por exemplo, a elaboração de políticas públicas, reorganização do trabalho, melhoria das legislações trabalhistas, dentre outras ações que precisam ser implementadas a curto, médio e longo prazo.

Paralelamente, faz-se necessário ampliar o número de estudos que tratam da saúde dos professores e das atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, dos fenômenos que corroboram para a precarização do seu trabalho, visando reunir evidências para garantir que essas situações de sofrimento e adoecimento, vivenciadas de maneira cada vez mais frequente, cessem em todo o país, bem como o desejo de abandonar uma carreira tão importante para a sociedade.

Educação pós-pandemia e novos contornos na recomposição da aprendizagem

A pandemia de COVID-19 causou um impacto significativo na educação mundial, interrompendo os processos de ensino e de aprendizagem escolar por um longo período, escolas adotaram o ensino remoto, uma medida que, embora necessária trouxe desafios como a falta de infraestrutura tecnológica, desigualdade de adaptação de professores e alunos a novas formas de aprendizado. A recomposição da aprendizagem tornou-se, portanto, uma prioridade, visando minimizar as perdas educacionais acumuladas durante o período de isolamento social, garantindo que os alunos retomassem seu desenvolvimento acadêmico.

Uma das abordagens para a recomposição da aprendizagem pós-pandemia é o foco na recuperação das habilidades essenciais que os alunos não conseguiram desenvolver completamente durante o ensino remoto. Isso implica estratégias de recuperação que

envolvem conteúdos básicos, com ênfase nas áreas de linguagem e matemática, disciplinas escolares que formam a base do aprendizado em diversas disciplinas. Além do mais, a adaptação dos currículos e a flexibilização dos conteúdos programáticos permitem uma retomada gradual, respeitando o ritmo de cada aluno e suas necessidades específicas.

Em 2022, o Banco Mundial, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicaram o relatório que trata da recuperação da aprendizagem à transformação da educação. Contraditoriamente, o texto do documento indica a necessidade de apoio ao professor e de maior engajamento familiar, destacando que, sem condições adequadas de trabalho docente, a recomposição não se sustenta (World Bank; Unesco; Unicef, 2022).

A UNICEF, publicou em 2022 os relatórios intitulados “Recuperação da Aprendizagem: Pós-COVID-19” e “Escolas seguras para todos: como o Rio de Janeiro conseguiu reabrir as escolas públicas com segurança”. Esses documentos ressaltam a dimensão socioemocional da recomposição, com ênfase em práticas de acolhimento, suporte psicossocial e ambientes seguros. Aponta também que o bem-estar do professor é um pré-requisito para a recomposição efetiva (Unicef, 2021, 2022).

Em 2024, o Ministério da Educação lançou um Guia para implementação da recomposição das aprendizagens. Em 2025, publicou outro documento visando a reorganização curricular para apoiar a implementação dessa política. Ambos os documentos, contribuem com instrumentos práticos e normativos para redes e escolas organizarem planos de apoio pedagógico. Também apontam a importância de diagnósticos iniciais, flexibilização curricular e apoio à formação continuada dos docentes, conectando os esforços de nivelamento ao trabalho pedagógico cotidiano (Brasil, 2024, 2025).

Para discutir as especificidades da educação brasileira após a pandemia de Covid-19, Trezzi (2021) enfatiza que, antes de sua ocorrência, já havia problemas estruturais que a assolavam, como os baixos índices de desempenho dos alunos, a necessidade de ampliação e melhoria das políticas públicas, a garantia efetiva do Estado na oferta de educação pública em todas as regiões e a ampliação dos recursos investidos, entre outros desafios.

Com o término da pandemia e o retorno às escolas, os professores passaram a enfrentar novos desafios, havendo a necessidade de elaborar um currículo individual de transição capaz de orientar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos na recomposição, adaptação a rotina e, inclusive, socialização. Paralelamente, também havia a preocupação em cumprir todos os protocolos de segurança, medidas sanitárias de proteção individual e social, distância de afastamento das carteiras em sala de aula, uso contínuo de álcool em gel, cuidados com a higiene, dentre outros. Ao analisar as especificidades da educação brasileira, nesse contexto, Silva (2023, p. 10) enfatiza que é certo que alguns problemas educacionais não emergiram

[...] em decorrência da pandemia de covid-19, a dificuldade de alfabetização na idade certa, a distorção idade-série, o comprometimento de habilidades de leitura e escrita e noções básicas de matemática, evasão escolar, falta de estímulo à leitura dentre outras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas sempre existiram. No entanto, a pandemia e conseqüentemente o ensino remoto, solução utilizada como enfrentamento à necessidade de isolamento social, acabaram por agravar situações que já eram críticas.

A retomada das atividades pedagógicas demonstrou que não era possível a uniformização das atividades, sendo imprescindível uma mudança no currículo, atendendo às especificidades dessa transição (pandemia e pós pandemia), respeitando as particularidades de cada escola e dos educandos atendidos para promover efetivamente sua emancipação (Silva, 2020).

A recomposição das aprendizagens, no período pós-pandemia, tornou-se gradativamente uma prioridade em todo o país. Isso se deve às múltiplas dificuldades enfrentadas pelos estudantes no modelo não presencial: muitos não conseguiram se adaptar ao ensino remoto emergencial, em razão da instabilidade da internet, da falta de equipamentos e de ambientes adequados de estudo. Somam-se a esses fatores a baixa mediação pedagógica e os impactos socioemocionais do isolamento, que comprometeram o desenvolvimento e a aprendizagem.

Alcançar bons níveis de recomposição, exige a realização de um trabalho em equipe, no qual todos os componentes da comunidade escolar, estabeleçam estratégias e caminhos para alcançá-las, articulando teoria e prática, as experiências vividas, utilização de metodologias ativas, diálogo em sala de aula, etc. Certamente serão necessários vários anos para haver de fato uma reestruturação, exigindo um planejamento coletivo para que os processos deficitários nas aprendizagens possam ser repensados, sendo promovidas alternativas para tentar sanar suas lacunas.

Para Duarte *et al.* (2022, p. 113), “[...] recuperação é um termo adequado quando estamos nos referindo a uma situação em que o sujeito teve a oportunidade de aprender, isto é, a escola de alguma forma trabalhou estas habilidades com o estudante e buscou desenvolver as habilidades”. Já o termo recomposição, por sua vez, diz respeito a aprender aquilo que não foi possível, ou seja, não existe a possibilidade de recuperar aquilo que não foi aprendido. “Por isso, tem-se adotado o termo recomposição, no sentido de restabelecer, restaurar a conexão com os estudantes, que haviam se perdido com o isolamento social” (Duarte *et al.*, 2022, p. 113).

A recomposição da aprendizagem está diretamente vinculada à realização de intervenções pedagógicas e ações educacionais que permitam suprir os conteúdos que não foram trabalhados durante a pandemia, portanto, não pode ser tratada como reforço escolar, mas sim como o momento necessário para garantir que os educandos consigam aprender os conhecimentos necessários para prosseguir com os seus estudos (Santos; Cruz, 2023). Esse processo é importante porque muitos estudantes voltaram para a escola com um *déficit* de aprendizagem ao longo dos anos de 2020 e 2021, como prova disso, percebe-se que cotidianamente os mesmos apresentam “[...] as dificuldades de concentração, atenção, socialização, interação em grupo, aprendizagem insatisfatória e esquecimento dos conteúdos” (Santos; Cruz, 2023, p. 14).

Não existe um modelo a ser seguido para que o professor coloque em movimento a recomposição da aprendizagem. Cada educando tem um perfil específico, com dificuldades que precisarão ser evidenciadas e trabalhadas profundamente. O delineamento de avaliações

diagnósticas é uma estratégia de importância em meio a esse processo, pois permite ao professor entender as especificidades de sua turma e desenvolver estratégias capazes de ampliar seu potencial de aprendizagem. Pois, percebe de forma ampla e pontual, as lacunas existentes, os conteúdos aprendidos de maneira qualitativa, aqueles que precisam ser retomados e, sobretudo, os que não foram aprendidos.

Os dados obtidos na avaliação diagnóstica, permitirão que o professor possa implementar o segundo passo que permeia a recomposição: o planejamento. Durante essa etapa, irá priorizar as suas lacunas, definindo os conteúdos que não foram aprendidos, bem como, suas contribuições para aqueles que compõem a série em que estudam.

Por fim, torna-se possível realizar as aplicações, as mediações e a utilização das metodologias necessárias para a promoção da sua aprendizagem e protagonismo. Neste sentido, Silva (2023, p. 8) enfatiza que:

A pandemia demandou dos(as) profissionais da educação uma nova metodologia educacional, o ensino remoto, algo que se mostrou ineficaz no que se refere a consolidação das habilidades básicas, ditas prioritárias, pela falta de contato entre docente e discente no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem e pelo contexto social que pairava no mundo, altas taxas de inflação, doenças, mortes e fome, muitas são as famílias brasileiras que não tem acesso à internet ou a smartphones/computadores ferramentas tecnológicas comumente utilizadas pelo ensino à distância.

O processo de recomposição da aprendizagem é uma experiência nova na educação brasileira que tem como ponto de partida, a identificação do conteúdo que o aluno não aprendeu, portanto, não é possível definir um modelo para que todos os professores sigam. As discussões sobre a recomposição se tornaram relevantes no cenário brasileiro devido às perdas e a aprendizagem que não foi consolidada durante o período em que houve o ensino remoto em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pandemia de Covid-19 demonstrou de forma clara que as escolas brasileiras, sobretudo, as públicas, não estavam preparadas para um novo modelo em que as TDICs

passassem a permear todas as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas de maneira tão abrupta. Esse despreparo não teve origem com a pandemia, foi resultado de fragilidades estruturais acumuladas ao longo do tempo.

Em muitas redes públicas, a infraestrutura tecnológica já era insuficiente, com internet instável, poucos equipamentos disponíveis, ausência de plataformas institucionais consolidadas e suporte técnico limitado. A isso se somou a desigualdade social, que fez com que parte significativa dos estudantes não tivesse condições materiais e ambiente adequado para acompanhar atividades remotas. Também pesou a formação docente, muitas vezes descontínua e pouco orientada à integração pedagógica das tecnologias, além do pouco tempo para planejamento didático e reorganização de currículo e avaliação em um formato mediado por recursos digitais.

Por fim, a descontinuidade de políticas públicas e o subfinanciamento contribuíram para que iniciativas anteriores não se sustentassem, deixando as redes sem maturidade institucional para responder, com rapidez e equidade, a uma mudança tão abrupta. O saldo didático-pedagógico desse período tem se traduzido na necessidade de olhar com mais atenção para a recomposição da aprendizagem dos nossos estudantes em todos os níveis. Recompôr exige uma nova reorganização do processo de ensino, planejamento, avaliação, acolhimento e ampliação das estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem para que os alunos se engajem tornando-se protagonistas da sua aprendizagem (Silva, 2023).

Durante a elaboração do processo de recomposição, espera-se que o professor elenque diferentes estratégias para adaptar o processo de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, suas defasagens e conhecimentos prévios, organizando o tempo e o espaço escolar necessário. Faz-se necessário a incisão de “[...] termos iniciais e temáticas introdutórias de conteúdo para que se consiga fazer um resgate processual e contínuo daquilo que não se foi possível abordar ao longo da pandemia” (Hickmann *et al.*, 2022, p. 4).

O direcionamento do processo de avaliação também ganhou novos contornos no contexto pós-pandemia, especialmente, a diagnóstica que é essencial para que o professor consiga elaborar diferentes ações didáticas, planejando e replanejando sempre que for

necessário para engajar e motivar os alunos. Para compreender de maneira mais objetiva esse processo, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1 - Conceitos de recomposição da aprendizagem, 2025

Mitigação das perdas	Recomposição das aprendizagens
Estratégias utilizadas para minimizar os danos na aprendizagem causados por uma crise, como a pandemia.	a. Remediação: Processo em que toda a turma ou parte dela precisa de apoio. b. Intervenção: Foco em apoiar os alunos com dificuldades, dividindo-os em pequenos grupos dentro de uma turma, de acordo com o nível de aprendizagem. c. Aceleração: Concentra-se em preencher apenas as lacunas mais críticas, no momento adequado. Mais utilizados com estudantes que nunca frequentaram escolas ou que passaram muito tempo sem acesso à adequação formal.

Fonte: Hickmann *et al.* (2022, p. 6). Elaborado pelos autores (2025).

O Quadro 01 evidencia que a recomposição da aprendizagem pode ocorrer por múltiplas formas para reduzir os problemas advindos da pandemia. No cotidiano que permeia a organização da sala de aula, o professor se vê diante de mais um desafio, pois demanda ter criticidade para identificar os conteúdos não aprendidos e que precisam ser resgatados, das lacunas mais críticas individuais, de um pequeno grupo ou de toda a turma.

O processo de recomposição da aprendizagem, apesar de necessário, adicionou novas demandas a profissionais já sobrecarregados, aprofundando o sentimento de impotência e estresse. O adoecimento físico e mental dos professores em tempos de pandemia e pós-pandemia não é resultado de fragilidades individuais, mas de um conjunto de fatores estruturais que compõem o cotidiano da docência. Soma-se a esses fatores um conjunto de pressões vividas no cotidiano escolar, que inclui episódios de violência, inclusive simbólica, situações de constrangimento institucional e relações de trabalho por vezes marcadas por práticas inadequadas de gestão e interação com a comunidade, a falta de segurança, os baixos salários e o desrespeito às horas de planejamento (Farias, 2023; Matias, 2023).

Nesse contexto, a implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal, focadas em avaliações em larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o controle gerencialista e ênfase na produtividade, transferem a responsabilidade pelo fracasso escolar para os docentes, intensificando a pressão e corroendo a autonomia profissional (Mozzato *et al.*, 2022; Dias; Branco, 2024; Farias *et al.*, 2023).

As exigências da recomposição da aprendizagem interagem diretamente com a saúde dos professores, gerando impactos significativos. A pressão por resultados imediatos e por elevação de indicadores, intensificada por políticas gerencialistas, aumenta a ansiedade e o sentimento de fracasso. A falta de suporte institucional e a precariedade das condições de trabalho, dificultam a personalização do ensino e a implementação de estratégias de recomposição. Portanto, se as iniciativas de recomposição não forem articuladas a medidas de cuidado com o professor, elas tendem a falhar, perpetuando o ciclo de adoecimento e baixo desempenho. Diante deste cenário, faz-se necessário refletir sobre novos caminhos para políticas públicas e ações escolares integradas. Buscar superar os problemas de aprendizagem sem agravar o mal-estar docente exige políticas e práticas interdependentes.

Primeiramente, a recomposição precisa ser reconhecida como uma prioridade nacional, com investimentos robustos em infraestrutura, conectividade e programas de recuperação. O Estado deve implementar programas de formação continuada presenciais e críticos, em parceria com universidades públicas, garantindo que os docentes desenvolvam competências

digitais e metodológicas sem ampliar sua jornada de trabalho. A oferta de apoio psicológico, fonoaudiológico e iniciativas de promoção da saúde mental nas escolas também são essenciais. Assim como é necessário revisar políticas curriculares e avaliações em larga escala para que estas deixem de ser instrumentos de punição e passem a orientar ações pedagógicas colaborativas (Matias, *et al.*, 2023; Calderari; Borges, 2022).

No âmbito escolar, recomenda-se construir planos de recomposição com participação dos professores, respeitando ritmos e particularidades dos estudantes e assegurando tempo para planejamento. A criação de espaços de escuta e acolhimento, a implementação de regimes de contraturno, a priorização curricular e o uso de tecnologias de forma significativa, visando estimular o protagonismo discente, e não como mera obrigação, ou ainda como parte de estratégias vazias, ou de controle. A recomposição deve ser vista como um processo contínuo e humanizado, no qual professores e alunos aprendem e se recuperam juntos; para isso, faz-se necessário reconhecer a função social da escola e a valorização da autoria e autonomia docente, com melhores salários, reconhecimento social e condições dignas de trabalho.

Considerações finais

As reflexões apresentadas evidenciam que o cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto pós-pandêmico, exige uma análise crítica e aprofundada sobre dois aspectos que se entrelaçam e que impactam diretamente a qualidade do ensino e a permanência de professores na carreira docente: o adoecimento físico e mental, e os desafios impostos pela recomposição da aprendizagem.

A pandemia de COVID-19 agravou problemas históricos da educação pública no Brasil, mas também expôs com maior nitidez as condições precárias de trabalho dos profissionais da educação. O mal-estar docente, já mensurado e reconhecido em décadas anteriores como uma realidade crescente nas redes escolares, foi intensificado com o ensino remoto emergencial e com a ausência de políticas públicas adequadas que assegurem apoio, valorização e proteção aos profissionais da educação. Com o retorno presencial, a sobrecarga imposta pela

necessidade de recompor aprendizagens não consolidadas ampliou ainda mais esse quadro de esgotamento físico e emocional, resultando em afastamentos, absenteísmo, sensação de impotência e, em muitos casos, o abandono da profissão.

Ao longo do estudo, verificou-se que a recomposição da aprendizagem, embora necessária, tem sido tratada de maneira fragmentada e por vezes equivocada, confundida com recuperação escolar. Na realidade, a recomposição requer uma abordagem mais ampla, situada no campo das práticas pedagógicas reflexivas e humanizadoras. Trata-se de identificar as lacunas deixadas pela pandemia - em especial aquelas não trabalhadas em razão das limitações do ensino remoto - e construir, junto aos estudantes, caminhos possíveis para restabelecer a trajetória formativa interrompida. Esse processo implica escuta ativa, planejamento diferenciado, acolhimento das especificidades, uso estratégico de tecnologias digitais e revalorização da função docente enquanto mediadora do conhecimento e promotora de justiça social.

Os dados analisados indicam que, em meio a esse processo, a saúde do professor não pode ser negligenciada. O esgotamento provocado por exigências administrativas crescentes, pela pressão por resultados, pela intensificação da precarização das relações de trabalho e pela violência simbólica e física presente nas escolas, compromete não apenas o exercício da docência, mas o próprio sentido da profissão. A ausência de políticas públicas efetivas de proteção à saúde do trabalhador docente, somada ao avanço de uma lógica gerencialista e meritocrática na educação, tem ampliado os níveis de sofrimento psíquico, adoecimento e frustração profissional.

Nesse contexto, fica evidente que a recomposição da aprendizagem e a saúde docente são faces de um mesmo desafio educacional. Não será possível garantir aprendizagem significativa e equitativa aos estudantes sem garantir condições dignas de trabalho aos professores. E, não se pode falar em bem-estar docente quando se impõe a esses profissionais o dever de sanar, sozinhos, os efeitos de uma crise que é estrutural, histórica e coletiva. É necessário que o Estado assuma sua responsabilidade na reconstrução da educação pós-pandemia, valorizando a formação continuada crítica e presencial, promovendo espaços de escuta e acolhimento, assegurando políticas salariais justas e fomentando práticas pedagógicas

contextualizadas e democráticas.

Além disso, o estudo apontou a carência de investigações que articulem as estratégias de recomposição da aprendizagem em áreas específicas, como a Geografia, evidenciando um campo fecundo de pesquisa e intervenção docente. As soluções para os problemas vividos pelos professores e estudantes no pós-pandemia não serão encontradas em fórmulas prontas, mas sim na escuta, na pesquisa, no planejamento coletivo e na construção de políticas que respeitem as particularidades de cada realidade escolar.

Diante disso, é imperativo reafirmar que a superação dos desafios educacionais do pós-pandemia não será possível sem a valorização efetiva do corpo docente. Recompôr a aprendizagem exige repensar também os vínculos humanos, éticos e sociais que sustentam o fazer docente. Exige reconhecer que o professor é, antes de tudo, um sujeito histórico, que necessita de condições materiais, emocionais e formativas para exercer sua função com dignidade. Somente assim, poderemos construir uma educação pública que seja, de fato, emancipadora, inclusiva e comprometida com o bem comum.

Referências

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO - WORLD BANK; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **From learning recovery to education transformation** - main report. Washington: World Bank, 2022. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/523b6ac03f2c643f93b9c043d48eddc1-0200022022/related/From-Learning-Recovery-to-Education-Transformation-Main-Report.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de reorganização curricular para recomposição das aprendizagens**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaReorganizacaoCurricularparaRecomposi.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

CALDERARI, E. B.; BORGES, A. P. Professores o tempo todo: um estudo sobre condições e saúde no trabalho docente. **Revista de Administração Educacional**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 487-524, maio/ago., 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.356.112251>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CORTEZ, P. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, mar., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DIAS, D.; BRANCO, J. C. S. Pandemia e pós-pandemia: percepção dos docentes frente ao seu trabalho e sua saúde mental no pós-pandemia. **Revista da UEMG - GTIC Mal-Estar Docente**, v. 14, n. 2, p. 27-41, jul./dez., 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/gtic-malestar/article/view/7982>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DUARTE, R. G.; *et al.* Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do programa de recomposição de aprendizagens. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 12, p. 108-128, set./out., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1538-BA04>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC. 1999.

FARIAS, B. H. da S.; WAGNER, F. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. **SciELO Preprints**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10323>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Learning recovery**: post-covid-19. Bangkok: UNICEF EAPRO, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/eap/media/10886/file/Learning%20Recovery:%20Post-COVID%2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Safe schools for everyone**: how Rio de Janeiro managed to reopen public schools safely. Panamá: UNICEF LACRO, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/en/media/29491/file>. Acesso em: 20 jan. 2026.

GUERREIRO, N. P. *et al.* Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 197-217, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027>. Acesso em: 20 jan. 2026.

HICKMANN, J. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11,

n. 16, e. 367111638452, dez., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38452>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MATIAS, A. B.; *et al.* A pandemia da covid-19 e o trabalho docente: desafios e repercussões na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 537-546, fev., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MOZZATO, A. R. *et al.* Rotina e saúde do professor universitário: impacto da pandemia de covid-19. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 1848-1857, jan./mar., 2022. <https://doi.org/10.5935/RPOT/2022.1.22208>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional**: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. 224 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4299/000455008.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, Itapetinga, v. 4, n. 11, p. 1-21, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v4i11.12742>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, F. T. Currículo de transição - uma saída para a educação pós-pandemia. **Educamazônia** - Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 24, n. 1, p. 70-77, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, L. N. B. Educação física e recomposição da aprendizagem na retomada do ensino presencial em um município do cariri cearense. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, p. e. 14907, p. 1-18, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27.e1490>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>. Acesso em: 20 jan. 2026.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, e. 18268, p. 1-14, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>. Acesso em: 20 jan. 2026.