



**PESQUISA  
COM  
LIDERANÇAS  
ESCOLARES  
2022  
RELATÓRIO PARA  
O BRASIL**



**CENTRO  
LEMANN**

DE LIDERANÇA PARA  
EQUIDADE NA EDUCAÇÃO



## **CENTRO LEMANN DE LIDERANÇA PARA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO**

O Centro Lemann é uma organização independente, apartidária e global, idealizada pela Fundação Lemann e inspirada pelo município de Sobral, no Ceará. Nossa missão é promover aprendizagem com equidade na educação básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada.

O Programa de Pesquisa Aplicada visa colaborar com centros de pesquisa nacionais e internacionais na realização de estudos de ponta com foco na produção de dados, identificação de evidências e no desenvolvimento de soluções capazes de apoiar as lideranças educacionais a tomar decisões e implementar ações efetivas para reduzir as desigualdades em suas redes e escolas.

## **GLOBAL SCHOOL LEADERS**

A Global School Leaders (GSL) é uma organização internacional sem fins lucrativos, focada na mobilização e formação de líderes escolares. Seu compromisso é possibilitar uma educação de excelência para todas as crianças.

A organização apoia a realização de programas de formação de lideranças escolares, em países como: Índia, Quênia, Nigéria, Uganda, Filipinas, Malásia e Indonésia, todos eles marcados por contextos de alta desigualdade.

## **EXPEDIENTE**

Esta publicação foi realizada no âmbito da parceria com a Global School Leaders, que promoveu a pesquisa sobre as perspectivas das lideranças escolares acerca da necessidade de recomposição da aprendizagem das(os) estudantes, assim como a situação da saúde mental e o bem-estar da comunidade escolar no contexto da pandemia. O Centro Lemann foi responsável pela realização da pesquisa no Brasil, contando com a colaboração de organizações parceiras – Associação Nova Escola, Instituto Reúna e Elos Educacional –, que apoiaram a adaptação e divulgação do formulário no País.

### **Diretora-executiva**

Anna Penido

### **Gestora do Programa de Pesquisa Aplicada**

Alejandra Meraz Velasco

### **Texto**

Alejandra Meraz Velasco

Thais Barcellos

Yasmim Melo

### **Gestora de Comunicação e Parcerias**

Camila Aragón

### **Revisão de texto**

Mari de Almeida

Rosângela Almeida

### **Coleta e tabulação**

Global School Leaders

Centro Lemann de Liderança para a Equidade na Educação

### **Projeto gráfico e diagramação**

Estúdio Lumine



# SUMÁRIO

<b>1. SUMÁRIO EXECUTIVO</b>	5
<b>2. OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	6
2.1 OBJETIVOS	6
2.2 JUSTIFICATIVA	6
2.3 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA	7
2.4 MÉTODO	7
<b>3. RESULTADOS</b>	9
3.1 PERFIL DAS(OS) PARTICIPANTES E DAS ESCOLAS	9
3.2 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM	12
3.3 SAÚDE MENTAL	19
<b>4. REFERÊNCIAS</b>	26







# 1. SUMÁRIO

## EXECUTIVO

A Global School Leaders (GSL) ou Líderes Escolares Globais, em português, é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para destacar a relevância da liderança escolar em todo o mundo, em colaboração com suas organizações parceiras. Pela terceira vez, a GSL lança a *Annual Pulse Survey* (Pesquisa Pulso Anual), que tem como objetivo compreender os desafios e as preocupações dos líderes escolares em países de renda média e baixa. A primeira edição da pesquisa no Brasil, em 2021, tratou sobre os impactos da Covid-19.

Na edição 2022, buscou-se compreender a perspectiva das lideranças escolares sobre a necessidade de recomposição da aprendizagem das(os) estudantes, assim como a situação da saúde mental e o bem-estar da comunidade escolar no contexto da pandemia. A pesquisa obteve informações de 865 participantes no Brasil, dos quais 835 são lideranças educacionais. O perfil das(os) respondentes apontou para uma grande parcela de lideranças com mais de 40 anos de idade, atuando em escolas públicas de Ensino Fundamental – em especial nos anos iniciais e em áreas urbanas.

Os resultados relacionados à recomposição da aprendizagem no contexto da pandemia sugerem, conforme a percepção das lideranças, que pelo menos 90% das(os) estudantes retornaram à escola após a reabertura. Entretanto, essas(es) estudantes tiveram perda significativa de aprendizagem – especialmente em língua portuguesa e matemática –, o que faz a promoção da recomposição da aprendizagem prioridade para gestoras(es) escolares.

A maioria das lideranças afirma que a perda de aprendizagem das(os) estudantes foi identificada a partir da realização de avaliações internas e que para promover a recomposição da aprendizagem têm sido disponibilizadas aulas de reforço para grupos específicos de estudantes. No entanto, fatores externos à escola, como as dificuldades socioeconômicas das(os) estudantes, são apontados como o principal desafio para a recomposição da aprendizagem.

Em relação ao trabalho, ampliou-se a percepção da dificuldade de atuação como liderança escolar no retorno pós-pandemia, por conta da necessidade de se dedicar mais à escola – maior tempo, comprometimento e investimento no desenvolvimento de habilidades –, acompanhado de um maior nível de estresse na profissão. A saúde mental e bem-estar da comunidade escolar é o segundo principal desafio indicado pelas lideranças educacionais – atrás apenas da recomposição de aprendizagem. Para saber mais sobre os dados apresentados brevemente neste documento, convidamos a(o) leitor(a) a acessar o relatório completo.





## 2. OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 OBJETIVOS

A pesquisa se concentra na compreensão da perspectiva das lideranças escolares sobre a necessidade de recomposição da aprendizagem das(os) estudantes, assim como da saúde mental e do bem-estar da comunidade escolar no contexto da pandemia. Na terceira edição da pesquisa global (segunda edição no Brasil), o foco são as condições e ações empreendidas no retorno à rotina escolar presencial.

### 2.2 JUSTIFICATIVA

Ao longo dos últimos três anos, a pandemia gerada pela Covid-19 causou interrupções sem precedentes na rotina escolar. De acordo com a Unesco (2020), 1,6 bilhão de estudantes estiveram temporariamente fora das salas de aula no auge do fechamento das escolas, para conter a propagação do novo coronavírus. O período de interrupção das aulas foi diferente em todo o mundo, mas os países de renda média, especialmente no sul da Ásia e na América Latina, foram os mais afetados, com 75 semanas ou mais sem atendimento presencial, enquanto os países de renda alta, na Europa e na Ásia Central, fecharam as escolas por cerca de 30 semanas em média (MCKINSEY & COMPANY, 2022).

A pandemia expôs, aprofundou e adicionou novas camadas de desigualdades educacionais, marginalização e exclusão. As(os) estudantes mais vulneráveis estão em maior risco de não retornarem à escola, e todas(os) as(os) estudantes, especialmente as(os) mais desfavorecidas(os), precisarão de apoio para compensar o tempo perdido. Estima-se que 31% das(os) estudantes, em países de baixa e média renda, não participaram de atividades remotas, o que pode exacerbar desigualdades educacionais (Unesco, 2020). No retorno às atividades presenciais, merecem atenção as dificuldades de acesso dos(as) professores(as) a instrumentos e metodologias adequados para recomposição da aprendizagem, assim como as condições de bem-estar e saúde mental da comunidade escolar. Pesquisas apontam que o nível de aprendizagem da(o) estudante é menos efetivo quando o nível de estresse da professora e do professor aumenta, além de ampliar a chance desse(a) professor(a) largar a profissão (DAVIS *et al.*, 2021).

Com a reabertura das escolas, crianças, adolescentes e jovens precisarão de apoio abrangente e personalizado para atender às necessidades de aprendizagem, saúde e bem-estar psicossocial. Considerando a relevância de delinear estratégias baseadas em evidências, para a construção de políticas de recomposição de aprendizagens no contexto de retorno às escolas, este estudo busca captar a percepção das lideranças educacionais brasileiras sobre o tema, assim como compreender o *status* da saúde mental das lideranças e da comunidade escolar no contexto de reabertura das escolas.





### 2.3 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

A Pesquisa Pulso Anual é realizada com lideranças escolares em 11 países do sul global onde a Global School Leaders apoia programas de formação de lideranças educacionais. No Brasil, a pesquisa é realizada com o apoio do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação. Na edição de 2022, foram captadas as percepções de 835 lideranças educacionais.

### 2.4 MÉTODO

A pesquisa foi feita por meio de um questionário *on-line*, amplamente divulgado na primeira quinzena de agosto entre os parceiros do Centro Lemann. O questionário possui 25 perguntas divididas em três seções - questões demográficas e de contexto; questões de recomposição de aprendizagem; e questões de saúde mental e bem-estar -, respondidas de forma breve e objetiva pelas lideranças escolares que se voluntariaram a participar de forma anônima.



# RESULTADOS



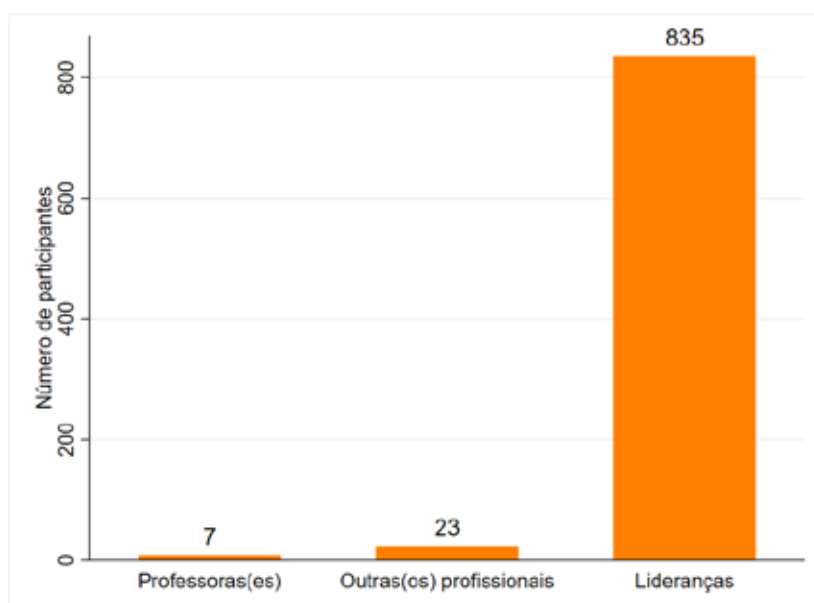


## 3. RESULTADOS

### 3.1 PERFIL DAS(OS) PARTICIPANTES E DAS ESCOLAS

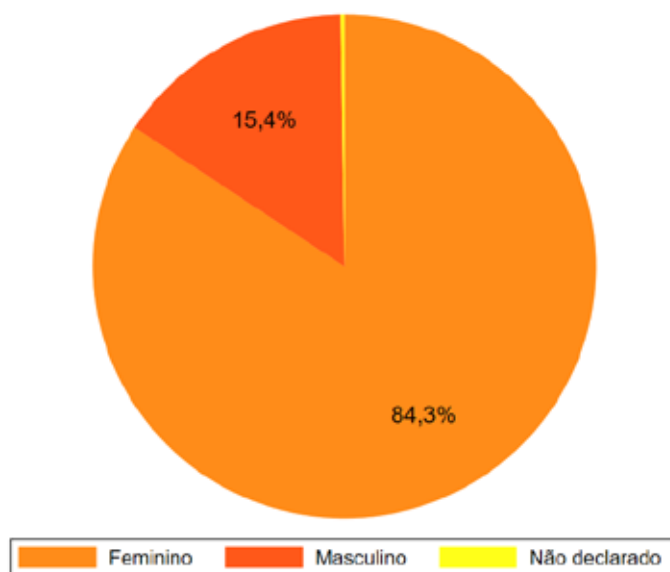
No Brasil, a pesquisa contou com 865 participantes, assim definidos: 835 lideranças educacionais, 7 professoras(es) e 23 outras(os) profissionais da educação (Figura 1). O total de lideranças escolares representa 96% da amostra pesquisada. O grupo compreende diretoras(es), vice-diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os). Considerando que o público-alvo da pesquisa são as lideranças escolares, a análise dos resultados se restringiu a esse grupo de respondentes.

Figura 1 - Função desenvolvida na escola



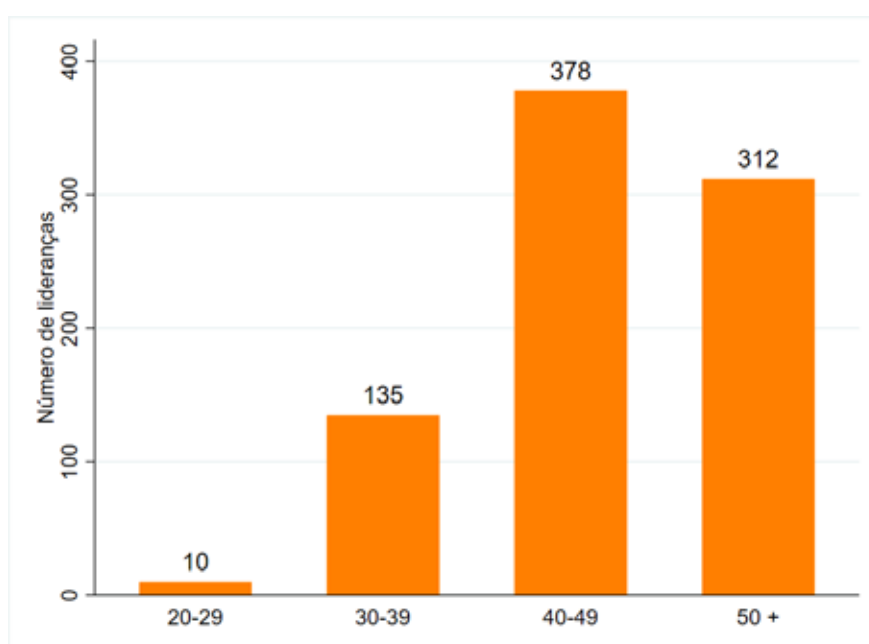
Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

A Figura 2 mostra que a maioria (84% ou 704 respondentes) são lideranças escolares que se identificam com o gênero feminino, 15% com o masculino e 0,24% (duas pessoas) não quiseram declarar seu gênero. O questionário ainda trazia a opção “não binário”, mas não foram colhidas respostas para esta opção.

**Figura 2 - Gênero da liderança escolar**

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

A Figura 3 indica que a maior parte das lideranças está na faixa etária de 40 a 49 anos de idade, seguida pela faixa de 50 anos ou mais. Elas representam, respectivamente, 45% (378) e 37% (312) das(os) entrevistadas(os), enquanto a faixa etária abaixo de 40 anos representa menos de 18%. Isso sugere que as lideranças escolares desta pesquisa são mais experientes.

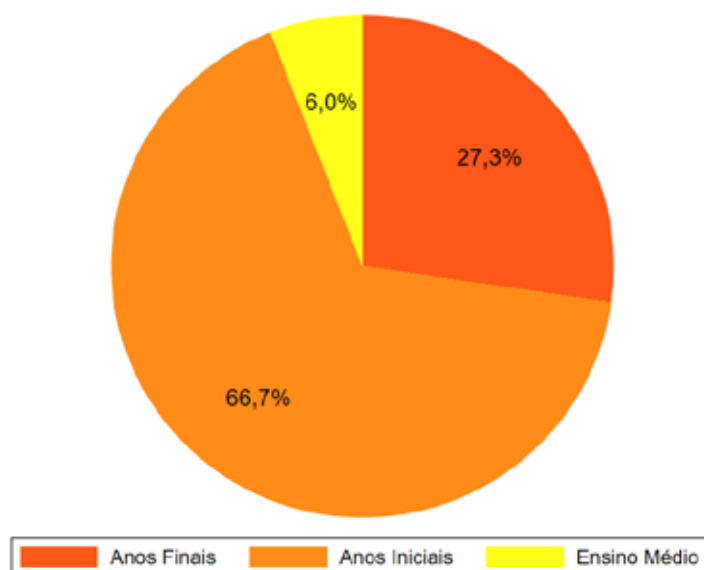
**Figura 3 - Faixa etária da liderança escolar**

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

A grande maioria das lideranças é de gestoras(es) escolares do Ensino Fundamental (785 escolas), sendo 67% dos anos iniciais e 27% dos anos finais. Lideranças de escolas de Ensino Médio representam 6% da amostra, o que corresponde a 50 escolas (Figura 4).

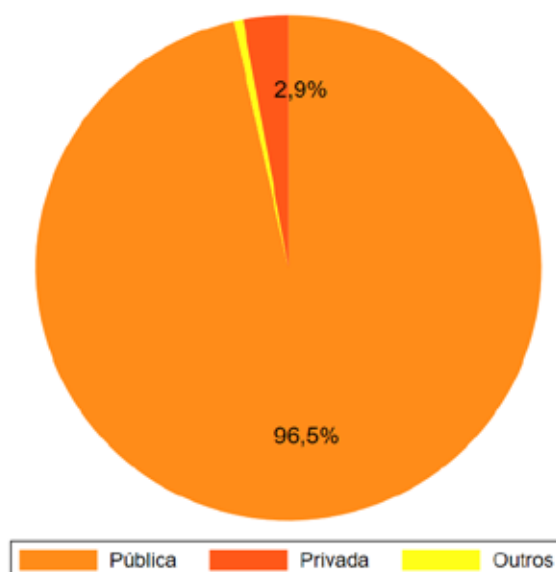
Sobre a dependência administrativa das escolas onde as(os) participantes atuam, 96% delas pertencem à rede pública de ensino, enquanto 3% são da rede privada (Figura 5). A amostra da pesquisa, portanto, é composta, primordialmente, por escolas públicas, sendo 552 de anos iniciais, 222 de anos finais e 32 de Ensino Médio. As(os) profissionais das escolas privadas atuam, principalmente, no Ensino Médio (14), 4 nos anos iniciais e 6 nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Figura 4 - Etapa de ensino oferecida na escola**



Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

**Figura 5 - Dependência administrativa da escola**

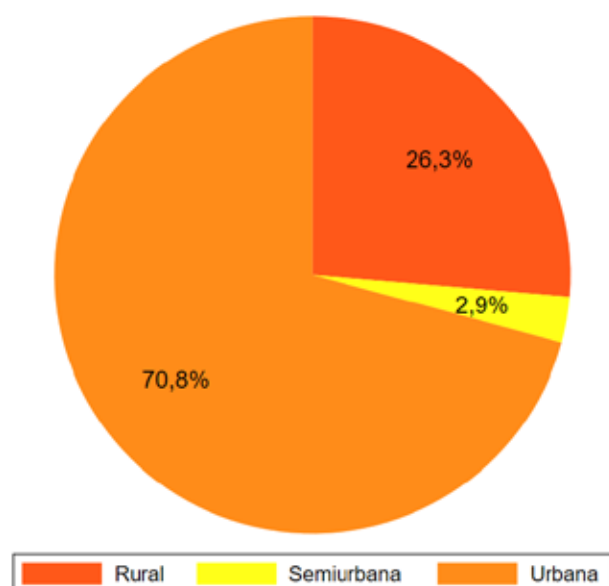


Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



A análise, de acordo com a localidade, mostra que 71% das escolas estão em área urbana, 26% em área rural e 3% em área semiurbana (Figura 6). Do total de escolas de Ensino Médio, 46 ficam em área urbana, 1 em área semiurbana e 3 em área rural. Entre as escolas de anos finais do Ensino Fundamental, 137 estão localizadas em área urbana, 79 em área rural e 12 em área semiurbana. Para as escolas de anos iniciais, 408 estão em área urbana, 138 em área rural e 11 em área semiurbana.

**Figura 6 - Localidade da escola**



Fonte: APS 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

### 3.2 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Esta seção apresenta um panorama das escolas no período de reabertura, bem como os resultados relacionados às ações e aos desafios no processo de recomposição da aprendizagem das(os) estudantes brasileiras(os).

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios imprevisíveis, como a suspensão das atividades presenciais, que afetou de forma radical e repentina a forma de prover educação, ao impor o ensino remoto para conter a disseminação do vírus. Cabe destacar que o Brasil, dentre os demais países, teve um dos períodos mais prolongados de fechamento das escolas. De acordo com o Inep (2022), as escolas públicas permaneceram fechadas por 287 dias em média (cerca de 9,5 meses), enquanto as escolas privadas fecharam por 248 dias (cerca de 8 meses), representando uma diferença de 39 dias (mais de um mês). A título de comparação, na Colômbia as escolas permaneceram fechadas por 173 dias, na Argentina e no Chile, 199 dias, e 235 dias na Índia. Estes países do sul global possuem calendários escolares parecidos com o brasileiro. Países do norte global seguem o calendário escolar com férias, geralmente, nos meses de junho, julho e agosto, como Alemanha, Dinamarca, Espanha, Portugal e França. Nestes países, as escolas permaneceram fechadas por menos de 100 dias.

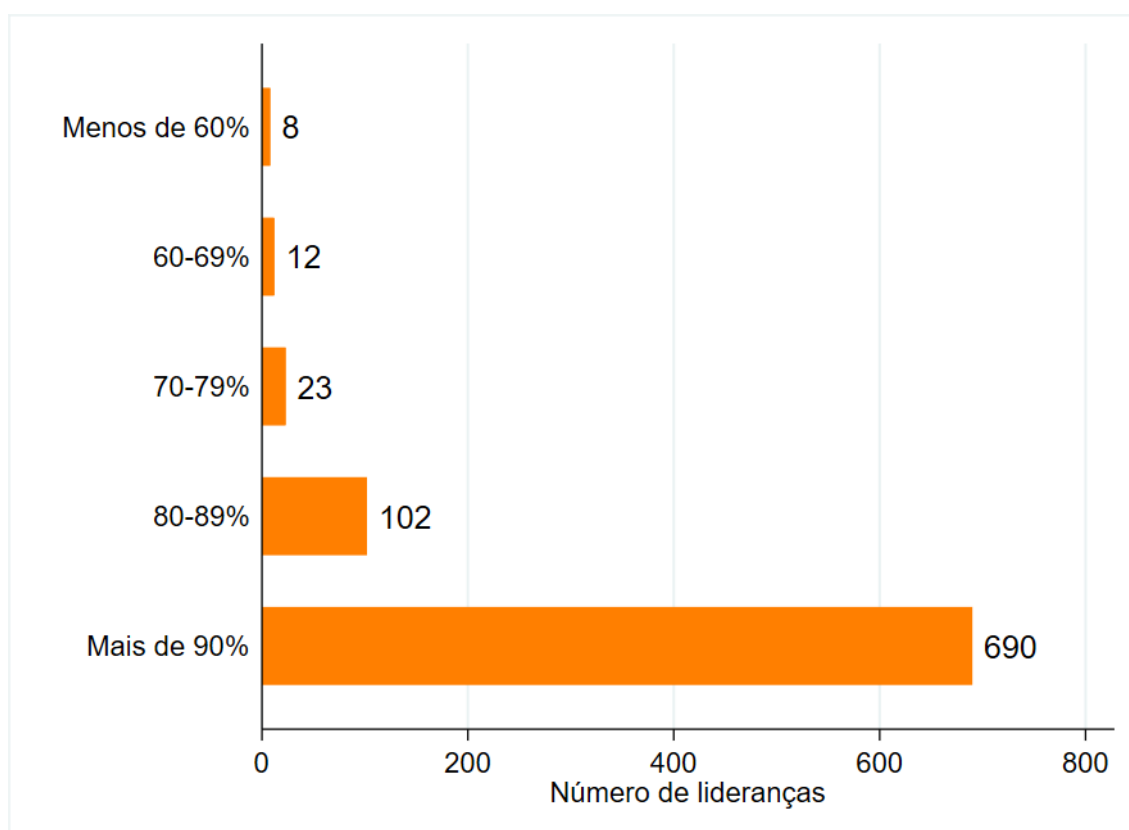
Apesar dos esforços para promover aulas remotas, no Brasil, as barreiras de conectividade, tanto nas escolas quanto na casa das(os) estudantes, prejudicaram o aprendizado. A perda de aprendizagem pode ser definida como uma condição da deterioração do conhecimento, esquecido ao longo do tempo, bem como o aprendizado que as(os) estudantes teriam adquirido durante um ano escolar típico, caso o fechamento de escolas não tivesse acontecido (ANGRIST *et al.*, 2021).



Outro resultado crítico do fechamento de escolas é o aumento do abandono escolar, que pode se tornar definitivo no retorno às aulas presenciais, culminando na evasão escolar. Ao analisarem situações de emergência similares, as evidências produzidas pela literatura acadêmica apontam que o fechamento de escolas leva a uma maior evasão escolar (MEYERS & THOMASSON, 2017). No Brasil, há estimativa de que o ensino remoto pode aumentar em 365% o risco de evasão (LICHAND *et al.*, 2021).

Com base em eventos similares, esta pesquisa buscou mensurar o percentual de estudantes que retornaram à escola após a reabertura, na percepção das lideranças educacionais. A maioria - 690 gestoras(es) - calculou que mais de 90% das(os) estudantes retornaram à escola; 102 lideranças disseram acreditar que o percentual de retorno foi de 80% a 89% das(os) estudantes. Por último, um total de 43 lideranças disse que menos de 80% de suas(seus) estudantes retornaram à escola após a reabertura (Figura 7). Diante desses dados, é importante conhecer quem são essas(es) estudantes que não retornaram à escola - o perfil e o grupo social no qual estão inseridos - e por qual razão elas e eles não retornaram.

**Figura 7 - Percentual de estudantes que retornaram à escola depois da reabertura**



Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



As perdas de aprendizagem tendem a se acumular mesmo depois da reabertura das escolas. Crianças com defasagem no aprendizado podem apresentar dificuldades para acompanhar as aulas e recuperar o atraso, reproduzindo efeitos ainda mais perversos. Isso sugere que estratégias de recomposição de aprendizagem são de extrema importância. Quando as lideranças escolares foram questionadas acerca de qual é a prioridade da gestão para a reabertura das escolas, 81% elencaram a promoção da recomposição da aprendizagem como priorita-

ria; 11% apontaram a proposição de ações para o acolhimento socioemocional; 5% indicaram o engajamento dos pais com a escola e 2% afirmaram que é melhorar a infraestrutura escolar (Tabela 1). As lideranças escolares destacaram, portanto, a relevância de promover recomposição de aprendizagem no retorno às aulas presenciais. Adicionalmente, a Tabela 2 mostra que 78% das lideranças relataram já ter ouvido o termo “recomposição de aprendizagem” na própria rede; 19% no governo ou nas mídias sociais; e 15% em reportagens, mostrando como o conceito está em destaque nas diferentes esferas da sociedade.

**Tabela 1 - Prioridade da gestão escolar**

Prioridade	Número de lideranças	Percentual
Promover a recomposição da aprendizagem	680	81%
Propor ações para o acolhimento socioemocional	89	11%
Engajamento dos pais com a escola	44	5%
Melhorar a infraestrutura da escola	16	2%
Outras	6	1%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

**Tabela 2 - Ciência em relação ao termo “recomposição da aprendizagem” nos últimos seis meses**

Ouviu o termo nos últimos 6 meses	Percentual
Sim, da minha própria rede	78%
Sim, do governo	19%
Sim, nas mídias sociais	19%
Sim, em reportagens	15%
Sim, de outras fontes	4%
Não tenho ouvido o termo	4%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



A Tabela 3 apresenta o quantitativo de estudantes que tiveram perda de aprendizagem, na perspectiva das lideranças educacionais. Embora as lideranças acreditem que a maioria de suas(seus) estudantes tiveram alguma perda, a distribuição praticamente homogênea entre as faixas indica que elas não sabem apontar com precisão o percentual de estudantes que necessitam de recomposição de aprendizagem. Ainda assim, somente 3% afirmaram não saber esse percentual e 1% declarou não haver perda.

**Tabela 3 – Percentual de estudantes que tiveram perda de aprendizagem**

Estudantes com perda de aprendizagem	Número de lideranças	Percentual
Menos de 60%	178	21%
60-69%	170	20%
70-79%	133	16%
80-89%	162	19%
Mais de 90%	159	19%
Não sei	27	3%
Sem perda de aprendizagem	6	1%

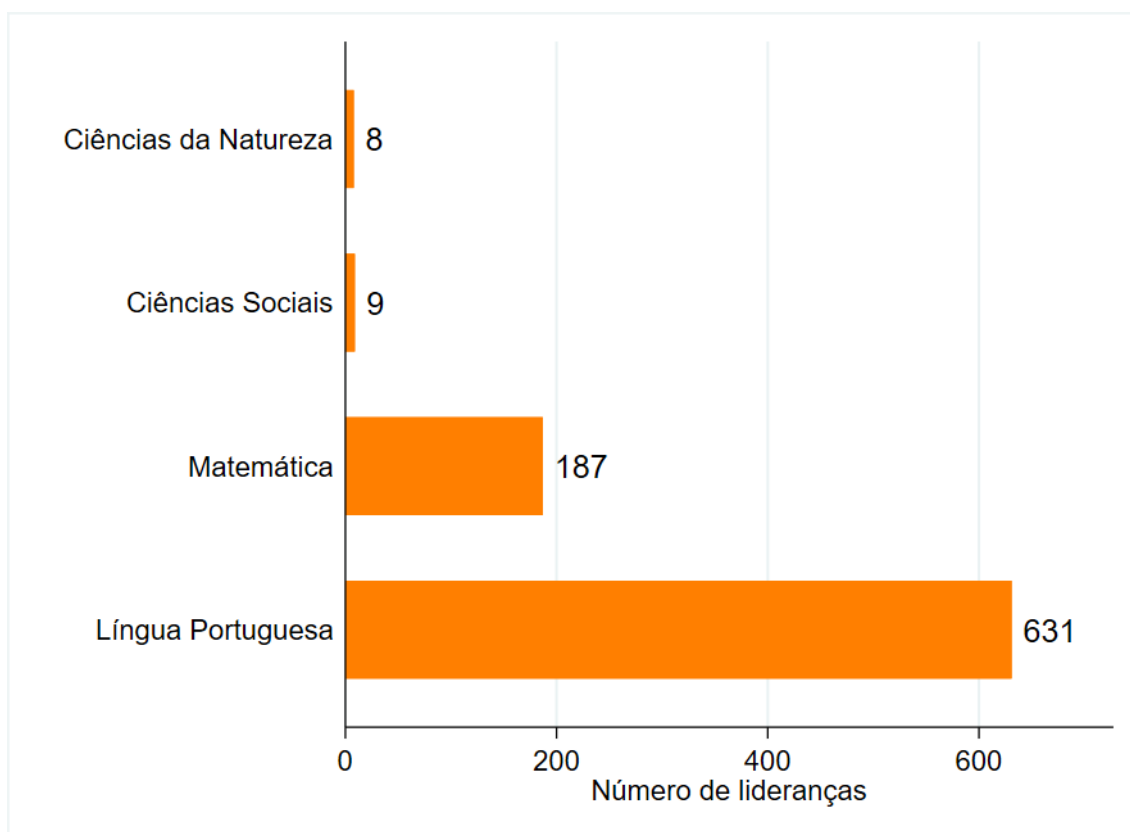
Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Paralelamente, as lideranças acreditam que os componentes curriculares mais afetados durante a pandemia foram língua portuguesa (75%) e matemática (22%), disciplinas basilares do aprendizado. Evidências para os Estados Unidos apontam que a perda em matemática pode ser mais significativa do que em leitura – componente de linguagem (KUHFIELD, SOLAND & LEWIS, 2022, LEWIS *et al.*, 2021). No Brasil, resultados preliminares do Saeb<sup>1</sup> e Saresp<sup>2</sup> também indicaram um padrão de maior perda em matemática, com exceção das(os) estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Um estudo realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (Lapope), da UFRJ, com crianças da rede pública da Educação Infantil de Sobral (estado do Ceará), mostra um efeito

mais acentuado em linguagem do que em matemática. Investigando mais profundamente os efeitos sobre língua portuguesa nas(os) estudantes de Sobral, constatou-se que a pandemia trouxe prejuízos significativos para alfabetização, leitura e fluência de leitura, principalmente para as(os) estudantes que passaram pelo 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na modalidade de ensino remoto (ALVES, OLIVEIRA e HIRATA, 2022). Os resultados apresentados na Figura 8, apontando o maior percentual de impacto em língua portuguesa, podem estar relacionados à maioria das lideranças que atuam em escolas com anos iniciais. Isso evidencia a necessidade de implementar estratégias de recomposição de aprendizagem focalizadas nesses componentes curriculares, com atenção à etapa de ensino específica cursada em modalidade remota.

1. [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf)

2. <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>

**Figura 8 - Componente curricular que foi mais impactado**

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Quando perguntadas sobre como as perdas de aprendizagem foram identificadas, 66% das lideranças relataram que realizaram avaliações internas, 55% utilizaram relatórios informais das(os) professoras(es) e 45% se valeram de avaliações realizadas pelo governo (Tabela 4). Avaliações diagnósticas são um importante instrumento para auxiliar o desenho de estratégias para a recomposição da aprendizagem. Os dados mostram que as lideranças entendem essa importância e fazem avaliações internas adicionais às externas. As avaliações internas são relevantes considerando que, dependendo da localidade, as externas podem estar planejadas em momentos pouco oportunos para algumas escolas, a depender do calendário escolar adotado diante das condições sanitárias.

**Tabela 4 - Identificação do tamanho da perda de aprendizagem na escola**

Identificação da perda	Percentual
Avaliações realizadas internamente	66%
Relatórios informais dos(as) professores(as)	55%
Avaliações realizadas pelo governo	45%
A escola não identificou necessidade de recomposição de aprendizagem	38%
Observação pessoal	6%
Outros métodos	1%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Conforme estudo conduzido pela Vozes da Educação, com apoio da Fundação Lemann e do Instituto Natura, intitulado “Recomposição das aprendizagens em contextos de crise”, a recomposição das aprendizagens pode ser realizada a partir de três estratégias: a remediação, a intervenção e a aceleração. A remediação consiste na realização de apoio para toda a turma. A intervenção reúne práticas específicas direcionadas a estudantes com dificuldade de aprendizado. Já a aceleração consiste no diagnóstico da perda de aprendizagem e na elaboração de estratégias específicas, considerando as demandas de aprendizado de cada estudante.

Nesse contexto, a Tabela 5 apresenta os resultados sobre as medidas de recomposição da aprendizagem implementadas pelas lideranças escolares. Em torno de 64% das lideranças disponibilizaram aulas de reforço para as(os) estudantes que precisavam, 54% trabalharam com professoras(es) para criar um plano específico, enquanto 48% usaram a tecnologia para apoiar as atividades pedagógicas realizadas no ambiente escolar. No entanto, 44% das lideranças afirma-

ram que continuaram com as atividades pedagógicas de acordo com o currículo e 35% mudaram o currículo para resgatar conceitos básicos.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (Usaid), Fundação Bill & Melinda Gates, Fundação Estrangeira do Reino Unido, ao Escritório da Commonwealth e Desenvolvimento (FCDO) e ao Banco Mundial, formularam um sistema de Recuperação e Aceleração da Aprendizagem, que descreve cinco ações políticas-chave de curto prazo:

- incluir todas as crianças e mantê-las na escola;
- avaliar os níveis de aprendizado regularmente;
- priorizar o ensino dos fundamentos;
- aumentar a eficácia do ensino, inclusive por meio de recuperação de aprendizado;
- desenvolver ações de promoção da saúde psicossocial e do bem-estar.

**Tabela 5 – Ações de promoção da recomposição da aprendizagem**

<b>Medidas de recomposição da aprendizagem</b>	<b>Percentual</b>
Disponibilizamos aulas de reforço para alunas(os) que precisavam	64%
Trabalhamos com professoras(es) para criar um plano específico	54%
Usamos tecnologia para apoiar as atividades pedagógicas	48%
Continuamos as atividades pedagógicas de acordo com o currículo	44%
Mudamos o currículo para resgatar conceitos básicos	35%
Disponibilizamos aulas de reforço para todas(os) as(os) alunas(os)	19%
Outras	2%
Ainda não sabemos o que fazer	1%
Aumentamos a reprovação	0,4%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



A Tabela 6 mostra que o principal desafio apontado pelas lideranças escolares para a recomposição das aprendizagens é a dificuldade socioeconômica das(dos) estudantes (69%). A relação entre desempenho educacional e nível socioeconômico vem sendo estudada desde o Relatório Coleman de 1966. Fatores como ambiente domiciliar adequado aos estudos, escolaridade dos responsáveis e disponibilidade de recursos para estudar em casa são alguns exemplos de como a condição socioeconômica da(o) estudante pode impactar o processo de aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de combinação de atividades intersetoriais à educação para a recuperação da aprendizagem. Em segundo lugar, 60% das lideranças apontaram pressões para completar o currículo. Entretanto, é necessária flexibilidade na adesão ao currículo para definir prioridades em apoio à recuperação do aprendizado perdido (ANGRIST *et al.*, 2021). Outros desafios elencados foram a falta de recursos e de apoio dos pais, ambos apontados por 30% das lideranças, o número inadequado de professoras(es) (19%) e o absenteísmo estudantil (16%).

**Tabela 6 - Desafios enfrentados para a recomposição da aprendizagem**

<b>Desafios para recomposição da aprendizagem</b>	<b>Percentual</b>
Estudantes com dificuldades socioeconômicas	69%
Pressão para completar o currículo	60%
Falta de apoio dos pais	30%
Falta de recursos	30%
Número inadequado de professoras(es)	19%
Absenteísmo estudantil	16%
Falta de avaliações regulares	5%
Outros	5%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



Apesar dos desafios impostos, a pandemia de Covid-19 lança luz sobre a necessidade de mudanças no sistema de ensino e gera oportunidades para impulsionar transformações ambiciosas de promoção da aprendizagem. A implementação de estratégias focalizadas na resolução dos desafios de alfabetização e letramento matemático, bem como adequação de currículo, é promissora para promover a recomposição de aprendizagem. O sistema de Recuperação e Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido pelo Banco Mundial e parceiros, defende a priorização de conhecimentos fundamentais e habilidades no currículo que ajudem as crianças a recuperar mais rapidamente a aprendizagem. Cabe destacar que, sem uma ação imediata e eficaz de recomposição de aprendizagem, os efeitos da pandemia na aprendizagem podem se prolongar por toda a vida, prejudicando uma geração inteira de estudantes com potenciais consequências negativas intergeracionais (ANGRIST *et al.*, 2021).



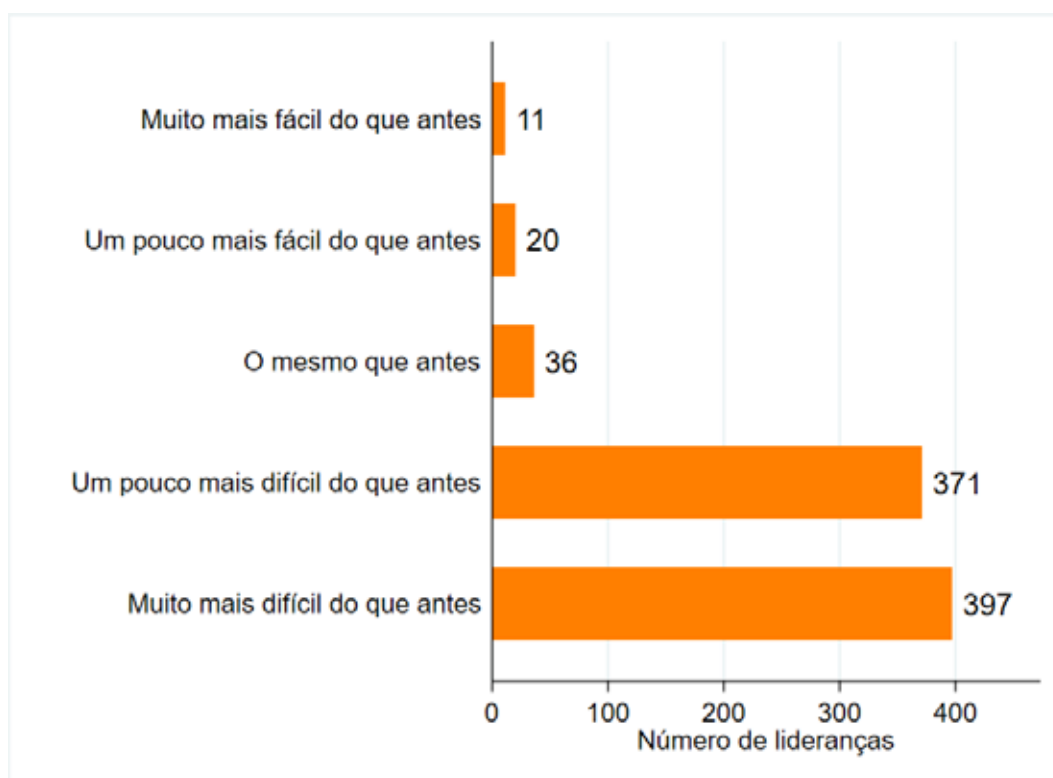
### 3.3 SAÚDE MENTAL

Esta seção apresenta o panorama da situação de trabalho das(os) gestoras(es) escolares após a pandemia e discute os resultados da pesquisa relacionados à saúde mental e ao bem-estar na comunidade escolar.

A pandemia de Covid-19 alterou abruptamente a rotina de trabalho de grande parte da população com interrupção ou limitação de encontros presenciais, adoção de teletrabalho e uso de tecnologias e meios de comunicação virtuais que impactaram diretamente as interações sociais e profissionais. Em alguns setores, como o da educação, esses efeitos foram especialmente disruptivos e afetaram todas(os) as(os) profissionais. Com o fechamento das escolas para evitar a transmissão do novo coronavírus, lideranças, professoras(es) e outras(os) profissionais da educação tiveram que se adaptar às novas condições de trabalho e lidar, ao mesmo tempo, com o medo da exposição ao vírus e o impacto na aprendizagem que já se antecipava.

Sob a ótica de atuação profissional das lideranças escolares após a pandemia, o trabalho ficou mais desafiador. Para 371 lideranças, o trabalho ficou um pouco mais difícil do que antes da interrupção das aulas presenciais, enquanto que para 397 lideranças o trabalho ficou muito mais difícil (Figura 9). Esses números correspondem a quase 92% do total de lideranças educacionais. Muitos são os fatores que podem ter contribuído para essa percepção, como a oferta de uma estrutura de ensino de baixa qualidade durante a pandemia, inclusive a dificuldade de acesso à *internet*, ampliando as dificuldades do ensino remoto (CIPRIANO & ALMEIDA, 2020).

**Figura 9 - Grau de dificuldade do trabalho após a pandemia**



Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Quando perguntadas sobre os impactos da pandemia na profissão, 76% das lideranças apontaram que o compromisso com a escola aumentou. Mais da metade (52%) declarou passar mais tempo na escola e 46% disseram precisar de mais habilidades para se adaptar às mudanças de contextos trazidas pela pandemia. A queda na renda é apontada por 10% dessas(es) profissionais, como pode ser observado na Tabela 7. Em consequência disso, outro impacto identificado por 44% das lideranças é que o nível de estresse no trabalho aumentou.

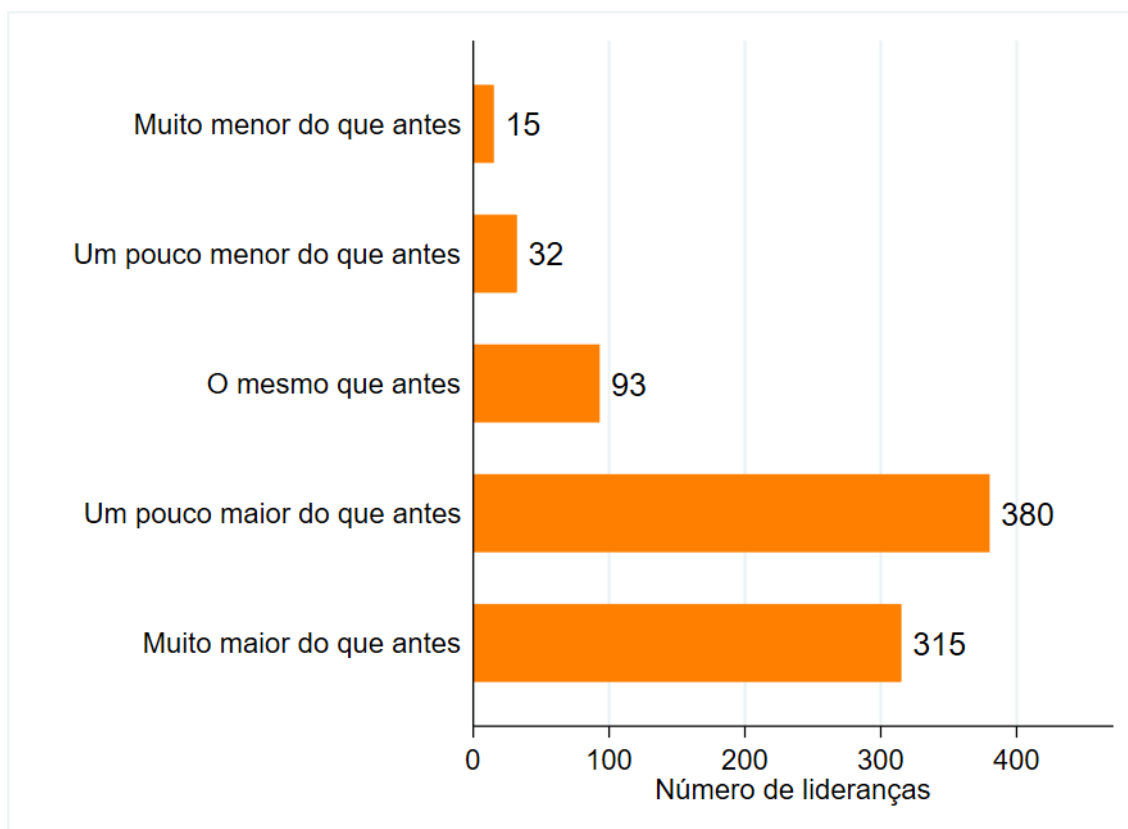
De fato, para 83% delas o nível de estresse aumentou desde a reabertura das escolas. A Figura 10 mostra que para 380 lideranças o nível de estresse é um pouco maior e 315 declararam que é muito maior na pós-pandemia. Outras evidências na literatura reforçam esse achado e apontam que, durante a pandemia, lideranças educacionais se sentiram ansiosas, tristes, cansadas, estressadas e sobrecarregadas, além de receberem pouco suporte emocional (MORO & VINHA, 2021).

**Tabela 7 - Impactos da pandemia na atuação profissional do(a) gestor(a)**

Impactos na profissão	Percentual
Meu compromisso com a escola aumentou	76%
Passo mais tempo na escola	52%
Preciso de mais habilidades para me adaptar às mudanças de contexto	46%
Meu nível de estresse aumentou	44%
Minha renda caiu	10%
Passo menos tempo na escola	2%
Outros	2%
Meu compromisso com a escola diminuiu	1%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.



**Figura 10 - Nível de estresse do(a) gestor(a) desde a reabertura**

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Além do estresse, lideranças educacionais tiveram que lidar com diferentes desafios enfrentados após a reabertura das escolas. O principal deles é trabalhar pela recomposição da aprendizagem, elencado por 82% dessas(es) profissionais. Em seguida, a promoção de saúde mental e bem-estar das(os) estudantes (75%), de professoras(es) e profissionais da comunidade escolar (73%) são os desafios mais frequentemente apontados. O enfrentamento de questões comportamentais das(os) alunas(os) (69%) e os desafios individuais e de engajamento das(os) profissionais da educação (47%) também foram destacados, bem como a preocupação com a garantia do retorno à escola (50%).

Outras pesquisas revelam resultados da mesma natureza. A pandemia alterou a rotina de crianças e adolescentes e suas famílias, as(os) jovens experimentaram comportamentos mais sedentários, aumento do tempo de tela e menos interação com seus pares. Além disso, muitos presenciaram o adoecimento e a morte de familiares (ZUCCOLO *et al.*, 2022). Profissionais da comunidade escolar relataram sentir medo, tristeza, ansiedade, angústia e incerteza durante a pandemia. Junto a isso, sentimentos de desafio, aprendizado e inovação estavam relacionados à educação mediada por tecnologia (GRANDISOLI, JACOBI & MARCHINI, 2020).

**Tabela 8 – Principais desafios na reabertura das escolas**

Principais desafios desde a reabertura	Percentual
Trabalhar pela recomposição da aprendizagem	82%
Promover a saúde mental e o bem-estar das(os) estudantes	75%
Promover a saúde mental e o bem-estar de professoras(es) e outras(os) funcionárias(os) da comunidade escolar	73%
Enfrentar desafios comportamentais das(dos) alunas(os)	69%
Garantir o retorno dos estudantes que não voltaram à escola	50%
Enfrentar desafios individuais das(os) profissionais da escola	47%
Promover o engajamento das(os) professoras(es)	47%
Redesenhar o currículo e o planejamento	33%
Assegurar recursos financeiros para as atividades da escola	27%
Trazer professoras(es) de volta para a escola	9%
Enfrentar a falta de apoio da Secretaria de Educação	7%
Outros	1%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Com relação à saúde mental e ao bem-estar da comunidade escolar, as lideranças educacionais foram questionadas sobre sua percepção do impacto da pandemia sobre si, as(os) estudantes, as(os) professoras(es) e as(os) responsáveis. A Figura 11 mostra que 9% das lideranças declararam não ter sua saúde mental e seu bem-estar afeta-

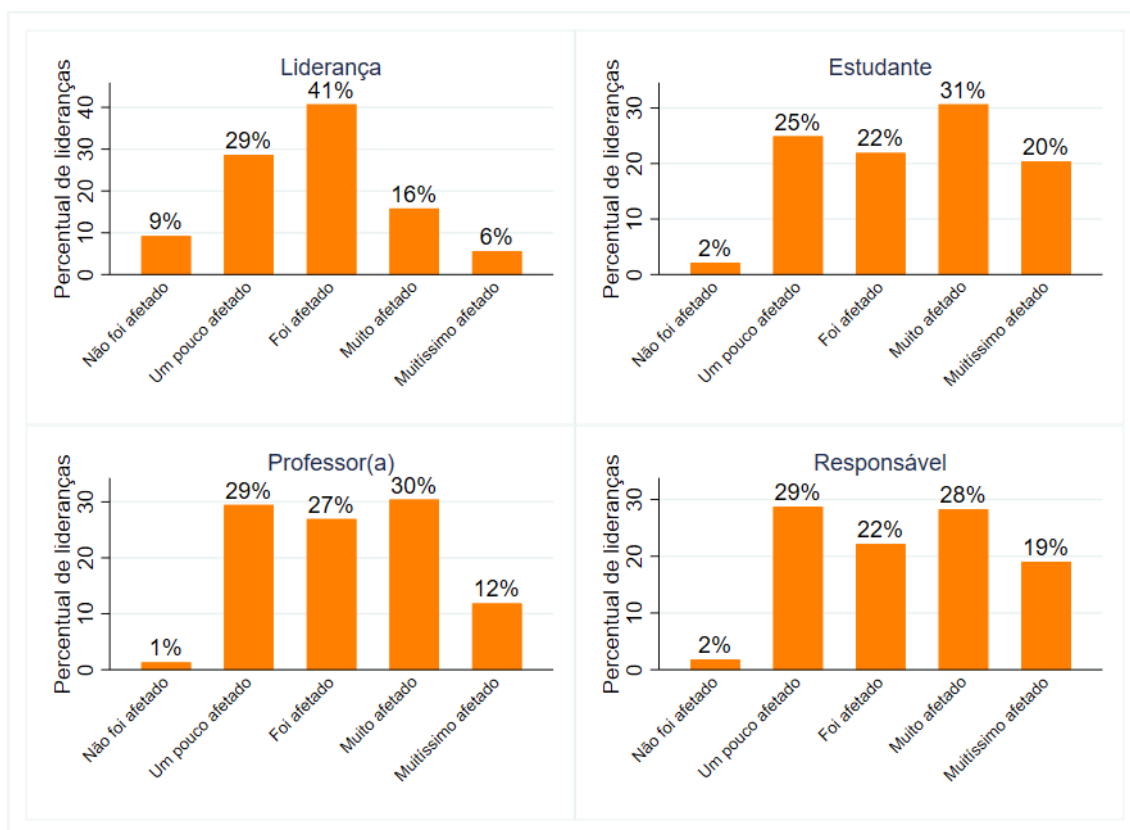
dos pela pandemia, por outro lado, 16% declararam terem sido muito afetadas e 6% muitíssimo afetadas. Cerca de 41% das lideranças disseram acreditar que sua saúde mental e seu bem-estar foram afetados pela pandemia de alguma forma.

Em consonância com os desafios apresentados pelas lideranças, a percepção é de que estudantes foram as(os) mais afetadas(os) pela pandemia. Em torno de 31% das lideranças disseram acreditar que as(os) estudantes tiveram sua saúde mental e seu bem-estar muito afetados e 20% apontaram que foram muitíssimo afetadas(os). Estudos já mostravam que havia uma preocupação maior com a saúde e o bem-estar das(os) estudantes do que com a das(os) próprias(os) docentes (MORO & VINHA, 2021). A percepção também foi confirmada para professoras(es) e responsáveis. Enquanto 42% das lideranças avaliaram que as(os) professoras(es) foram muito ou muitíssimo afetadas(os) pela pandemia, 47% das lideranças disseram o mesmo em relação às(aos) responsáveis.

Durante a pandemia, com a adoção do ensino remoto, muitas(os) responsáveis se viram como a figura mais próxima de um(a) educador(a), muitas vezes com expectativas de domínio sobre conteúdos e habilidades de ensino, além de precisar suprir as necessidades emocionais de suas(seus) filhas(os). Nos Estados Unidos, foi observado que pais de crianças que apresentaram maior dificuldade com o ensino remoto demonstraram maior sofrimento mental (DAVIS *et al.*, 2021).

Pelo lado da(o) estudante, a redução do convívio social com as(os) colegas pode provocar sentimentos de não pertencimento, afastamento das(os) amigas(os), solidão e inadequação social. Os efeitos podem ser percebidos como dificuldade de concentração, irritabilidade, tédio, perturbações do sono, transtornos de humor e ansiedade, que tendem a se manifestar por meio do choro fácil, agressividade e autolesões (MORO & VINHA, 2021).

Figura 11 – Status da saúde mental e do bem-estar da comunidade escolar



Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

Quando perguntadas sobre quais iniciativas a escola implementou para promover a saúde mental e o bem-estar na escola, 56% das lideranças educacionais disseram fazer sessões de aconselhamento para estudantes e professoras(es), o mesmo percentual afirmou oferecer formação para professoras(es) sobre saúde mental e bem-estar (Tabela 9). Em torno de um terço (34%) das lideranças declarou distribuir materiais educativos para ajudar professoras(es) e responsáveis a lidarem com impactos na saúde mental e menos de um quarto (24%) das lideranças adotou a prática de formação de grupos de apoio entre pares dentro da escola.

Mesmo com a percepção de que a saúde mental e o bem-estar da comunidade escolar foram afetados pela pandemia, a Tabela 9 mostra que 10% das lideranças declararam que nenhuma ação foi empreendida na escola. A Tabela 10 destaca quatro possíveis motivos para a falta de ações para a promoção da saúde mental e do bem-estar. Para 33% das lideranças falta tempo para se concentrarem nessas questões, enquanto 30% das lideranças declararam falta de conhecimento e informações como um desafio para encontrar soluções e propor estratégias para a tomada de decisão. Por outro lado, 28% das lideranças declararam que há falta de interesse de professoras(es) e responsáveis sobre o assunto e 37% disseram que não há necessidade de iniciativas de promoção da saúde mental e do bem-estar.

**Tabela 9 – Ações para promover a saúde mental e o bem-estar**

Iniciativas de saúde mental	Percentual
Sessões de aconselhamento para alunas(os) e professoras(es)	56%
Formação para professoras(es) sobre saúde mental e bem-estar	56%
Distribuição de materiais educativos para ajudar professoras(es) e responsáveis a lidar com os impactos na saúde mental	34%
Formação de grupos de pares na escola para fornecer apoio à saúde mental e ao bem-estar de suas(seus) colegas	24%
Nenhuma iniciativa foi tomada	10%
Outras	7%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

**Tabela 10 – Desafios para promoção da saúde mental**

Desafios para promoção da saúde mental	Percentual
Não há necessidade de tais iniciativas	37%
Falta de tempo para me concentrar nesta questão	33%
Falta de conhecimento e informações para encontrar soluções e propor estratégias para tomada de decisões	30%
Falta de interesse de professoras(es), mães, pais e responsáveis sobre o assunto	28%
Falta de recursos para implementar qualquer ação	11%
Falta de apoio de supervisoras(es) para tais iniciativas	9%

Fonte: Pesquisa Pulso Anual 2022 (GSL). Elaboração: Centro Lemann.

O cenário da pesquisa exige atenção por parte das redes de ensino. É necessário oferecer caminhos para a superação dos desafios, especialmente se considerarmos o que os estudos apontam: a aprendizagem da(o) estudante é menos efetiva quando o nível de estresse do(a) professor(a) aumenta, além de ampliar a chance desse(a) professor(a) largar a profissão (DAVIS

*et al.*, 2021). A atenção aos efeitos da pandemia não é uma tarefa de curto prazo. Uma pesquisa realizada no Brasil, com o objetivo de estimar a prevalência de problemas emocionais durante a pandemia, identificou a solidão como o maior fator de risco associado à depressão e ansiedade e, segundo a literatura, os efeitos podem se prolongar por anos (ZUCCOLO *et al.*, 2022).







## 4. REFERÊNCIAS

ALVES, I.S.; OLIVEIRA, J.B.A.; HIRATA, G. (2022). Perdas na pandemia: alfabetização, leitura e fluência de leitura – dados de Sobral. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto/Idados. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Nota-Tecnica.pdf>. Acesso em: 22/10/2022.

ANGRIST, N.; DE BARROS, A.; BHULA, R.; CHAKERA, S.; CUMMISKEY, C.; DESTEFANO, J.; FLORETTA, J.; KAFFENBERGER, M.; PIPER, B.; STERN, J. (2021). Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from Covid-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, 84, 102397.

CIPRIANO, J. A.; ALMEIDA, L. C. C. S. (2020). Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação. Maceió-AL: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso.

DAVIS, C. R.; GROOMS, J.; ORTEGA, A.; RUBALCABA, J. A. A.; VARGAS, E. (2021). Distance learning and parental mental health during Covid-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61-64.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (2022). Aprendizagem na Educação Infantil e Pandemia: um estudo em Sobral/CE. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-aprendizagem-covid-sobral/>. Acesso em: 22/10/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2022). Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 22/10/2022.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. (2020). Pesquisa: Educação, Docência e a Covid-19. Universidade de São Paulo: Cidades Globais. Instituto de Estudos Avançados da USP.

LEWIS, K.; KUHFIELD, M.; RUZEK, E.; MCEACHIN, A. (2021). Learning during Covid-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year. NWEA Brief. Disponível em: <https://content.acsa.org/wp-content/uploads/2021/11/Learning-During-COVID-19-Reading-and-Math-NWEA-Brief.pdf>. Acesso em: 22/10/2022.

LICHAND, G.; DÓRIA, C. A.; NETO, O. L.; COSSI, J. (2021). The impacts of remote learning in secondary education: Evidence from Brazil during the pandemic.

KUHFIELD, M.; SOLAND, J.; LEWIS, K. (2022). Test score patterns across three Covid-19-impacted school years. *EdWorkingPaper*: 22-521, 37-62.

MCKINSEY & COMPANY (2022). How Covid-19 caused a global learning crisis. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-covid-19-caused-a-global-learning-crisis>. Acesso em: 22/10/2022.



MEYERS, K.; THOMASSON, M. A. Paralyzed by panic: measuring the effect of school closures during the 1916 polio pandemic on educational attainment. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2017. (NBER Working Paper Series, n. 23890).

MORO, A.; VINHA, T. P. (2021). Os desafios causados pela excepcionalidade da Covid-19 e o clima escolar.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. 2020 Global Education Meeting: Extraordinary Session on Education post-COVID-19. Background Document. Paris: Unesco. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/gem-2020-extraordinary-session-background-document-en.pdf>. Acesso em: 22/10/2022.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS); UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF); THE INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT (THE WORLD BANK); THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2022. From Learning Recovery to Education Transformation Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/523b6a-c03f2c643f93b9c043d48eddc1-0200022022/related/From-Learning-Recovery-to-Education-Transformation-Main-Report.pdf>. Acesso em: 22/10/2022.


Voices da Educação. Recomposição das aprendizagens em contextos de crise. Disponível em: [https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento\\_Internacional\\_\\_\\_Estrate%CC%81gias\\_de\\_Recomposic%C%A7a%CC%83o\\_das\\_Aprendizagens\\_VF\\_1.pdf](https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%C%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf). Acesso em: 22/10/2022.

ZUCCOLO, P. F.; CASELLA, C. B.; FATORI, D.; SHEPHARD, E.; SUGAYA, L.; GURGEL, W.; POLANCZYK, G. V. (2022). Children and adolescents' emotional problems during the Covid-19 pandemic in Brazil. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-13.



# CENTRO LEMANN

DE LIDERANÇA PARA  
EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

 [centrolemann.org.br](http://centrolemann.org.br)

 [contato@centrolemann.org.br](mailto:contato@centrolemann.org.br)

 [centrolemann](https://www.instagram.com/centrolemann)

PARCEIROS INSTITUCIONAIS CENTRO LEMANN:

FUNDAÇÃO  
**Lemann**

 **imaginable**  
futures

**vélezreyes+**