

**QUALIDADE DO ENSINO E
APRENDIZAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES E DOCENTES
SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS,
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN ELEMENTARY EDUCATION:
STUDENTS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICES,
LEARNING DIFFICULTIES, AND CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 24/10/2026

Marlise Aparecida Recalcate¹

RESUMO

A qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Fundamental constitui fenômeno multidimensional, influenciado pela organização curricular, pelas práticas pedagógicas, pelas condições de escolarização, pelas experiências dos estudantes e pelas oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Este artigo tem por objetivo analisar criticamente as relações entre percepções de estudantes e docentes, dificuldades de aprendizagem, estratégias de ensino e formação continuada, identificando implicações para a qualidade e a equidade educacional. Foi desenvolvida revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa, fundamentada em documentos normativos brasileiros, relatórios educacionais oficiais e literatura especializada em avaliação da aprendizagem, formação docente e organização do ensino. A análise organiza-se nos eixos de concepções de qualidade; participação e escuta dos sujeitos; mediação pedagógica e avaliação formativa; fatores associados às dificuldades escolares; e desenvolvimento profissional situado na escola. A síntese aponta que a qualidade não se reduz ao desempenho em avaliações padronizadas, embora os indicadores sejam relevantes para identificar desigualdades e orientar decisões. Também evidencia que a identificação de dificuldades exige leitura contextualizada das trajetórias dos estudantes e intervenção pedagógica planejada, evitando explicações exclusivamente individuais. A formação continuada mostra maior pertinência quando articula conhecimento disciplinar, reflexão sobre evidências de aprendizagem, colaboração entre pares e acompanhamento da prática. Conclui-se que a melhoria educacional requer combinar escuta efetiva, práticas inclusivas, uso prudente de dados e condições institucionais de trabalho, sem atribuir ao professor isoladamente a responsabilidade por problemas estruturais.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Qualidade da Educação; Práticas Pedagógicas; Dificuldades de Aprendizagem; Formação Continuada; Percepções Escolares.

ABSTRACT

The quality of teaching and learning in elementary education is a multidimensional phenomenon shaped by curriculum organization, teaching practices, schooling conditions, students' experiences, and teachers' professional learning opportunities. This article critically examines relationships among students' and teachers' perceptions, learning difficulties, instructional strategies, and continuing professional development, with attention to educational quality and equity. A qualitative systematized review with narrative synthesis was conducted using Brazilian policy documents, official educational reports, and literature on learning assessment, teacher education, and instructional organization. The analysis addresses conceptions of quality; the participation and voices of school actors; pedagogical mediation and formative assessment; contextual factors related to learning difficulties; and school-based professional development. The synthesis suggests that quality cannot be reduced to standardized achievement, even though large-scale indicators help reveal inequalities and inform decisions. It further indicates that identifying learning difficulties requires a contextualized understanding of students' trajectories and planned pedagogical responses rather than solely individual explanations. Continuing professional development is more relevant when it integrates subject knowledge, inquiry into learning evidence, peer collaboration, and support for classroom practice. Improving educational quality requires meaningful listening, inclusive instructional practices, careful data use, and adequate institutional working conditions, rather than assigning responsibility for

structural problems to individual teachers.

Keywords: Elementary Education; Educational Quality; Teaching Practices; Learning Difficulties; Continuing Professional Development; School Perceptions.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre qualidade do ensino no Ensino Fundamental ultrapassa a oposição simplificadora entre métodos tradicionais e práticas inovadoras. A escola é convocada a assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, promover capacidades de leitura, escrita e raciocínio matemático, favorecer a participação social e acolher estudantes cujas experiências de vida são profundamente desiguais. Essas finalidades não podem ser avaliadas apenas pela existência formal de matrícula ou pela execução de conteúdos previstos no currículo. A qualidade precisa ser examinada pela relação entre oportunidades efetivamente oferecidas, processos de ensino, experiências de pertencimento e conhecimentos apropriados pelos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular organiza aprendizagens essenciais e competências ao longo da Educação Básica, mas sua concretização depende da mediação das redes e escolas, da formação profissional e das circunstâncias em que os estudantes aprendem (Brasil, 2018). Assim, discutir qualidade requer analisar simultaneamente o que a escola pretende ensinar, o que consegue ensinar e de que modo reconhece os percursos de aprendizagem daqueles que a frequentam.

O Ensino Fundamental compreende uma trajetória extensa e heterogênea. Nos anos iniciais, alfabetização, letramento e desenvolvimento de noções matemáticas estruturam aprendizagens futuras; nos anos finais, ampliam-se as demandas de

autonomia, leitura de diferentes linguagens, argumentação e aprofundamento disciplinar. A transição entre segmentos também transforma a organização pedagógica: o estudante passa a conviver com maior número de professores, formas distintas de avaliação e expectativas crescentes de autorregulação. Quando a escola pressupõe capacidades ainda não consolidadas, dificuldades acumuladas podem tornar-se persistentes. Essa situação não autoriza classificar os estudantes como incapazes; recomenda examinar a progressão curricular, a continuidade das intervenções e as oportunidades de recomposição de aprendizagens. As matrizes e os relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica oferecem informações úteis sobre proficiências e fatores contextuais, mas não substituem o diagnóstico pedagógico construído em sala de aula (INEP, 2023; INEP, 2025).

As percepções de professores e estudantes constituem um componente relevante dessa análise porque descrevem dimensões frequentemente invisíveis em testes externos. O docente pode reconhecer problemas relacionados ao tempo didático, ao planejamento, à diversidade de ritmos e às condições de trabalho. O estudante, por sua vez, pode apontar dificuldades de compreensão, situações de constrangimento, expectativas sobre feedback e experiências de acolhimento ou afastamento. Nenhuma dessas perspectivas é automaticamente completa ou neutra: percepções são situadas, influenciadas pelas relações institucionais e pelos repertórios de cada participante. Entretanto, seu confronto com registros de aprendizagem e práticas observáveis permite produzir interpretações mais consistentes do que a utilização isolada de uma única fonte. Ouvir os estudantes não significa transferir a eles a responsabilidade de definir o currículo, e ouvir os professores não

equivale a tomar todas as declarações profissionais como medidas diretas de eficácia pedagógica.

A formação continuada emerge como dimensão estratégica porque o trabalho de ensinar exige decisões contextualizadas, mobilização de conhecimentos especializados e revisão permanente de estratégias. Cursos pontuais podem atualizar repertórios, mas dificilmente resolvem problemas persistentes quando não há tempo para planejamento coletivo, acompanhamento de estudantes, análise de produções escolares e apoio da gestão. A OCDE, no estudo TALIS, discute modalidades de desenvolvimento profissional e experiências de acompanhamento da prática docente, incluindo iniciativas de coaching e feedback no Brasil (OCDE, 2019). Não se deve deduzir daí que uma modalidade produza efeitos equivalentes em qualquer sistema escolar: a validade de cada proposta depende do problema enfrentado, das condições de implementação e dos resultados efetivamente observados. O desafio científico consiste em entender como a formação se converte, ou não, em mudanças na mediação pedagógica.

Este artigo busca responder à seguinte questão: de que modo a literatura e os documentos educacionais permitem compreender as relações entre percepções escolares, práticas pedagógicas, dificuldades de aprendizagem e formação continuada na qualidade do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar essas relações sob uma perspectiva qualitativa, crítica e contextualizada. Especificamente, interessa delimitar a noção de qualidade, distinguir indicadores de aprendizagem de experiências escolares, identificar mecanismos pelos quais práticas e avaliações podem apoiar estudantes, discutir limites das interpretações individualizantes das dificuldades e examinar condições que tornam

a formação continuada pedagogicamente significativa. Trata-se de trabalho documental e bibliográfico; por isso, não pretende apresentar falas inéditas de alunos ou professores, nem descrever resultados de entrevistas não realizadas. O termo percepções refere-se às dimensões de experiência e interpretação discutidas nas fontes examinadas, e não a uma amostra própria de participantes.

2. METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, organizada como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa. Essa designação expressa o esforço de explicitar fontes e eixos de leitura sem reivindicar os atributos de uma revisão sistemática com protocolo registrado, busca exaustiva e triagem reproduzível. Foram consultadas páginas institucionais oficiais da Base Nacional Comum Curricular, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, da UNESCO e do Institute of Education Sciences dos Estados Unidos, além de obras teóricas reconhecidas no campo pedagógico. A seleção privilegiou pertinência direta à educação obrigatória, confiabilidade institucional, clareza de escopo e capacidade de iluminar pelo menos um dos eixos analíticos. Não foram produzidas contagens de registros encontrados, incluídos ou excluídos, pois não houve procedimento auditável de recuperação e seleção que justificasse números ou fluxograma PRISMA.

A análise documental considerou a BNCC como referência curricular, materiais do Saeb e do Inep como fontes sobre avaliações e dimensões de qualidade, TALIS como referência internacional sobre trabalho e desenvolvimento docente, o Relatório Global de

Monitoramento da Educação de 2023 como subsídio ao debate sobre tecnologia e equidade e guia do What Works Clearinghouse sobre organização do ensino e estratégias de aprendizagem. Obras de Freire, Libâneo, Luckesi, Hoffmann, Vygotsky e Tardif são mobilizadas enquanto matrizes conceituais, sem que suas proposições sejam tratadas automaticamente como comprovação empírica de eficácia. A escolha desses referenciais atende à necessidade de conectar dimensões didáticas, socioculturais, avaliativas e profissionais. A literatura internacional foi interpretada com cautela quanto à transferência de recomendações para o contexto brasileiro, reconhecendo diferenças curriculares, institucionais e socioeconômicas.

O processo interpretativo compreendeu leitura temática, identificação de convergências e tensões entre os documentos e organização da síntese em cinco núcleos: qualidade e equidade; experiência de estudantes e professores; planejamento e avaliação; dificuldades de aprendizagem; e formação continuada. Foram distinguidas recomendações normativas, interpretações teóricas e constatações procedentes de avaliações ou pesquisas. Essa distinção é metodologicamente necessária porque uma diretriz curricular especifica expectativas legítimas, mas não demonstra por si mesma que determinada prática seja executada; da mesma forma, relatórios de percepção não comprovam causalidade. As análises relativas a potencialidades e limites das estratégias pedagógicas são apresentadas como inferências fundamentadas, e não como resultados de intervenção conduzida pela autora.

A principal limitação é a ausência de uma coleta primária de dados de estudantes e docentes, circunstância que impede estimar frequência de percepções, comparar redes, identificar relações

estatísticas ou generalizar comportamentos de escolas particulares. Outra restrição refere-se ao caráter seletivo da bibliografia, que não assegura cobertura completa das produções publicadas. Ainda assim, a triangulação entre normas, resultados de avaliações, relatórios institucionais e formulações teóricas oferece base pertinente para construir uma interpretação crítica de processos escolares e formular questões passíveis de investigação posterior. O artigo não apresenta aprovação de comitê de ética porque não houve participação de seres humanos, aplicação de instrumentos ou tratamento de informações individuais; eventual etapa futura de pesquisa de campo deverá observar as exigências éticas aplicáveis.

3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ENTRE DIREITOS DE APRENDIZAGEM, EQUIDADE E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Qualidade educacional é um conceito normativo e analítico cuja definição envolve escolhas sobre o papel da escola na sociedade. Uma abordagem restrita tende a medir resultados por testes de proficiência, taxas de aprovação ou metas administrativas. Esses indicadores são úteis, especialmente quando evidenciam situações de exclusão ou grandes diferenças de aprendizagem, mas não descrevem integralmente o cotidiano do ensino, as relações pedagógicas e o desenvolvimento de capacidades que não são diretamente captadas por avaliações padronizadas. A BNCC, ao explicitar competências gerais e aprendizagens essenciais, permite discutir padrões mínimos de oportunidades curriculares; contudo, assegurar aprendizagem envolve mais do que oferecer formalmente determinado conteúdo (Brasil, 2018). A qualidade exige condições para que as habilidades sejam efetivamente ensinadas, praticadas, avaliadas e retomadas. Uma escola pode cumprir cronogramas de conteúdos e, simultaneamente, não verificar se os estudantes

compreendem as ideias principais ou conseguem aplicá-las em novos contextos.

A equidade introduz uma exigência adicional. Tratar todos os estudantes de maneira idêntica não garante oportunidades equivalentes quando existem disparidades de renda, território, acessibilidade, repertórios linguísticos e trajetórias escolares. Estratégias de apoio, atendimento educacional especializado, materiais diversificados e acompanhamento individual podem constituir formas legítimas de responder às necessidades dos estudantes sem reduzir as expectativas de aprendizagem. A análise de qualidade deve observar quem aprende, quem participa e quem permanece à margem das atividades propostas. Nesse sentido, indicadores agregados podem esconder desigualdades internas: a elevação de uma média de proficiência não assegura que estudantes com maior defasagem tenham recebido atenção adequada. O Inep oferece resultados do Saeb em diferentes recortes territoriais e administrativos, o que permite examinar diferenças de desempenho sem confundir medidas sistêmicas com diagnósticos individuais (INEP, 2025).

Qualidade inclui também a consistência da organização pedagógica. A aprendizagem requer sequências didáticas coerentes, tempo de estudo, intervenções oportunas, mediação intelectual e acompanhamento da compreensão. Uma atividade considerada dinâmica pode ser pouco produtiva quando não explicita seus objetivos ou não mobiliza conhecimentos relevantes; inversamente, uma explicação estruturada pode ser formativa quando promove perguntas, exemplos, argumentação e verificação de entendimento. A oposição entre ensino expositivo e metodologias participativas perde utilidade quando deixa de

considerar a finalidade, o conteúdo, a qualidade da condução e as condições da turma. A didática, em Libâneo (1994), relaciona objetivos, conteúdos, métodos e avaliação à realidade do processo educativo. Essa articulação ajuda a compreender por que uma prática não deve ser classificada como boa apenas pelo nome da metodologia adotada.

O direito de aprender precisa ser articulado ao direito de participar de uma experiência escolar respeitosa. O medo de errar, o constrangimento diante dos colegas e a ausência de feedback inteligível podem reduzir a disposição para perguntar e realizar tarefas desafiadoras. Ao mesmo tempo, acolhimento sem exigência intelectual pode resultar em inclusão apenas aparente, na qual o estudante frequenta a escola, mas não recebe ensino suficientemente consistente. A perspectiva defendida neste artigo é a de exigência acadêmica acompanhada de apoio pedagógico proporcional às necessidades. A escuta dos estudantes torna-se instrumento de reconhecimento de obstáculos, mas deve ser combinada com evidências de produção escrita, resolução de problemas e participação em atividades escolares. A dimensão relacional não se opõe ao rigor acadêmico; ela compõe as condições práticas para que o rigor possa resultar em aprendizagem.

O tema da qualidade tornou-se ainda mais complexo com a expansão das ferramentas digitais. A UNESCO (2023) adverte que a tecnologia educacional precisa ser avaliada pela pertinência, equidade, sustentabilidade e qualidade das evidências disponíveis, em vez de ser adotada como solução automática. Recursos digitais podem auxiliar acessibilidade, organização de materiais, comunicação e personalização de exercícios, mas dependem de infraestrutura, formação, privacidade e objetivos pedagógicos

explícitos. O custo de manutenção e a distribuição desigual de conectividade também devem ser considerados. Em escolas com dificuldades de acesso a equipamentos ou internet, a exigência de atividades digitais pode ampliar a desigualdade. A decisão sobre o uso de tecnologia, portanto, deve resultar de diagnóstico de necessidades concretas e não da simples associação entre inovação tecnológica e qualidade educacional.

4. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DOCENTES: ESCUTA, RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO

A percepção estudantil sobre o processo de ensino não se limita ao grau de satisfação com uma aula. Ela envolve a clareza das explicações, a possibilidade de formular perguntas, a compreensão do propósito das tarefas, o reconhecimento de avanços e dificuldades e a avaliação das relações estabelecidas na escola. Estudantes podem interpretar tarefas exigentes como experiências positivas quando reconhecem sua finalidade e recebem apoio para realizá-las; por outro lado, atividades de aparente facilidade podem gerar desinteresse quando não mobilizam novos conhecimentos. Por isso, a coleta de percepções exige perguntas suficientemente precisas para distinguir motivação, compreensão e qualidade percebida. O objetivo não é transformar a aprendizagem em pesquisa de popularidade dos métodos docentes, mas identificar experiências que possam auxiliar o planejamento. O resultado de uma escuta só ganha utilidade pedagógica quando é discutido com produções acadêmicas concretas e com os objetivos curriculares.

A voz discente torna-se particularmente importante na passagem dos anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental, fase em que mudam as relações com professores, horários, componentes

curriculares e critérios de avaliação. Um estudante pode interpretar diferenças de expectativas entre disciplinas como falta de coerência institucional e ter dificuldade para organizar estudos, mesmo demonstrando interesse. A equipe escolar pode reduzir essa descontinuidade mediante critérios compartilhados para devolutivas, planejamento de recuperação, rotinas de estudo e comunicação. Contudo, é inadequado presumir que todas as turmas vivenciem os mesmos problemas; a intensidade dessas questões depende da organização da rede, da etapa escolar e das condições de acompanhamento familiar. Uma investigação empírica futura poderia explorar tais percepções por meio de entrevistas, questionários e observação, evitando apresentar hipóteses de trabalho como resultados previamente confirmados.

Do lado dos professores, a percepção da qualidade é atravessada pela experiência profissional e pelas condições concretas do exercício docente. Planejar sequências que contemplam diferentes níveis de compreensão, corrigir produções, dialogar com famílias, organizar intervenções e participar de formação demandam tempo e recursos. Quando os docentes relatam dificuldades de atenção ou defasagem dos estudantes, essas avaliações podem sinalizar necessidades pedagógicas reais, mas também refletir limitações nos instrumentos de diagnóstico e nas expectativas adotadas. A investigação rigorosa deve, portanto, distinguir observação de desempenho, interpretação de comportamento e atribuição de causas. Tardif (2014) apresenta os saberes docentes como construção complexa vinculada à formação, às experiências e às condições de trabalho; essa perspectiva impede reduzir a atuação profissional à aplicação mecânica de métodos prescritos externamente.

A relação pedagógica também possui dimensão comunicativa. A tradição de Freire (1996) destaca o diálogo e o respeito aos saberes dos educandos sem eliminar a responsabilidade do professor pela orientação do processo educativo. Em uma interpretação contemporânea, dialogar significa oferecer espaço para que dúvidas e argumentos circulem, mas também explicitar critérios de qualidade do trabalho, confrontar concepções equivocadas e ampliar repertórios. A autoridade pedagógica não se confunde com autoritarismo, assim como participação não significa ausência de intencionalidade didática. Uma aula pode combinar apresentação estruturada de conteúdo, resolução colaborativa e momentos individuais de produção. O aspecto decisivo é que as decisões estejam relacionadas ao objeto de conhecimento e às possibilidades reais da turma.

A gestão escolar tem papel mediador ao transformar percepções individuais em problemas coletivos passíveis de discussão. Conselhos de classe, reuniões pedagógicas e momentos de avaliação institucional podem produzir diagnósticos relevantes quando não se restringem à contabilização de notas ou ao julgamento moral de estudantes e famílias. Uma prática promissora consiste em aproximar observações de professores, registros de frequência, tarefas produzidas e manifestações estudantis, sempre preservando a confidencialidade de situações individuais. O diálogo interdisciplinar ajuda a reconhecer se uma dificuldade de leitura compromete, por exemplo, a interpretação de enunciados em ciências e matemática; evita, assim, que cada professor considere o problema inteiramente isolado. Essa integração demanda liderança pedagógica e organização de horários, condições que nem sempre estão disponíveis nas instituições.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

O planejamento eficaz tem como ponto de partida uma questão de aprendizagem e não apenas a seleção de atividades. É necessário definir quais conceitos, procedimentos e habilidades os estudantes devem desenvolver; quais conhecimentos prévios são indispensáveis; que evidências permitiriam reconhecer compreensão; e quais intervenções seriam utilizadas diante de dificuldades previsíveis. Esse encadeamento evita práticas marcadas pela sucessão de exercícios desconectados. Um planejamento curricular consistente articula as prescrições da BNCC à realidade sociocultural e à progressão de aprendizagens observada na turma, sem converter flexibilização em substituição permanente do currículo por tarefas simplificadas. O professor necessita de margem profissional para selecionar exemplos, ajustar ritmos e propor apoios, desde que preserve a finalidade intelectual do ensino. A qualidade de uma metodologia depende da coerência entre objetivo, conteúdo, mediação e evidências de aprendizagem.

A avaliação formativa pode ser compreendida como processo de produção e uso de informações para orientar decisões durante o ensino. Ela se diferencia de uma sucessão de provas frequentes porque depende da interpretação do que o estudante conseguiu realizar e do que ainda precisa compreender. Luckesi (2011) discute a avaliação vinculada ao acompanhamento da aprendizagem e à tomada de decisões pedagógicas, afastando-a de uma lógica apenas classificatória. Na mesma direção, Hoffmann (2014) atribui relevância ao acompanhamento mediador do percurso escolar. Não basta comunicar que a resposta está incorreta; a devolutiva precisa oferecer pistas inteligíveis sobre o problema, explicitar critérios e

permitir nova tentativa. Também não basta produzir um diagnóstico sem reservar tempo para sua utilização. A avaliação se torna formativa quando modifica a ação docente ou as estratégias de estudo do aluno.

Uma dificuldade recorrente decorre da interpretação excessivamente global dos resultados. Ao atribuir uma única nota a uma prova, o docente pode perder informações sobre quais operações cognitivas foram dominadas e quais exigem retomada. Uma análise por tipos de erro, estratégias de resolução e demandas de leitura pode tornar a intervenção mais específica. No caso da produção textual, por exemplo, dificuldades de organização argumentativa, ortografia e adequação ao gênero são dimensões relacionadas, mas não idênticas; exigir que sejam enfrentadas indistintamente limita o feedback. Em matemática, confundir a compreensão de conceitos com erros ocasionais de cálculo pode produzir intervenções mal direcionadas. O uso pedagógico de avaliações requer, portanto, critérios transparentes, tarefas suficientemente informativas e oportunidades de revisão, sem retirar do estudante a responsabilidade de participar do próprio percurso.

A organização da instrução também precisa considerar como o conhecimento é recuperado e utilizado ao longo do tempo. O guia do Institute of Education Sciences recomenda distribuir oportunidades de aprendizagem, combinar exemplos resolvidos com resolução de problemas e articular representações concretas e abstratas quando apropriado (Pashler et al., 2007). Essas recomendações não constituem receita indiferente às disciplinas, tampouco dispensam o julgamento profissional. Elas ajudam, porém, a questionar a expectativa de que uma explicação única e

uma série de exercícios imediatamente posteriores sejam suficientes para consolidar conhecimentos complexos. A retomada planejada, a alternância entre explicação e prática orientada e a revisão de erros permitem observar permanência de aprendizagens e dificuldades de transferência para situações novas.

A diferenciação pedagógica merece atenção especial. Em uma mesma turma, estudantes podem demandar níveis distintos de apoio para alcançar objetivos comuns. A resposta didática pode incluir materiais de complexidade progressiva, tutoria entre pares com acompanhamento, instruções em etapas, ampliação de tempo e recursos acessíveis. Entretanto, diferenciação não deve resultar na atribuição sistemática de tarefas empobrecidas aos alunos considerados mais fracos, pois isso pode consolidar disparidades. É necessário prever caminhos para a progressão, monitorar resultados e revisar o apoio oferecido. Ao trabalhar com diferentes formatos de atividade, o professor deve avaliar se todos os estudantes têm acesso ao conhecimento central. A inclusão pedagógica depende dessa combinação entre reconhecimento das diferenças e compromisso com objetivos substantivos de aprendizagem.

Projetos interdisciplinares, situações-problema e metodologias participativas podem gerar oportunidades significativas de mobilização de conhecimentos, sobretudo quando partem de questões bem formuladas. Seu valor não é intrínseco ao rótulo metodológico, mas à qualidade das tarefas, à pertinência dos conteúdos e à orientação do professor. Um projeto ambiental, por exemplo, pode integrar leitura crítica, levantamento de dados, argumentação e representação gráfica; contudo, pode também restringir-se a atividades ornamentais, sem aprofundamento conceitual. A análise de resultados deve examinar o que os

estudantes aprenderam e não apenas quantos produtos foram expostos. Ao evitar a romantização da inovação, abre-se espaço para reconhecer o valor de estratégias diferentes, inclusive explicação direta, discussão orientada, estudo individual, oficinas e investigação, conforme os objetivos previstos.

O uso de tecnologias educacionais requer o mesmo escrutínio aplicado às demais práticas. Plataformas adaptativas, recursos audiovisuais e ambientes virtuais podem facilitar exercícios e ampliar o acesso a determinados materiais, mas também podem fragmentar a atenção, reproduzir vieses e transferir tarefas de acompanhamento para soluções pouco transparentes. A UNESCO (2023) recomenda que decisões sobre tecnologia sejam baseadas em evidências e nas necessidades dos estudantes. Para o Ensino Fundamental, essa orientação implica ponderar adequação etária, proteção de dados, acessibilidade, mediação humana e sustentabilidade institucional. A tecnologia deve ser integrada ao currículo como recurso e não apresentada como explicação suficiente para a melhoria de indicadores. Quando a formação docente não contempla avaliação crítica dos recursos, a escola corre o risco de confundir frequência de uso digital com aprendizagem efetiva.

6. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: IDENTIFICAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO

A expressão dificuldades de aprendizagem descreve situações heterogêneas e, por isso, exige precisão conceitual. Pode referir-se a obstáculos transitórios relacionados a lacunas de escolarização, condições de estudo, estratégias de ensino pouco acessíveis ou necessidades específicas que demandam avaliação especializada.

Não é adequado tratar qualquer desempenho abaixo do esperado como evidência de transtorno ou deficiência. O reconhecimento inicial, realizado pela escola, deve identificar quais habilidades ainda não foram consolidadas, desde quando o problema se manifesta, quais condições didáticas já foram oferecidas e que respostas o estudante apresenta a diferentes intervenções. Essa perspectiva impede que uma classificação vaga substitua a compreensão do percurso escolar. Encaminhamentos especializados podem ser necessários em determinadas situações, mas não dispensam a continuidade da responsabilidade pedagógica da escola.

A alfabetização ocupa posição decisiva porque competências de leitura e escrita influenciam o acesso ao conhecimento em diversos componentes curriculares. O relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil, do Inep, explicita características de leitura e escrita consideradas relevantes para a alfabetização inicial e articula parâmetros de avaliação educacional (INEP, 2023b). Esses referenciais oferecem suporte para discutir expectativas, mas não substituem análise de produções concretas das crianças. É importante distinguir reconhecimento de palavras, fluência, compreensão inferencial, repertório vocabular e capacidade de produzir textos. Quando dificuldades distintas são agrupadas sob a expressão genérica de aluno que não sabe ler, as intervenções tornam-se pouco específicas. O planejamento deve incluir oportunidades de leitura orientada, escrita com propósito, reflexão sobre o sistema de escrita e acompanhamento gradual da autonomia.

As dificuldades em matemática também demandam diagnóstico de operações cognitivas. Um estudante pode resolver exercícios memorizados sem compreender o significado das operações, ou compreender determinada situação e apresentar dificuldades em

registrar algoritmos convencionais. A análise de erros precisa investigar representações, estratégias e noções mobilizadas. Materiais concretos e recursos visuais podem auxiliar certas aprendizagens, mas somente quando conectados à abstração progressiva dos conceitos. Pashler et al. (2007) destacam a pertinência de articular exemplos, problemas e representações distintas no processo de instrução. Essa orientação não significa atribuir eficácia universal a qualquer material didático, mas aponta para a necessidade de verificar se a mediação ajuda a transitar entre o problema contextualizado, o registro simbólico e a explicação matemática.

As condições sociais não determinam mecanicamente o desempenho, mas podem restringir oportunidades escolares. Insegurança alimentar, deslocamentos longos, pouca disponibilidade de materiais, responsabilidades domésticas, violência, barreiras de acessibilidade e interrupções de frequência interferem no tempo e na estabilidade das experiências de estudo. Reconhecer tais condições não implica presumir incapacidade de estudantes de contextos vulnerabilizados; pelo contrário, impõe obrigação de oferecer apoio escolar mais consistente. Uma escola que atribui dificuldades exclusivamente à falta de interesse do aluno ou à ausência familiar pode deixar de analisar conteúdos não ensinados, instrumentos avaliativos inadequados e políticas de acompanhamento insuficientes. O princípio da equidade exige examinar simultaneamente fatores externos e a capacidade institucional de responder às necessidades identificadas.

É igualmente necessário distinguir dificuldade de aprendizagem de desengajamento observável. A aparente falta de participação pode refletir incompreensão de enunciados, experiências anteriores de

fracasso, barreiras comunicacionais ou falta de sentido atribuído à atividade, sem que se possa inferir uma única causa. Perguntas abertas, atividades diagnósticas e conversas cuidadosas permitem formular hipóteses mais precisas. A perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) contribui para pensar a relevância da mediação e das possibilidades de desenvolvimento em interação. Isso não equivale a supor que toda dificuldade seja resolvida apenas pelo trabalho entre pares; significa compreender que desempenho individual em uma tarefa não esgota as possibilidades de aprendizagem quando variam as condições de apoio.

A intervenção pedagógica requer continuidade e monitoramento. Uma ação pontual de recuperação, desconectada do currículo e realizada apenas ao fim do período letivo, tende a oferecer pouca informação sobre os caminhos de aprendizagem. Respostas mais consistentes implicam identificar objetivos prioritários, propor sequência de apoio, acompanhar produções sucessivas e decidir se a estratégia deve ser mantida, modificada ou intensificada. Recomposição de aprendizagens não significa simplesmente acelerar conteúdos ou ampliar a quantidade de exercícios; pode exigir reorganizar pré-requisitos conceituais, oferecer instrução explícita e garantir novas oportunidades de uso do conhecimento. O registro do percurso individual, quando produzido de forma ética e acessível aos profissionais responsáveis, favorece continuidade entre docentes e etapas escolares.

A colaboração com famílias e profissionais de apoio pode fortalecer o acompanhamento, desde que suas responsabilidades sejam claramente delimitadas. A comunicação com responsáveis deve evitar culpabilização e privilegiar informações concretas sobre o que o estudante já consegue realizar, quais são as dificuldades

identificadas e como a escola pretende intervir. O encaminhamento a serviços especializados deve obedecer às normas locais e ao princípio de necessidade, evitando medicalização apressada de problemas pedagógicos. A escola não deve exigir diagnósticos clínicos como condição para realizar adaptações educacionais razoáveis. A prática inclusiva depende de uma rede de responsabilidades e de procedimentos institucionais transparentes, nos quais a aprendizagem continue sendo prioridade.

7. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada não pode ser reduzida à obtenção de certificados ou ao cumprimento de uma carga horária anual. Seu significado pedagógico reside na ampliação das capacidades de interpretar situações de ensino, selecionar estratégias, avaliar aprendizagens e participar de decisões coletivas. Tardif (2014) contribui para compreender que o professor mobiliza saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, construídos em tempos e espaços diversos. Uma proposta formativa que desconsidera essa complexidade tende a apresentar orientações descontextualizadas, frequentemente percebidas como obrigações externas. A formação torna-se mais pertinente quando reconhece conhecimentos já produzidos pelos docentes e, simultaneamente, oferece oportunidades de confronto com pesquisas, registros de aprendizagem e experiências de outros profissionais. A valorização da experiência não autoriza transformar hábitos consolidados em verdades imunes à crítica.

A análise de necessidades formativas deve partir de problemas claramente identificados. Uma escola que observa dificuldades de

compreensão leitora em diversas disciplinas pode organizar estudos sobre linguagem acadêmica, planejamento de tarefas, estratégias de ensino e avaliação de textos. Se o problema envolve progressão matemática, a formação pode combinar aprofundamento conceitual, estudo de resoluções dos estudantes e elaboração conjunta de sequências. Essa lógica difere de escolher temas apenas pela disponibilidade de palestrantes ou tendências educacionais. O critério de pertinência deve ser a capacidade de relacionar o percurso formativo a decisões concretas de ensino. A formação exige continuidade suficiente para que professores possam experimentar ajustes, observar evidências e retornar ao coletivo com questões novas.

Os dados de estudos internacionais precisam ser utilizados de maneira proporcional ao que demonstram. O TALIS 2018, analisado pela OCDE (2019), oferece informações sobre desenvolvimento profissional, experiências e condições docentes em sistemas participantes. Também discute experiências de acompanhamento com feedback, inclusive um programa brasileiro no Ceará. Esses exemplos sugerem mecanismos possíveis de apoio à prática, mas não autorizam extrapolação automática para redes, disciplinas ou anos escolares diferentes. O acompanhamento profissional depende da qualidade da relação entre pares, da preparação dos formadores e da disponibilidade de tempo. Quando a observação de aulas é percebida como vigilância punitiva, pode reduzir confiança e comprometer a abertura necessária para reconhecer dificuldades; quando organizada com critérios transparentes e finalidade formativa, pode contribuir para reflexão compartilhada.

Comunidades de aprendizagem profissional oferecem outra possibilidade de integrar estudo e prática. Professores podem

reunir-se para examinar produções dos estudantes, comparar interpretações de objetivos curriculares, construir instrumentos de avaliação e discutir dificuldades recorrentes. Entretanto, não basta instituir reuniões para produzir colaboração. É necessário definir foco, preservar tempo de trabalho, criar registros utilizáveis e estabelecer condições para que diferentes profissionais participem sem constrangimento. A coordenação pedagógica pode atuar como mediadora desse processo, evitando tanto a burocratização quanto a dispersão das discussões. A gestão precisa favorecer acesso a materiais, diálogo entre áreas e acompanhamento das decisões, inclusive para reconhecer obstáculos que escapam à atuação de cada professor individualmente.

O desenvolvimento profissional deve contemplar a avaliação crítica de evidências. Professores são frequentemente expostos a promessas de metodologias milagrosas, ferramentas digitais que garantiriam engajamento ou modelos únicos de aprendizagem. A UNESCO (2023) lembra que o debate sobre tecnologia educacional exige atenção à qualidade das evidências, à equidade e à sustentabilidade. O mesmo princípio se aplica às demais propostas formativas: é preciso perguntar quais resultados sustentam a recomendação, em que contextos foram observados, quais são seus custos e como poderão ser acompanhados. Essa postura não exige que todo professor se torne pesquisador acadêmico, mas reconhece a investigação da própria prática como atividade intelectual que articula conhecimento profissional e responsabilidade institucional.

A formação também deve enfrentar o risco de individualizar problemas sistêmicos. Exigir atualização permanente de docentes sem garantir infraestrutura, condições dignas de trabalho, apoio especializado e planejamento coletivo cria uma contradição entre

discurso e possibilidade de execução. A UNESCO (2024) situa o fortalecimento da profissão docente entre as condições para avançar em educação inclusiva e de qualidade, chamando atenção para desafios estruturais do trabalho. Nesse quadro, a formação continuada compõe uma política mais ampla de valorização, e não um substituto de condições materiais. O professor pode aprimorar práticas de feedback e diferenciação, mas não controlar isoladamente a composição de turmas, os recursos disponíveis ou todas as situações de vulnerabilidade que atravessam a escola.

A avaliação das ações formativas exige critérios além da satisfação imediata dos participantes. Uma formação pode ser considerada interessante e não gerar mudança observável na organização do ensino; inversamente, uma proposta que exige revisão difícil de hábitos pode causar desconforto inicial e produzir aprendizagens profissionais relevantes. É necessário acompanhar a incorporação de estratégias ao planejamento, a qualidade das tarefas propostas, a clareza dos critérios avaliativos e as respostas dos estudantes, sem inferir automaticamente causalidade. Mudanças de desempenho podem resultar de fatores concomitantes e precisam ser interpretadas de forma prudente. O mais consistente é estabelecer ciclos de planejamento, experimentação, acompanhamento e replanejamento, preservando registros que permitam compreender quais decisões foram efetivamente adotadas.

8. RESULTADOS DA SÍNTESE E DISCUSSÃO

A leitura integrada das fontes evidencia que a qualidade do Ensino Fundamental resulta de uma combinação de dimensões que não podem ser substituídas umas pelas outras. O currículo prescrito estabelece um horizonte de aprendizagens, avaliações externas

permitem observar padrões de desempenho e documentos sobre trabalho docente apontam fatores organizacionais relevantes. Entretanto, a articulação entre esses elementos depende da experiência concreta em sala de aula: a maneira como uma pergunta é formulada, a oportunidade de receber feedback, a existência de apoio para uma dificuldade e as condições disponíveis para planejar e revisar o ensino. A contribuição desta síntese está em tratar essas dimensões como interdependentes, evitando tanto uma concepção restrita a indicadores quanto uma abordagem que valorize experiências subjetivas sem verificar conhecimentos construídos. A tensão entre padrões comuns e reconhecimento das diferenças não é resolvida eliminando um dos polos, mas planejando formas equitativas de alcançar aprendizagens essenciais.

O primeiro eixo de convergência é a necessidade de transformar informação em decisão pedagógica. O Saeb e os materiais do Inep podem informar prioridades educacionais em escalas amplas, porém o uso escolar requer interpretação cuidadosa, evitando atribuir a uma avaliação externa a função de diagnosticar diretamente cada estudante. Os registros produzidos durante o ensino, por sua vez, permitem identificar formas de erro e acompanhar respostas às intervenções. A combinação entre dados agregados e avaliação de sala amplia a capacidade de reconhecer desigualdades e orientar ações. O problema surge quando números são tratados como explicações suficientes, sem examinar processos, ou quando relatos individuais são utilizados para negar dificuldades documentadas em evidências de aprendizagem. Qualidade demanda transparência sobre o alcance e os limites de cada instrumento.

O segundo eixo refere-se à centralidade da escuta dos sujeitos escolares. As percepções de estudantes e docentes ajudam a compreender situações de pertencimento, obstáculos ao estudo, clareza da comunicação e viabilidade das atividades propostas. Contudo, a literatura analisada não permite afirmar quantos estudantes aprovam determinada metodologia ou quantos professores identificam uma dificuldade particular em uma rede específica. Esse limite não diminui a importância da escuta; ele evidencia a necessidade de distinguir sua relevância conceitual da existência de dados empíricos próprios. A construção de canais institucionais de participação constitui uma possibilidade de aperfeiçoamento, desde que as manifestações recebidas sejam interpretadas em conjunto com resultados de aprendizagem e critérios curriculares.

O terceiro eixo envolve o reconhecimento de que dificuldades escolares não constituem categoria homogênea. Atribuir problemas de leitura, compreensão ou resolução matemática exclusivamente ao estudante tende a ocultar diferenças entre conhecimentos não consolidados, práticas pouco acessíveis, interrupções de escolaridade e necessidades de apoio especializado. Ao mesmo tempo, reconhecer fatores contextuais não significa dispensar acompanhamento sistemático do que cada estudante precisa aprender. A resposta mais consistente é pedagógica e investigativa: formular hipóteses, propor apoio, observar respostas e revisar decisões. A perspectiva sociocultural e as contribuições da avaliação mediadora fortalecem essa interpretação, embora não autorizem prometer eficácia universal de determinada intervenção.

O quarto eixo diz respeito ao valor condicional das práticas pedagógicas. As evidências e recomendações consultadas não

sustentam a ideia de que uma metodologia seja superior em todas as situações. Explicação estruturada, exercícios distribuídos ao longo do tempo, tarefas investigativas, colaboração entre pares e uso de recursos digitais precisam ser julgados por objetivos e resultados específicos. O guia do Institute of Education Sciences oferece recomendações relacionadas à organização da instrução e à consolidação da aprendizagem, enquanto a UNESCO adverte sobre os limites da evidência disponível para numerosas soluções tecnológicas (Pashler et al., 2007; UNESCO, 2023). O contraste entre essas fontes reforça a importância de evitar modismos e privilegiar decisões que possam ser justificadas pedagogicamente e acompanhadas por registros.

O quinto eixo revela que a formação continuada depende de uma ecologia institucional de apoio. Cursos desarticulados do trabalho cotidiano apresentam limites quando não há condições para estudo, colaboração e experimentação. Modelos de acompanhamento e feedback podem oferecer possibilidades relevantes, conforme discutido pelo TALIS, mas requerem adaptação contextual. O desenvolvimento profissional é mais consistente quando a gestão reconhece necessidades, organiza tempo, cria oportunidades de análise conjunta e evita reduzir avaliação docente à fiscalização individual. A qualidade da formação deve ser discutida pelo que possibilita aos professores aprender e fazer, sem ignorar limites materiais e estruturais que condicionam a execução das mudanças propostas.

Uma tensão transversal diz respeito à responsabilização pelos resultados. A escola precisa assumir compromissos concretos com a aprendizagem, mas políticas de qualidade podem produzir efeitos perversos quando convertem indicadores em mecanismo exclusivo

de cobrança. Metas pouco contextualizadas podem incentivar treinamento estreito para testes, invisibilização de estudantes com dificuldades ou seleção de atividades voltadas apenas ao que é facilmente mensurável. A alternativa não é abandonar indicadores: consiste em interpretá-los com critérios de equidade, considerar condições de oferta e criar instrumentos complementares de avaliação institucional. Nesse processo, estudantes e professores precisam participar de conversas substantivas sobre ensino e aprendizagem, e não apenas receber metas determinadas sem possibilidade de discutir suas condições de implementação.

A discussão permite formular uma agenda de investigação empírica para etapas posteriores. Seria pertinente desenvolver estudos com estudantes de diferentes anos, docentes de várias áreas e equipes gestoras, utilizando roteiros de entrevista, questionários e análise de produções escolares. A triangulação poderia explorar divergências entre percepção de clareza didática e desempenho, entre expectativas docentes e trajetórias escolares, e entre participação em formação continuada e mudanças efetivamente registradas no planejamento. Para que tais pesquisas ofereçam resultados válidos, é indispensável definir população, critérios de seleção, instrumentos, procedimentos éticos e técnica analítica antes da coleta. O presente artigo não antecipa respostas a essas perguntas; delimita relações e mecanismos que merecem ser investigados em situações escolares concretas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Fundamental é resultado de processos articulados, impossíveis de apreender por uma medida

isolada. Os indicadores de proficiência e fluxo escolar são relevantes porque tornam visíveis diferenças e permitem discutir a garantia do direito de aprender, mas sua interpretação precisa ser acompanhada de observação dos processos didáticos e das condições de escolarização. O currículo estabelece objetivos, enquanto o cotidiano da escola define as oportunidades reais de apropriação do conhecimento. Uma política de qualidade comprometida com a equidade deve, portanto, examinar a correspondência entre expectativas curriculares, recursos disponíveis, oportunidades de participação e trajetórias efetivas dos estudantes. A síntese não autoriza afirmar que uma prática específica determine resultados de modo universal; ela indica a necessidade de planejamento fundamentado, acompanhamento e revisão sistemática das estratégias adotadas. Nessa perspectiva, qualidade deixa de ser rótulo atribuído a uma instituição e passa a ser compromisso verificável com a aprendizagem e a inclusão.

As percepções de estudantes e docentes ocupam lugar relevante nessa compreensão porque revelam obstáculos e possibilidades nem sempre observáveis em avaliações externas. Estudantes podem contribuir para o reconhecimento de dificuldades de compreensão, comunicação e pertencimento; docentes podem explicitar tensões entre expectativas curriculares, tempo disponível e diversidade de necessidades presentes nas turmas. Essas manifestações, entretanto, devem ser interpretadas em relação aos contextos em que são produzidas e confrontadas com registros pedagógicos. A escuta não substitui a análise das aprendizagens, assim como o desempenho aferido não esgota a experiência escolar. O estudo conclui que canais de diálogo e avaliação institucional podem tornar-se recursos de aprimoramento quando geram decisões concretas e respeitam a responsabilidade profissional dos

educadores. Como o artigo não realizou pesquisa de campo, não é possível atribuir percepções específicas a participantes reais; essa delimitação é constitutiva da integridade metodológica do trabalho.

No campo das práticas pedagógicas, o principal resultado interpretativo é a necessidade de superar julgamentos baseados exclusivamente na aparência de inovação. Uma atividade participativa não é necessariamente formativa, assim como uma explicação dirigida pelo professor não é necessariamente passiva. A pertinência pedagógica depende da clareza dos objetivos, da adequação do conteúdo, da qualidade da mediação, das oportunidades de prática e dos procedimentos para reconhecer dificuldades. A avaliação formativa apresenta especial relevância por permitir ajustar o trabalho antes que problemas se consolidem; para isso, precisa converter informações de desempenho em devolutivas úteis e novas oportunidades de aprendizagem. Recomendações relativas à organização de estudo e instrução podem apoiar decisões, mas devem ser adaptadas aos componentes curriculares, às etapas escolares e às condições existentes. O compromisso central reside em oferecer oportunidades intelectualmente exigentes e pedagogicamente apoiadas a todos os estudantes.

As dificuldades de aprendizagem exigem abordagem que combine precisão diagnóstica, responsabilidade institucional e respeito às singularidades. Classificações genéricas frequentemente encobrem problemas diferentes, como lacunas de alfabetização, dificuldades de compreensão conceitual, descontinuidade escolar e barreiras de acessibilidade. A escola precisa evitar tanto a culpabilização individual quanto explicações tão amplas que inviabilizem uma intervenção concreta. O acompanhamento deve identificar habilidades específicas, registrar respostas às estratégias oferecidas,

retomar pré-requisitos quando necessário e articular apoios especializados em situações pertinentes. A colaboração com famílias e serviços não retira da instituição escolar o dever de ensinar de modo acessível. Ao reconhecer que estudantes percorrem trajetórias distintas, a equidade não implica abandonar expectativas curriculares, mas organizar caminhos mais consistentes para sua realização. Essa orientação é especialmente relevante nas transições entre etapas e na continuidade das aprendizagens fundamentais.

A formação continuada aparece como elemento de sustentação das mudanças, mas não como solução isolada para dificuldades estruturais da educação. Sua contribuição depende do vínculo entre conhecimento especializado, problemas reais do ensino, reflexão coletiva e condições de acompanhamento da prática. Percursos formativos exclusivamente expositivos ou desconectados de evidências de aprendizagem podem oferecer atualização pontual sem alterar decisões escolares. Em contraste, experiências que permitem examinar produções estudantis, discutir critérios, testar estratégias e avaliar resultados criam possibilidades de desenvolvimento profissional mais próximo das necessidades docentes. Essas possibilidades exigem tempo de trabalho, liderança pedagógica e relações institucionais de confiança. A valorização do professor, portanto, envolve simultaneamente oportunidades de formação e condições para utilizá-las. A política educacional não pode responsabilizar individualmente docentes por desigualdades que dependem também de financiamento, gestão, infraestrutura e apoio multiprofissional.

Outro desdobramento importante relaciona-se à utilização de tecnologias e informações educacionais. A presença de equipamentos ou plataformas não comprova melhoria do ensino, e

a multiplicação de dados não garante decisões mais justas. Recursos digitais podem ampliar possibilidades, desde que selecionados em função de objetivos, acessibilidade, segurança e sustentabilidade; do mesmo modo, avaliações externas podem orientar intervenções quando interpretadas em conjunto com observações de sala e indicadores contextuais. A postura crítica diante de promessas tecnológicas e modelos pedagógicos prontos protege a escola de escolhas fundamentadas apenas em novidade ou pressão institucional. O que merece centralidade é a aprendizagem concretamente demonstrada, o respeito às diferenças e a capacidade da equipe escolar de reconhecer limites e adaptar estratégias. Esse princípio também deve orientar a formação docente, incluindo o desenvolvimento de repertórios para analisar evidências com autonomia profissional.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o caráter bibliográfico e documental, sem entrevistas, questionários ou observação direta de turmas do Ensino Fundamental. A revisão também não realizou protocolo exaustivo de busca e triagem, razão pela qual seus resultados configuram síntese interpretativa e não estimativa sistemática de efeitos. Tais limites impedem quantificar percepções escolares ou demonstrar relações causais entre modalidades de formação, escolhas metodológicas e resultados de aprendizagem. A contribuição do estudo consiste em organizar categorias de análise, examinar tensões entre fontes e estabelecer um conjunto de questões pertinentes para pesquisas posteriores. Recomenda-se que novas investigações articulem perspectivas de estudantes e docentes a evidências de aprendizagem e condições institucionais, com critérios explícitos de seleção e análise ética dos dados. Também será necessário investigar diferenças entre anos iniciais e

finais, redes de ensino e contextos territoriais, sem presumir uniformidade onde há desigualdades significativas.

Conclui-se que uma agenda consistente de melhoria do Ensino Fundamental precisa aproximar três compromissos: garantir aprendizagens essenciais, reconhecer experiências e dificuldades dos sujeitos escolares e assegurar condições para o desenvolvimento profissional docente. Esses compromissos não funcionam como etapas independentes, pois a qualidade da aprendizagem está relacionada às decisões pedagógicas e às condições institucionais que as tornam viáveis. O professor necessita de conhecimentos e recursos para ensinar de maneira intencional; o estudante precisa encontrar oportunidades de participação, exigência acadêmica e apoio; e a gestão deve transformar informações e percepções em decisões coletivas monitoráveis. O caminho proposto não promete soluções automáticas, mas sustenta uma concepção de qualidade que combina rigor curricular, avaliação orientadora, equidade e responsabilidade compartilhada. A qualidade educacional, nessa acepção, não se resume a resultados momentâneos: expressa a capacidade permanente da escola de ensinar, aprender com suas próprias evidências e ampliar oportunidades concretas de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://downloadbncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Alfabetiza Brasil: resultados. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados>. Acesso em: 17 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb: matrizes e escalas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 17 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb: resultados 2023. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados/2023>. Acesso em: 17 out. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html. Acesso em: 17 out. 2026.

PASHLER, Harold et al. Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, 2007. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/1>. Acesso em: 17 out. 2026.

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

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>. Acesso em: 17 out. 2026.

UNESCO. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know>. Acesso em: 17 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Mestrado em Ciências da Educação, VENI Creator Christian University (em andamento). Especialização em Língua Portuguesa e Comunicação, Universidade do Contestado (UnC), 2001; Especialização em Gestão Escolar, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), 2017. Graduação em Administração, Universidade do Contestado (UnC), 1993; Graduação em Letras Trilíngue, Universidade do Contestado (UnC), 1999. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Currículo Lattes:

[https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?
f_cod=BCC399FF199598C9A49588824A3FC57D.](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=BCC399FF199598C9A49588824A3FC57D)