

**PERMANECER PARA APRENDER: ENFRENTANDO A DESMOTIVAÇÃO, AS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A EVASÃO ESCOLAR**

**STAYING TO LEARN: ADDRESSING DEMOTIVATION, LEARNING DIFFICULTIES, AND
SCHOOL DROPOUT**

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-120>

Submetido em: 31/07/2026 e Publicado em: 07/08/2026

SAS: e26346

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Ione Paula Gomes Benites

Especialista

Instituição Prominas

Rondonópolis - MT

E-mail: ionepaulabenites@gmail.com

Mauryellen da Silva Costa

Mestranda em Educação, UERR, Boa Vista - RR

E-mail: maurynha_ellen@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866317719879303>

Maicon da Conceição

Especialista em Currículo e Avaliação da Educação Básica

Universidade Estadual do Maranhão – MA

Caxias - MA

E-mail: Maycon.tristan07@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9662494400028967>

Graciele Castro Silva

Administração

UNIC - Universidade de Cuiabá

E-mail: gracielecastrosilva@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221479598032612>

Ana Maria Belo do Nascimento

Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Caxias - Maranhão

E-mail: mariagaduu@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6496504249050369>



Sheila Raquel Ferreira Segóvia

Pós-graduação Lato sensu em Neuropsicopedagogia
Faculdade São Luís
Rio de Janeiro - RJ
E-mail: sheilasegovia82@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6607170042786886>

Yollanda Karoline Costa Sousa

Mestra em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROFEI/UNIFAP
E-mail: yollandaks@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0123-1780>

Romylson Leal dos Santos

Especialização em Gestão Pública
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Codó - MA
E-mail: romylsonleal@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6067421332658870>

Mariza Vasconcelos da Silva

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL)
Três Lagoas - MS
E-mail: mavasco@outlook.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7248824081792305>

Resumo

A permanência escolar não se limita à matrícula ou à frequência dos estudantes, pois pressupõe condições efetivas de participação, pertencimento e aprendizagem. Nesse contexto, a desmotivação, as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar constituem fenômenos complexos, atravessados por dimensões pedagógicas, relacionais, familiares, socioeconômicas e institucionais. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre esses três fenômenos, discutindo práticas pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a permanência dos estudantes com aprendizagem. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e interpretativa, tendo como corpus principal três produções acadêmicas: o artigo de Santos (2024), sobre o desinteresse escolar na América Latina; a dissertação de Garcia (2022), dedicada às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem no contexto das práticas pedagógicas; e o estudo de Ramos e Gonçalves Junior (2024), voltado ao abandono e à evasão escolar a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos. A análise evidencia que a desmotivação não pode ser compreendida como uma disposição exclusivamente individual, assim como as dificuldades de aprendizagem não devem ser reduzidas a limitações do estudante. Do mesmo modo, a evasão não ocorre necessariamente de forma repentina, podendo representar a culminância de um processo de afastamento progressivo da escola. Conclui-se que promover a permanência exige identificação precoce das



dificuldades, diversificação das práticas pedagógicas, fortalecimento dos vínculos, escuta dos estudantes, formação docente e articulação entre escola, família e rede de proteção.

Palavras-chave: Desmotivação; Dificuldades de aprendizagem; Evasão escolar; Permanência escolar; Práticas pedagógicas.

Abstract

School permanence cannot be limited to enrollment or student attendance, since it presupposes effective conditions for participation, belonging, and learning. In this context, demotivation, learning difficulties, and school dropout are complex phenomena shaped by pedagogical, relational, family, socioeconomic, and institutional dimensions. This article aims to analyze the relationships among these three phenomena, discussing pedagogical and institutional practices capable of supporting students' permanence and learning. Methodologically, it is characterized as qualitative, bibliographic, exploratory, and interpretive research. Its main corpus comprises three academic studies: Santos's article (2024) on lack of interest in school in Latin America; Garcia's dissertation (2022) on learning difficulties and disorders in the context of pedagogical practices; and the study by Ramos and Gonçalves Junior (2024), which addresses school withdrawal and dropout from the perspectives of the subjects involved. The analysis indicates that demotivation cannot be understood as an exclusively individual disposition, just as learning difficulties should not be reduced to students' limitations. Likewise, school dropout does not necessarily occur suddenly and may represent the culmination of a progressive process of disengagement from school. It is concluded that promoting school permanence requires the early identification of difficulties, diversification of pedagogical practices, strengthening of relationships, student listening, teacher education, and coordination among schools, families, and protection networks.

Keywords: Demotivation; Learning difficulties; Pedagogical practices; School dropout; School permanence.

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação representa uma das principais conquistas das sociedades democráticas, especialmente quando compreendida como condição indispensável à formação humana, à participação social e ao exercício da cidadania. No entanto, a efetivação desse direito não se encerra na oferta de vagas ou no ingresso dos estudantes nas instituições de ensino. Estar matriculado constitui apenas uma das dimensões da escolarização, uma vez que permanecer, participar e aprender exigem condições



pedagógicas, materiais, relacionais e institucionais que nem sempre são asseguradas ao longo das trajetórias escolares.

A ampliação do acesso à Educação Básica tornou mais visíveis problemas que, durante muito tempo, foram explicados por discursos centrados nas supostas incapacidades dos estudantes ou na ausência de participação de suas famílias. Dificuldades para acompanhar os conteúdos, repetências, faltas recorrentes, baixo rendimento, desinteresse, conflitos e afastamento das atividades escolares ainda são frequentemente interpretados como demonstrações de falta de esforço. Essa leitura individualizante desconsidera as condições concretas em que a escolarização ocorre e reduz fenômenos complexos a características pessoais, como se o estudante fosse o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

Nessa perspectiva, a noção de permanência escolar precisa ser ampliada. Um estudante pode frequentar diariamente a escola e, ainda assim, estar excluído das experiências de aprendizagem. Isso acontece quando não compreende as atividades, não encontra apoio diante das dificuldades, deixa de participar por medo de errar ou passa a considerar que não possui capacidade para aprender. Forma-se, assim, uma permanência apenas física ou administrativa, que mantém o nome do estudante nos registros institucionais, mas não garante sua participação efetiva na construção do conhecimento.

A desmotivação insere-se nesse cenário como um fenômeno que não deve ser confundido simplesmente com preguiça, indisciplina ou ausência de vontade. Embora desmotivação e desinteresse não sejam conceitos completamente equivalentes, ambos permitem problematizar a relação construída entre o estudante, os conhecimentos e as experiências escolares. O levantamento realizado por Santos (2024) reuniu 188 teses, dissertações e artigos latino-americanos e demonstrou que o desinteresse aparece relacionado aos sentidos atribuídos à escola, às relações entre professores e estudantes, às práticas pedagógicas, ao currículo, ao fracasso escolar e às condições sociais.

Ao sintetizar os resultados dessa ampla revisão, o autor recusa explicações baseadas em uma única causa e apresenta o desinteresse como uma questão que exige respostas articuladas:

A análise dos 188 trabalhos denota a pluralidade de abordagens sobre o desinteresse, que pode ser entendido como um problema psíquico (culpabilização aluno); problema técnico (culpabilização professor); questão institucional (gestão escolar, lógica excludente da escola); e problema político e/ou social (currículo, cultura escolar, relações de poder). É essencial entender o desinteresse como um fenômeno complexo, que requer ações integradas e estratégias abrangentes. Isso envolve formação de professores, currículo relevante e contextualizado, diálogo participativo e ambientes escolares inclusivos. (Santos, 2024, p. 15).

A contribuição de Santos (2024) permite deslocar o debate da pergunta “por que o estudante não se interessa?” para uma análise mais abrangente: que experiências escolares estão sendo oferecidas e que relações os estudantes conseguem construir com o conhecimento? Isso não significa atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por despertar o interesse, tampouco defender que todo



conteúdo deva ser apresentado de forma recreativa. Significa reconhecer que a aprendizagem depende de mediações capazes de relacionar o conhecimento sistematizado às experiências, às necessidades formativas e às possibilidades concretas dos sujeitos.

As dificuldades de aprendizagem constituem outra dimensão decisiva dessa problemática. Quando identificadas de forma tardia ou interpretadas como incapacidade, elas podem produzir sucessivas experiências de frustração. O estudante que não acompanha determinada atividade, recebe apenas avaliações negativas e não encontra estratégias diversificadas de ensino pode começar a duvidar de suas próprias possibilidades. Gradualmente, a dificuldade inicialmente relacionada a um conteúdo, a uma metodologia ou a uma situação específica passa a atingir sua relação com a aprendizagem e sua maneira de perceber a si mesmo no ambiente escolar.

Nesse sentido, é fundamental evitar tanto a negligência das dificuldades quanto sua medicalização indiscriminada. Nem todo baixo rendimento decorre de um transtorno específico, assim como dificuldades relacionadas a fatores emocionais, familiares, ambientais ou pedagógicos não devem ser ignoradas. Garcia (2022) observa que professores participantes de sua pesquisa manifestaram insegurança quanto à própria formação para trabalhar com transtornos e dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, relataram estratégias como adaptação curricular, trabalho entre pares, planejamento individualizado, adequação do tempo e da linguagem e uso de diferentes materiais didático-pedagógicos.

Essas práticas evidenciam que o enfrentamento das dificuldades ocorre, em grande medida, no próprio fazer pedagógico. Identificar que um estudante apresenta baixo desempenho é apenas o início de um processo que deve envolver observação, escuta, planejamento, intervenção e acompanhamento. Quando a escola reconhece a heterogeneidade das turmas e organiza condições diferenciadas de acesso ao conhecimento, deixa de esperar que todos aprendam do mesmo modo e no mesmo tempo. A diversificação das estratégias não reduz a qualidade do ensino; ao contrário, amplia as possibilidades de participação sem abandonar os objetivos formativos comuns.

Quando as dificuldades se acumulam sem que haja respostas adequadas, podem surgir o silêncio, a ausência de participação, a irregularidade na frequência e o enfraquecimento dos vínculos escolares. Esse afastamento nem sempre é percebido de imediato. Antes de deixar formalmente a instituição, o estudante pode já ter se distanciado das atividades, das relações e das expectativas relacionadas ao estudo. A evasão, desse modo, não deve ser observada somente quando a matrícula é interrompida, mas compreendida como um processo cujos sinais podem se manifestar ao longo da trajetória.

Ramos e Gonçalves Junior (2024) diferenciam abandono e evasão escolar. O abandono ocorre quando o estudante deixa de frequentar a escola antes do final do ano letivo, podendo retornar posteriormente; a evasão caracteriza-se pela interrupção dos estudos sem retorno nos anos seguintes. Os



autores também assinalam que o fenômeno não costuma acontecer repentinamente, pois pode representar o ápice de um processo contínuo de desengajamento entre o estudante e a escola.

A análise dos sujeitos envolvidos apresentada pelos pesquisadores revela que abandono e evasão são atravessados por fatores escolares, socioeconômicos, familiares e singulares. Baixo rendimento, faltas, repetência, defasagem idade-série, desinteresse, bullying, necessidade de trabalhar, conflitos familiares, gravidez, problemas de saúde mental e fragilidade do suporte aos estudos aparecem de forma interligada. A presença simultânea dessas dimensões impede que a evasão seja explicada por uma escolha isolada do estudante ou por uma única deficiência da escola.

Não se pretende, com isso, estabelecer uma relação mecânica segundo a qual todo estudante com dificuldades de aprendizagem se tornará desmotivado e, posteriormente, deixará a escola. Os percursos são diversos, e um mesmo fator pode assumir significados distintos em cada trajetória. Entretanto, dificuldades não atendidas podem produzir experiências repetidas de fracasso; essas experiências podem reduzir a confiança e o envolvimento; e o afastamento progressivo pode aumentar o risco de abandono. Compreender essas aproximações permite que a escola intervenha antes que o rompimento se consolide.

A discussão sobre permanência escolar precisa, portanto, ultrapassar ações voltadas exclusivamente ao controle da frequência. Buscar o estudante depois que ele deixa a escola é necessário, mas insuficiente. Também é preciso reconhecer aquele que continua presente e demonstra, por meio de mudanças no comportamento, no rendimento ou na participação, que sua relação com a instituição está fragilizada. Promover a permanência implica criar condições para que o estudante se perceba reconhecido, capaz de aprender e integrante de uma coletividade.

Diante dessas questões, o artigo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira a escola pode enfrentar, de forma articulada, a desmotivação, as dificuldades de aprendizagem e os processos que conduzem ao abandono e à evasão escolar? Seu objetivo geral consiste em analisar as relações entre desmotivação, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, discutindo práticas pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a permanência dos estudantes com participação, pertencimento e aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, apoiada especialmente nas produções de Santos (2024), Garcia (2022) e Ramos e Gonçalves Junior (2024), colocadas em diálogo com autores que discutem direito à educação, relação com o saber, fracasso escolar, mediação pedagógica e inclusão. Após esta introdução, apresenta-se o percurso metodológico. Em seguida, discute-se a permanência escolar a partir dos vínculos e das possibilidades de aprendizagem. Posteriormente, são analisadas as convergências e particularidades dos três estudos selecionados, buscando identificar caminhos pedagógicos, institucionais e intersetoriais para que permanecer na escola signifique, efetivamente, permanecer para aprender.



2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, exploratória e interpretativa. A opção por esse percurso decorre da necessidade de compreender a desmotivação, as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar não como ocorrências isoladas ou reduzidas a indicadores quantitativos, mas como fenômenos educacionais atravessados por relações pedagógicas, trajetórias escolares, condições sociais e diferentes formas de participação na vida escolar. A abordagem qualitativa possibilita examinar os significados atribuídos a essas experiências e as relações estabelecidas entre permanência, pertencimento e aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), permite analisar conhecimentos já produzidos sobre determinado problema, aproximando perspectivas teóricas e resultados de investigações anteriores. Neste estudo, entretanto, não se pretende realizar uma revisão sistemática ou esgotar a produção existente sobre os temas abordados. O percurso adotado corresponde a uma análise bibliográfica interpretativa, organizada a partir da leitura, do fichamento e da comparação de três produções acadêmicas selecionadas intencionalmente por sua pertinência ao problema e ao objetivo propostos.

O primeiro material selecionado foi o artigo de Santos (2024), intitulado *Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina*. A produção reúne 188 trabalhos acadêmicos e organiza os resultados em nove categorias, entre as quais se encontram os sentidos atribuídos à escola, a relação professor-estudante, as metodologias de enfrentamento do desinteresse, as representações docentes e as relações entre desinteresse, desempenho, abandono e evasão. A amplitude do levantamento oferece uma visão multidimensional do problema e contribui para evitar interpretações que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade pela perda do interesse.

A segunda produção corresponde à dissertação de Garcia (2022), *Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica*. A pesquisa analisa os conhecimentos e as práticas de docentes que trabalham com estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, com atenção especial à formação dos professores e às estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar. O estudo foi incluído por permitir compreender como determinadas dificuldades podem ser acolhidas, acompanhadas ou aprofundadas pelas condições pedagógicas oferecidas aos estudantes.

O terceiro material é o artigo de Ramos e Gonçalves Junior (2024), *Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos*. A investigação considera as concepções de educadores, profissionais da rede de proteção, jovens e familiares, identificando fatores pertencentes às dimensões escolar, socioeconômica, familiar e singular. Sua inclusão amplia a análise para além dos limites da sala de aula, evidenciando que o enfrentamento do abandono e da evasão requer tanto ações pedagógicas quanto articulações institucionais e intersetoriais.



A análise dos materiais foi realizada em três movimentos complementares. Inicialmente, procedeu-se à leitura integral das produções e ao registro de seus objetivos, procedimentos metodológicos, principais resultados e conclusões. Em seguida, foram identificados trechos relacionados aos eixos desmotivação e desinteresse, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, vínculos, permanência, abandono, evasão e práticas de enfrentamento. Por fim, os achados foram aproximados e confrontados, buscando reconhecer convergências, particularidades e tensões entre os estudos.

A interpretação não se restringiu à descrição individual de cada produção. Procurou-se compreender de que modo os três materiais ajudam a explicar um processo no qual a dificuldade de aprender, o enfraquecimento do vínculo com o conhecimento, a perda de sentido atribuída à escola e o afastamento progressivo podem se relacionar. Essa aproximação não pressupõe uma sequência linear ou inevitável, mas reconhece que os fenômenos investigados podem se intensificar mutuamente quando não são identificados e enfrentados em tempo oportuno.

Além das três produções que constituem o núcleo analítico, o artigo dialoga com autores que discutem direito à educação, relação com o saber, fracasso escolar, mediação pedagógica e inclusão. Entre eles, destacam-se Cury (2002), Charlot (2000), Freire (1996), Patto (1999), Vygotsky (2007), Libâneo (2013), Mantoan (2015) e Rodrigues (2006). Esses referenciais oferecem sustentação à concepção de que a permanência escolar deve ser acompanhada por oportunidades concretas de participação e aprendizagem, sem que as desigualdades educacionais sejam convertidas em supostas incapacidades individuais.

3 PERMANECER PARA APRENDER: ENTRE O VÍNCULO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

A democratização do acesso à escola representou uma transformação decisiva no cenário educacional brasileiro. Contudo, a entrada de um número maior de estudantes nas instituições não eliminou os mecanismos de exclusão historicamente presentes na escolarização. Em muitos casos, esses mecanismos deixaram de ocorrer apenas pela negação da matrícula ou pela expulsão formal e passaram a se manifestar no interior das próprias escolas, por meio de reprovações sucessivas, baixo desempenho, isolamento, ausência de apoio pedagógico e enfraquecimento das expectativas de aprendizagem.

Santos (2024) observa que estudantes que, em períodos anteriores, deixavam a escola após sucessivas reprovações passaram a permanecer matriculados, mas convivendo com situações de fracasso e desinteresse. Essa mudança evidencia uma contradição importante: a escola pode incluir administrativamente e, ao mesmo tempo, excluir pedagogicamente. O estudante está presente, ocupa uma carteira, realiza avaliações e integra os registros oficiais, mas nem sempre participa de experiências que lhe permitam compreender, avançar e reconhecer-se como alguém capaz de aprender.



A permanência escolar, nesse sentido, precisa ser compreendida como algo mais amplo do que a continuidade da matrícula. Ela envolve o direito de participar das práticas escolares, estabelecer relações significativas, apropriar-se dos conhecimentos e construir perspectivas de futuro. Cury (2002) situa a educação como um direito indispensável à igualdade e ao reconhecimento das diferenças. Isso significa que garantir condições idênticas a estudantes que possuem trajetórias, conhecimentos prévios e necessidades distintas pode não ser suficiente para assegurar uma escolarização efetivamente democrática.

Permanecer para aprender pressupõe reconhecer que acesso, participação e aprendizagem são dimensões inseparáveis. Quando a instituição se preocupa apenas com a frequência, corre o risco de perceber a fragilização do vínculo somente quando o estudante deixa de comparecer. Antes disso, entretanto, podem ter surgido sinais como silêncio persistente, recusa em realizar atividades, queda no rendimento, faltas intermitentes, conflitos, isolamento ou manifestações de que aprender já não parece possível. O afastamento físico pode ser antecedido por um afastamento simbólico e pedagógico, nem sempre identificado pelos registros formais.

3.1 DESMOTIVAÇÃO, VÍNCULO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA

O interesse não é uma qualidade fixa que alguns estudantes possuem e outros não. Ele se constitui na relação entre o sujeito e aquilo que lhe é apresentado como objeto de conhecimento. Essa compreensão impede que a desmotivação seja tratada como defeito pessoal, falta de caráter ou indisposição natural para o estudo. Também evita que a escola se limite a exigir interesse, sem examinar as condições pelas quais o estudante se relaciona com o currículo, com os professores, com os colegas e com sua própria trajetória.

Santos (2024) recupera diferentes concepções de interesse e mostra que ele pode ser compreendido tanto como resultado de estímulos externos quanto como movimento ativo do sujeito em direção ao conhecimento. No primeiro caso, notas, recompensas, punições e exigências institucionais funcionam como mecanismos para produzir envolvimento. No segundo, o estudante mobiliza-se porque reconhece uma necessidade, formula perguntas, encontra sentido no objeto e estabelece metas próprias de aprendizagem. Essas perspectivas não são inteiramente excludentes, mas revelam que obrigar alguém a cumprir uma atividade não significa, necessariamente, produzir interesse pelo conhecimento.

Charlot (2000) contribui para essa discussão ao afirmar que aprender implica estabelecer uma relação com o saber, consigo mesmo e com os outros. O estudante não se apropria de um conteúdo apenas porque ele está previsto no currículo. Para que haja mobilização, o conhecimento precisa ocupar algum lugar em sua experiência, em seus projetos, em sua compreensão do mundo ou em sua forma de perceber a si próprio. Isso não significa limitar o ensino ao cotidiano imediato, mas construir mediações entre aquilo que o estudante já conhece e os saberes aos quais ainda não teve acesso.



A escola mantém a responsabilidade de apresentar conhecimentos que ultrapassem as experiências cotidianas. Sua função não é ensinar apenas aquilo que já interessa espontaneamente ao estudante, pois muitos interesses são ampliados justamente pelo contato com novos objetos culturais, científicos, artísticos e históricos. O problema surge quando esses conhecimentos são apresentados como informações descontextualizadas, acompanhadas apenas da exigência de memorização e reprodução. A ausência de relação entre conteúdo, finalidade e experiência pode transformar a aprendizagem em uma tarefa burocrática, realizada exclusivamente para obter nota ou evitar punições.

Libâneo (2013) compreende o ensino como um processo intencional de mediação entre o estudante e os conhecimentos sistematizados. Nessa perspectiva, o professor não é apenas transmissor de informações, tampouco alguém encarregado de entreter a turma. Sua atuação envolve selecionar, organizar, problematizar e tornar acessíveis conhecimentos que não seriam apropriados espontaneamente. O interesse pode ser construído durante esse processo, à medida que o estudante compreende o que está aprendendo, percebe seu próprio avanço e encontra oportunidades de formular perguntas e participar.

A relação pedagógica ocupa, portanto, um lugar decisivo. No levantamento de Santos (2024), uma das categorias reúne estudos que relacionam o desinteresse à aprendizagem e às dimensões pedagógicas e afetivas da relação entre professores e estudantes. Outras produções analisam práticas e representações docentes que podem desencadear ou minimizar o afastamento. Os resultados sugerem que a forma como o estudante é visto interfere nas oportunidades que lhe são oferecidas: quando é antecipadamente classificado como desinteressado, incapaz ou indisciplinado, suas ações passam a ser interpretadas a partir desse rótulo.

Há, nesse processo, uma redução das expectativas. O professor pode simplificar excessivamente as atividades, deixar de solicitar a participação ou considerar que o esforço pedagógico não produzirá resultados. O estudante, por sua vez, percebe que pouco se espera dele e passa a agir de acordo com esse lugar já estabelecido. Forma-se uma relação circular: a dificuldade é interpretada como falta de interesse; a suposta falta de interesse reduz as oportunidades de aprendizagem; e a ausência de avanço reforça a ideia inicial de incapacidade.

Freire (1996) oferece elementos para romper essa dinâmica ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, no respeito aos saberes dos estudantes e na confiança em suas possibilidades. O diálogo não corresponde à ausência de direção pedagógica nem à substituição do conhecimento sistematizado pelas opiniões individuais. Ele pressupõe reconhecer o educando como sujeito, escutar suas perguntas e compreender que o ato de ensinar se realiza em uma relação humana marcada por responsabilidade, rigor e abertura.

O vínculo escolar não depende apenas de relações harmoniosas ou de demonstrações de afeto. Ele se fortalece quando o estudante percebe que sua presença importa, que suas dificuldades são observadas e que existe um adulto disposto a ajudá-lo a avançar. Uma devolutiva cuidadosa, a retomada de um conteúdo,



a valorização de um progresso e a possibilidade de refazer uma atividade podem comunicar que a aprendizagem permanece possível. Em sentido contrário, a exposição pública do erro, a comparação entre colegas e a repetição de discursos depreciativos podem transformar a escola em um espaço associado à vergonha e ao fracasso.

A construção do pertencimento também envolve as relações entre pares e a participação na coletividade. Sentir-se parte da escola significa ser reconhecido em suas singularidades, estabelecer vínculos, participar das decisões possíveis e encontrar espaços nos quais sua voz seja considerada. O estudante que não se vê representado, que sofre discriminação ou que permanece isolado pode continuar frequentando as aulas sem desenvolver uma relação de pertencimento com a instituição.

Desse modo, enfrentar a desmotivação não consiste em encontrar uma técnica capaz de tornar todos os conteúdos imediatamente agradáveis. Exige examinar o currículo, as formas de avaliação, as relações estabelecidas, as oportunidades de participação e os sentidos que a escola assume nas diferentes trajetórias. Exige também reconhecer que fatores sociais e econômicos interferem na disponibilidade para o estudo. Cansaço, trabalho precoce, insegurança alimentar, responsabilidades familiares e sofrimento emocional não desaparecem quando o estudante atravessa o portão da escola.

Santos (2024) mostra que parte das pesquisas latino-americanas relaciona o desinteresse ao contexto social, histórico e econômico, recusando sua redução a um problema exclusivamente psicológico ou técnico. Nesses estudos, são discutidas a distância entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, a organização rígida dos tempos e espaços escolares e a necessidade de currículos conectados aos desafios contemporâneos. Essa compreensão amplia a responsabilidade institucional sem atribuir à escola a capacidade de resolver, sozinha, todas as desigualdades que atravessam a vida dos estudantes.

3.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E EXCLUSÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

As dificuldades de aprendizagem podem surgir em diferentes momentos da escolarização e possuir origens diversas. Algumas estão relacionadas a transtornos específicos, enquanto outras decorrem de fatores emocionais, familiares, ambientais, sociais ou pedagógicos. Tratar essas situações como equivalentes favorece diagnósticos precipitados e pode levar à medicalização de problemas produzidos ou intensificados pelas próprias condições de ensino.

Garcia (2022) diferencia os transtornos específicos de aprendizagem, associados a condições de origem biológica que interferem no processamento de determinadas informações, das dificuldades de aprendizagem que podem ser momentâneas e relacionadas a fatores externos. A autora alerta para a frequência com que estudantes com baixo rendimento são imediatamente considerados portadores de algum transtorno, sem que sejam examinadas as oportunidades de aprendizagem, as metodologias utilizadas, a trajetória escolar e outras circunstâncias que podem interferir em seu desempenho.



Não se trata de negar a existência dos transtornos nem de minimizar a importância de avaliações especializadas. O cuidado necessário consiste em evitar que todo estudante que não alcança o desempenho esperado seja encaminhado para explicações clínicas. Antes de concluir que ele não aprende, é preciso perguntar o que lhe foi ensinado, de que maneira, durante quanto tempo e com quais intervenções. Também é necessário observar se compreendeu as orientações, se teve acesso aos conhecimentos anteriores necessários e se encontrou diferentes possibilidades de expressar o que aprendeu.

Patto (1999), ao analisar a produção do fracasso escolar, questiona explicações que transformam desigualdades sociais e institucionais em características individuais dos estudantes e de suas famílias. O fracasso não é um dado natural, mas pode ser produzido pela organização escolar, pelas expectativas construídas em torno de determinados grupos e por práticas que normalizam a repetência e o baixo rendimento. A dificuldade, quando interpretada apenas como incapacidade, deixa de convocar a escola à reflexão sobre o ensino.

A exclusão pedagógica pode ocorrer de maneira sutil. O estudante permanece na sala, mas recebe tarefas desvinculadas do trabalho desenvolvido com os colegas; copia atividades que não compreende; é aprovado sem ter consolidado aprendizagens fundamentais; ou repete o mesmo conteúdo por meio das mesmas estratégias que anteriormente não produziram resultados. Em todas essas situações, existe uma aparência de participação, mas as condições concretas de apropriação do conhecimento permanecem frágeis.

Vygotsky (2007) permite compreender a aprendizagem como um processo social e mediado. Aquilo que o estudante ainda não consegue realizar sozinho não deve ser tomado como limite definitivo, pois pode tornar-se possível mediante orientação, colaboração e instrumentos adequados. Essa perspectiva desloca a atenção do desempenho já consolidado para as possibilidades de desenvolvimento. Em vez de registrar apenas o erro, o professor procura compreender o raciocínio realizado, as ajudas necessárias e os caminhos pelos quais o estudante pode avançar.

A mediação exige planejamento e acompanhamento. Não basta oferecer ajuda ocasional ou reduzir a complexidade das atividades. É necessário identificar o ponto em que a dificuldade se manifesta, retomar conhecimentos anteriores, variar as formas de representação, propor situações graduadas e observar as respostas produzidas. O acompanhamento também permite diferenciar uma dificuldade transitória de uma situação persistente que demanda avaliação e apoio especializados.

A pesquisa de Garcia (2022) evidencia que os professores participantes demonstravam preocupação com lacunas em sua formação inicial e continuada. Apesar de não se sentirem suficientemente preparados para trabalhar com transtornos e dificuldades de aprendizagem, eles relatavam tentativas de reorganizar o ensino e responder às necessidades observadas. Entre as estratégias mencionadas estavam a adaptação curricular, o trabalho por pares, o acompanhamento individual e a diversificação dos recursos.



A autora sintetiza essas possibilidades ao registrar:

No entanto, a partir do discurso dos professores, compreendemos que, mesmo alegando falta de formação, em suas práticas pedagógicas, os docentes têm se mobilizado para atender às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Diante disso, nos grupos focais, os docentes descreveram algumas estratégias facilitadoras que são adotadas para superar as dificuldades no aprendizado, como a adaptação curricular, o trabalho por pares, o planejamento e acompanhamento individualizado, a adequação de tempo e de linguagem e uso de diferentes materiais didático-pedagógicos. (Garcia, 2022, p. 71).

O trecho evidencia que as respostas às dificuldades são construídas no cotidiano pedagógico, ainda que os docentes reconheçam limitações em sua formação. A adaptação curricular, nesse contexto, não deve ser entendida como retirada indiscriminada de conteúdos ou redução permanente das expectativas. Adaptar significa reorganizar caminhos, recursos, tempos e formas de participação, preservando o direito de acesso aos conhecimentos e buscando condições mais adequadas para que cada estudante possa avançar.

O trabalho entre pares também apresenta potencial quando planejado de modo a evitar que um estudante seja permanentemente colocado na posição de quem sabe e outro na posição de quem depende. A colaboração favorece a explicação, a troca de estratégias e a participação, mas precisa ser acompanhada pelo professor. Da mesma forma, o atendimento individualizado não significa separar continuamente o estudante da turma. Ele pode envolver momentos específicos de intervenção, devolutivas diferenciadas e acompanhamento mais próximo, sem romper sua participação no grupo.

Mantoan (2015) sustenta que a inclusão exige a transformação da escola e não apenas a inserção do estudante em estruturas que permanecem inalteradas. A heterogeneidade não constitui uma exceção a ser administrada, mas uma característica de qualquer turma. Rodrigues (2006) também destaca que, se a diferença é comum a todos, as estratégias de ensino precisam responder à diversidade existente na sala de aula. Essa compreensão impede que práticas diferenciadas sejam vistas como privilégios e as situa como condições de equidade.

Garcia (2022) reforça essa perspectiva ao argumentar que a organização do trabalho pedagógico deve garantir a aprendizagem de todos, articulando conteúdos, estudantes, famílias e comunidade. A autora reconhece que identificar a dificuldade não basta: é no fazer pedagógico que podem ser construídas pontes ou obstáculos para o conhecimento. Essa formulação é particularmente importante porque evita dois extremos: responsabilizar inteiramente o professor pelo fracasso ou retirar da prática pedagógica qualquer possibilidade de intervenção.

A formação docente ocupa um lugar estratégico nesse processo. Esperar que cada professor encontre individualmente respostas para situações complexas favorece a sobrecarga e a sensação de despreparo. A formação continuada precisa estar articulada aos problemas concretos vividos na escola, criando espaços para estudo, planejamento coletivo, análise das produções dos estudantes e acompanhamento das



intervenções realizadas. Gestão, coordenação pedagógica, professores da sala comum e profissionais especializados devem compartilhar responsabilidades.

As dificuldades de aprendizagem tornam-se mais ameaçadoras à permanência quando o estudante acumula experiências nas quais o esforço não resulta em avanço percebido. A repetição de notas baixas, repreensões e comparações pode produzir um sentimento de impotência. Com o tempo, deixar de tentar funciona como uma forma de proteção diante da expectativa de novo fracasso. Aquilo que aparece como desinteresse pode, em determinadas situações, esconder vergonha, medo de errar ou descrença na própria capacidade.

Por essa razão, avaliação e permanência também estão relacionadas. Uma avaliação restrita à classificação registra quem alcançou o resultado esperado, mas oferece poucas informações sobre como intervir. Quando utilizada de maneira formativa, a avaliação permite identificar conhecimentos já construídos, dificuldades específicas e estratégias empregadas pelo estudante. O erro deixa de funcionar como sentença e passa a orientar o planejamento.

Permanecer para aprender exige, finalmente, que a escola reconheça tanto os sinais visíveis quanto os afastamentos silenciosos. O estudante que falta repetidamente precisa ser procurado, mas aquele que comparece e não participa também necessita de atenção. A prevenção do abandono começa antes da ausência prolongada: inicia-se na observação das dificuldades, na qualidade das relações, nas expectativas de aprendizagem e na capacidade institucional de oferecer novas oportunidades.

Ao aproximar vínculo, desmotivação e dificuldades de aprendizagem, percebe-se que a permanência não depende de uma ação isolada. Ela é construída cotidianamente por meio de práticas que comunicam ao estudante que aprender continua sendo possível. Essa compreensão prepara a discussão dos três estudos selecionados, cujas contribuições permitem analisar de forma integrada os movimentos que aproximam ou afastam os sujeitos da escola.

4 DESMOTIVAÇÃO, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E EVASÃO: DIÁLOGO ENTRE TRÊS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Os estudos de Santos (2024), Garcia (2022) e Ramos e Gonçalves Junior (2024) partem de objetos e procedimentos metodológicos distintos, mas convergem ao questionar explicações que concentram no estudante a responsabilidade pelo desinteresse, pelo baixo rendimento ou pela interrupção dos estudos. Quando analisadas em conjunto, as três produções permitem compreender que permanecer na escola depende de uma rede de condições que envolve o ensino, as relações pedagógicas, as experiências de sucesso ou fracasso, as condições socioeconômicas, o apoio familiar e a atuação das políticas públicas.

Santos (2024) oferece uma visão ampla da produção acadêmica latino-americana sobre o desinteresse escolar. Garcia (2022), por sua vez, aproxima a discussão do cotidiano da sala de aula,



observando como os professores compreendem as dificuldades de aprendizagem e quais intervenções desenvolvem diante delas. Ramos e Gonçalves Junior (2024) ampliam novamente o campo de análise ao investigar o abandono e a evasão sob a perspectiva de educadores, profissionais da rede de proteção, jovens e familiares. Assim, os materiais permitem observar o problema em diferentes escalas: a primeira relacionada às concepções e tendências presentes na literatura; a segunda centrada na mediação pedagógica; e a terceira voltada às trajetórias dos estudantes e à articulação entre escola e políticas públicas.

4.1 CONVERGÊNCIAS E PARTICULARIDADES DOS TRÊS ESTUDOS

O levantamento realizado por Santos (2024) reuniu 188 produções publicadas entre 2007 e 2021, entre teses, dissertações e artigos de periódicos de países latino-americanos. O autor organizou os trabalhos em nove categorias temáticas, incluindo as metodologias de enfrentamento do desinteresse, os sentidos atribuídos à escola pelos jovens, a relação entre professores e estudantes, as representações docentes, as implicações do desinteresse sobre o trabalho do professor e sua associação com o fracasso, o abandono e a evasão escolar.

A diversidade das categorias mostra que o desinteresse não apresenta uma única origem. Ele pode estar ligado à relação com determinado componente curricular, à organização das práticas pedagógicas, às experiências de fracasso, às condições sociais ou à falta de sentido atribuída à escolarização. Essa compreensão contraria discursos que descrevem o estudante desmotivado como alguém que simplesmente não deseja aprender. Ao contrário, a falta de envolvimento pode expressar uma relação fragilizada com a escola, produzida ao longo de experiências nas quais o conhecimento parece distante, inacessível ou desprovido de finalidade.

Uma contribuição importante de Santos (2024) está na crítica às representações generalizantes sobre as novas gerações. Afirmações como “os alunos de hoje não se interessam por nada” revelam não apenas uma avaliação dos estudantes, mas também o desgaste vivido pelos professores diante de condições de trabalho, currículos extensos, pressões por resultados e dificuldades para estabelecer o vínculo educativo. O desinteresse discente pode afetar a motivação docente, levando ao desânimo, à simplificação dos conteúdos e à redução das expectativas de aprendizagem.

Essa relação demonstra que a desmotivação não se encontra exclusivamente em um dos polos do processo educativo. Professores e estudantes podem envolver-se em um ciclo no qual a ausência de participação é interpretada como rejeição ao trabalho docente; a frustração do professor reduz a disposição para diversificar as práticas; e o estudante encontra menos oportunidades de estabelecer uma relação significativa com o conhecimento. Romper esse movimento demanda condições institucionais para que os docentes estudem, planejem coletivamente e analisem as necessidades reais das turmas.



Garcia (2022) aproxima essa discussão das dificuldades de aprendizagem. Sua pesquisa evidencia que os professores reconhecem a necessidade de acompanhar os estudantes, mas também expressam insegurança para diferenciar dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos. Alguns participantes compreendiam os dois conceitos como sinônimos, enquanto outros percebiam que existia uma distinção, mas não conseguiam explicá-la com segurança.

A falta de clareza conceitual possui consequências pedagógicas. Quando dificuldade e transtorno são tratados como equivalentes, existe o risco de encaminhar rapidamente o estudante para explicações clínicas, sem examinar a qualidade das experiências de ensino que lhe foram oferecidas. Por outro lado, a insegurança também pode retardar o reconhecimento de situações persistentes que necessitam de avaliação especializada. O desafio consiste em observar, intervir e acompanhar, evitando tanto a medicalização precipitada quanto a negligência.

A fala de uma das professoras participantes da pesquisa de Garcia (2022) mostra a complexidade vivida no cotidiano escolar. A docente afirma que não é possível trabalhar apenas com quem acompanha a turma e questiona se os estudantes que apresentam mais dificuldades acabam sendo deixados para trás. Ao mesmo tempo, menciona turmas numerosas, avaliações, cobrança por resultados e ausência de formação voltada à realidade enfrentada na escola.

Esse depoimento impede que a discussão seja reduzida à ideia de que basta ao professor demonstrar maior dedicação. Há docentes que reconhecem as necessidades dos estudantes e desejam modificar suas práticas, mas encontram limites relacionados ao tempo, à formação e às condições de trabalho. A responsabilização individual do professor seria tão insuficiente quanto a culpabilização do estudante. A construção de respostas exige planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, formação continuada e participação da gestão.

Mesmo diante dessas limitações, Garcia (2022) identifica estratégias utilizadas pelos professores, entre elas a adaptação curricular, o trabalho colaborativo, o planejamento individualizado, a adequação da linguagem e do tempo e o uso de diferentes materiais. Essas práticas revelam que a dificuldade de aprendizagem não deve produzir a interrupção do ensino, mas convocar a reorganização das mediações. O diagnóstico, quando necessário, pode auxiliar na compreensão das necessidades, mas não substitui a intervenção pedagógica.

Nesse ponto, os estudos de Santos (2024) e Garcia (2022) encontram-se diretamente. O estudante que apresenta dificuldades persistentes e não recebe apoio pode acumular notas baixas, reprovações, constrangimentos e comparações. A escola deixa de ser reconhecida como espaço de desenvolvimento e passa a ser vivenciada como lugar de exposição daquilo que ele ainda não consegue realizar. O desinteresse aparente pode representar, nessas circunstâncias, uma estratégia de proteção: ao afirmar que não se importa, o estudante procura ocultar o medo de tentar e fracassar novamente.



O estudo de Ramos e Gonçalves Junior (2024) acrescenta outras dimensões a esse processo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas com educadores, profissionais da rede de proteção, jovens que vivenciaram abandono ou evasão e um familiar. Os fatores mencionados pelos participantes foram organizados nas dimensões escolar, socioeconômica, familiar e singular. A representação elaborada pelos autores, apresentada na página 5 do artigo, mostra visualmente a sobreposição dessas dimensões: baixo rendimento, repetência, faltas, defasagem idade-série, bullying, desinteresse, trabalho, gravidez, conflitos familiares, problemas de saúde mental e fragilidade no suporte aos estudos não aparecem separadamente, mas se cruzam ao longo das trajetórias.

A dimensão escolar inclui fatores sobre os quais a instituição possui maior possibilidade de intervenção, como baixo rendimento, repetência, defasagem idade-série, bullying e ausência de atratividade. Contudo, esses elementos também se relacionam às condições de vida do estudante. O baixo rendimento pode estar ligado a uma dificuldade não atendida, mas também à necessidade de trabalhar, ao cuidado de familiares, à falta de acesso a recursos, ao sofrimento emocional ou à ausência prolongada. A mesma situação pode, portanto, possuir significados e origens diferentes.

Também chama atenção o fato de os educadores e outros agentes institucionais não atribuírem o mesmo peso aos fatores identificados. Ramos e Gonçalves Junior (2024) observaram que educadores e conselheiras tutelares demonstraram maior tendência a situar as causas no próprio adolescente, em sua família ou em sua condição socioeconômica. Os profissionais da rede de proteção, por outro lado, enfatizaram mais os fatores escolares e sociais. Essas diferenças não são meramente conceituais, pois orientam as práticas adotadas diante do problema.

Quando a evasão é explicada principalmente pela falta de interesse do estudante ou pela ausência de acompanhamento familiar, as ações podem assumir um caráter de cobrança e controle. Quando se reconhecem as dimensões escolares e sociais, torna-se possível construir respostas que envolvam revisão das práticas, apoio pedagógico, acesso a serviços públicos e atuação conjunta dos diferentes setores. Isso não significa desconsiderar a responsabilidade dos sujeitos, mas compreender que suas decisões são tomadas em contextos concretos, marcados por possibilidades e limitações.

Os autores sintetizam a complexidade dessas trajetórias nas considerações finais:

Diversas situações podem ocorrer concomitantemente na vida do aluno, dificultando seu engajamento nos estudos e aumentando o risco de abandonar a escola, como ocorreu com João e Helena. Histórias sensíveis, marcadas por diversas vulnerabilidades no âmbito individual, familiar, escolar e socioeconômico, essas dimensões se interrelacionam de forma constante e extrapolam a dimensão individual, sendo dependentes de outros agentes e instituições para seu enfrentamento. Suas realidades e os relatos trazidos pelos participantes confirmam a complexidade do problema. (Ramos; Gonçalves Junior, 2024, p. 16).



O excerto evidencia que o abandono não pode ser interpretado como um acontecimento isolado nem como resultado de uma decisão livre de condicionamentos. As histórias analisadas são constituídas por diferentes vulnerabilidades, que se acumulam e se intensificam. A necessidade de trabalhar, por exemplo, pode comprometer a frequência e o tempo dedicado aos estudos; as faltas podem gerar dificuldades para acompanhar os conteúdos; o baixo rendimento pode enfraquecer a confiança; e a percepção de que não será possível recuperar as aprendizagens pode contribuir para o afastamento definitivo.

Essa sequência, entretanto, não deve ser transformada em um modelo rígido. Nem todo estudante com dificuldades se desmotiva, assim como nem todo jovem desmotivado abandona a escola. Alguns permanecem graças ao apoio de professores, familiares, colegas ou serviços da rede; outros interrompem os estudos mesmo apresentando bom desempenho, em razão de condições econômicas, responsabilidades familiares ou acontecimentos pessoais. O que os materiais permitem afirmar é que desmotivação, dificuldade e evasão podem estabelecer relações de retroalimentação.

As particularidades dos três estudos também precisam ser preservadas. Santos (2024) discute o desinteresse a partir de um conjunto amplo de produções e evidencia a multiplicidade de sentidos atribuídos ao conceito. Garcia (2022) analisa mais diretamente a formação e a atuação docente diante das dificuldades de aprendizagem. Ramos e Gonçalves Junior (2024) concentram-se nas trajetórias de abandono e evasão e na articulação das políticas públicas. Reuni-los não significa eliminar essas diferenças, mas utilizá-las para compreender o problema em sua amplitude.

A principal convergência está na rejeição das explicações individualizantes. O estudante não chega à escola portando uma motivação imutável; seu interesse pode ser fortalecido ou enfraquecido pelas relações que constrói. A dificuldade não equivale a incapacidade definitiva; ela pode ser modificada por mediações adequadas. A evasão, por sua vez, não representa apenas uma decisão pessoal, pois emerge de processos nos quais se entrelaçam fatores escolares, sociais, familiares e subjetivos.

4.2 CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA COM APRENDIZAGEM

A análise conjunta dos materiais indica que o enfrentamento deve começar antes que o estudante interrompa a frequência. A escola precisa desenvolver formas de identificar sinais de fragilização do vínculo, observando alterações no rendimento, faltas intermitentes, isolamento, pouca participação, recusa em realizar atividades e mudanças de comportamento. Nenhum desses sinais comprova, isoladamente, que haverá evasão, mas sua ocorrência recorrente exige aproximação, escuta e acompanhamento.

Essa identificação não deve assumir a forma de vigilância ou de classificação. O objetivo é compreender o que mudou na relação do estudante com a aprendizagem e quais obstáculos estão impedindo sua participação. Perguntar por que ele não realizou uma atividade pode produzir respostas diferentes da simples atribuição de uma nota. Em alguns casos, haverá uma dificuldade conceitual; em outros, vergonha



de expor dúvidas, ausência de material, problemas familiares, cansaço decorrente do trabalho ou sofrimento emocional.

O primeiro caminho consiste, portanto, na escuta. Escutar não significa aceitar qualquer explicação sem mediação, mas permitir que o estudante participe da compreensão do próprio percurso. O estudo de Ramos e Gonçalves Junior (2024) revela que os jovens nem sempre são considerados sujeitos do debate sobre as políticas que lhes dizem respeito. Um dos profissionais entrevistados defende que a comunidade, incluindo os adolescentes, participe da construção da escola e que os estudantes sintam que fazem parte dela.

A participação pode ocorrer em assembleias, projetos, grêmios, conselhos de classe participativos, avaliações institucionais e atividades nas quais os estudantes expressem suas percepções sobre o ensino. Entretanto, ela não deve ser restrita a momentos formais. O diálogo cotidiano, a possibilidade de fazer perguntas e a abertura para apresentar diferentes soluções também comunicam que sua presença possui valor.

Outro caminho decisivo é a intervenção pedagógica. A dificuldade identificada precisa produzir uma resposta planejada. Retomar conhecimentos anteriores, variar linguagens, utilizar recursos visuais e concretos, organizar atividades colaborativas, oferecer mais tempo e acompanhar individualmente são possibilidades destacadas por Garcia (2022). A escolha da estratégia depende da natureza da dificuldade e precisa ser revista de acordo com os resultados observados.

A diferenciação pedagógica não significa criar um currículo inteiramente separado para cada estudante. Trata-se de reconhecer que os caminhos de acesso a um mesmo conhecimento podem variar. Uma turma pode trabalhar com objetivos comuns, mas utilizar diferentes formas de leitura, registro, explicação, colaboração e avaliação. Preservam-se, assim, as expectativas de aprendizagem sem impor um único percurso para alcançá-las.

A avaliação formativa ocupa um lugar essencial. Quando utilizada somente para classificar, ela frequentemente confirma a distância entre o estudante e o desempenho esperado. Uma perspectiva formativa utiliza os resultados para reorganizar o ensino, identificar avanços e oferecer devolutivas que indiquem o que precisa ser retomado. Também permite que o estudante reconheça suas conquistas, mesmo quando ainda não atingiu integralmente o objetivo.

É necessário, contudo, evitar que o discurso sobre práticas diversificadas se transforme em uma nova forma de responsabilização docente. A intervenção exige condições: tempo para planejamento, acesso a materiais, apoio pedagógico, formação e número de estudantes que permita algum acompanhamento. A pesquisa de Garcia (2022) demonstra que os professores solicitam formações relacionadas às situações concretas da sala de aula, e não apenas exposições teóricas distantes das demandas encontradas.



A formação continuada pode partir da análise de casos, de produções dos estudantes e das práticas já desenvolvidas na escola. Em vez de oferecer fórmulas prontas, precisa favorecer a compreensão das dificuldades, a troca entre os profissionais e a avaliação das intervenções. A coordenação pedagógica possui papel fundamental na organização desses momentos e no acompanhamento dos estudantes que necessitam de atenção mais próxima.

O currículo também precisa ser analisado. Santos (2024) conclui que o desinteresse envolve múltiplas dimensões e demanda currículos que considerem a realidade e a diversidade dos estudantes. Considerar essa realidade não significa abandonar os conhecimentos historicamente produzidos, mas estabelecer relações entre eles e os problemas, as linguagens e as experiências contemporâneas.

Um currículo significativo não é necessariamente um currículo mais fácil. O desafio intelectual pode produzir envolvimento quando o estudante compreende a questão apresentada e encontra apoio para enfrentá-la. Em contrapartida, atividades repetitivas, fragmentadas e realizadas apenas para obtenção de nota podem gerar desinteresse mesmo quando são consideradas simples. A participação cresce quando existe uma finalidade compreensível, possibilidade de escolha, produção autoral e percepção de progresso.

A permanência também depende das expectativas construídas pelos educadores. Patto (1999) alerta para os efeitos das explicações que antecipam o fracasso de determinados grupos. Arroyo (2014) acrescenta que as trajetórias escolares precisam ser compreendidas em relação às desigualdades que marcam as experiências de crianças, adolescentes e jovens. Esperar menos dos estudantes em situação de vulnerabilidade pode parecer uma forma de acolhimento, mas frequentemente limita seu acesso ao conhecimento.

Expectativas positivas não correspondem a ignorar as dificuldades ou exigir o mesmo desempenho sem oferecer condições. Significam sustentar a confiança de que todos podem aprender, ainda que por caminhos e tempos distintos. Essa confiança precisa ser concretizada em intervenções, e não apenas expressa em discursos motivacionais. Dizer ao estudante que ele é capaz possui pouco efeito quando as práticas continuam a colocá-lo diante de tarefas que não compreende e sem apoio para realizá-las.

Nos casos em que os fatores extrapolam a capacidade de atuação pedagógica, a escola precisa articular-se à rede de proteção. Problemas de saúde mental, violência, insegurança alimentar, trabalho infantil, negligência e outras violações de direitos demandam a participação de serviços especializados. A intersetorialidade, entretanto, não consiste apenas em encaminhar o estudante e transferir a responsabilidade. Pressupõe comunicação, corresponsabilidade e acompanhamento conjunto.

Ramos e Gonçalves Junior (2024) argumentam que a articulação entre diferentes campos amplia a capacidade de intervenção diante de fenômenos complexos. Para que isso ocorra, é necessária a adesão dos gestores, dos profissionais, das famílias e dos sujeitos presentes nos territórios. Escola, assistência social,



saúde, conselho tutelar e demais serviços possuem atribuições distintas, mas precisam compartilhar informações pertinentes e construir ações coerentes, respeitando os direitos e a privacidade dos estudantes.

A relação com as famílias também deve afastar-se da lógica de culpabilização. O apoio familiar aos estudos é importante, mas as condições para oferecê-lo são desiguais. Horários de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades financeiras, ausência de equipamentos e experiências escolares negativas dos próprios responsáveis interferem nessa participação. A aproximação precisa buscar compreender essas circunstâncias e construir formas possíveis de colaboração.

Em vez de convocar a família apenas para comunicar faltas, notas baixas ou comportamentos considerados inadequados, a escola pode compartilhar avanços, ouvir informações relevantes sobre o estudante e combinar estratégias de acompanhamento. Quando a comunicação ocorre somente em situações problemáticas, a relação tende a ser marcada por defesa, medo ou acusação. A corresponsabilidade exige diálogo contínuo e reconhecimento das possibilidades e limitações de cada parte.

A partir dos três estudos, podem-se reunir cinco movimentos articulados: identificar precocemente os sinais, escutar sem culpabilizar, intervir pedagogicamente, acompanhar continuamente e mobilizar a rede quando necessário. Esses movimentos não constituem um programa fechado, mas orientações para que a permanência deixe de ser tratada apenas como indicador de frequência.

Permanecer, participar e aprender formam, assim, dimensões inseparáveis. A presença física é fundamental, mas não suficiente; a participação amplia o vínculo, mas precisa conduzir à apropriação do conhecimento; e a aprendizagem fortalece a percepção de que vale a pena continuar. Quando o estudante percebe seus avanços, encontra apoio para enfrentar dificuldades e se reconhece como parte da escola, a permanência passa a possuir um sentido formativo.

A prevenção da evasão não começa no momento em que o nome do estudante aparece em uma lista de faltas prolongadas. Ela se inicia na sala de aula, na maneira como o erro é acolhido, nas oportunidades de refazer, na qualidade das relações e na disposição institucional para intervir. Também se constrói fora da sala, por meio de políticas que enfrentem as desigualdades e assegurem condições para que crianças, adolescentes e jovens possam estudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as relações entre desmotivação, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, buscando compreender de que maneira a escola pode enfrentar esses fenômenos de forma articulada. A discussão demonstrou que permanecer na escola não significa somente conservar uma matrícula ativa ou alcançar índices satisfatórios de frequência. A permanência precisa estar vinculada às possibilidades concretas de participar, estabelecer vínculos, apropriar-se dos conhecimentos e reconhecer-se como sujeito capaz de aprender.



A análise de Santos (2024) revelou que o desinteresse escolar não pode ser explicado por uma simples ausência de vontade. Currículo, metodologias, relações entre professores e estudantes, experiências anteriores de fracasso e condições sociais interferem nos sentidos atribuídos à escolarização. Por isso, discursos que classificam os estudantes como naturalmente desinteressados ocultam a complexidade do fenômeno e dificultam a construção de respostas pedagógicas.

Garcia (2022) permitiu compreender que as dificuldades de aprendizagem também não devem ser convertidas imediatamente em limitações individuais ou diagnósticos clínicos. Antes de concluir que um estudante não aprende, é necessário examinar as condições de ensino, as oportunidades oferecidas, as mediações realizadas e os conhecimentos que ainda precisam ser consolidados. Adaptação curricular, diversificação dos recursos, trabalho colaborativo e acompanhamento individualizado aparecem como possibilidades de intervenção, desde que não sejam utilizados para reduzir permanentemente as expectativas de aprendizagem.

Os resultados apresentados por Ramos e Gonçalves Junior (2024) ampliam essa compreensão ao demonstrar que abandono e evasão não decorrem de uma causa única. Fatores escolares, familiares, socioeconômicos e subjetivos podem coexistir e se fortalecer mutuamente. O estudante que precisa trabalhar, enfrenta conflitos familiares, sofre bullying ou apresenta baixo rendimento não vive essas situações de maneira separada. Elas integram uma trajetória cuja complexidade exige a participação de diferentes profissionais, instituições e políticas públicas.

Não se pretende afirmar que todo estudante com dificuldades de aprendizagem se tornará desmotivado ou deixará a escola. As trajetórias são singulares, e os mesmos acontecimentos podem produzir respostas distintas. Entretanto, dificuldades não atendidas podem gerar experiências recorrentes de fracasso; essas experiências podem fragilizar a confiança e o envolvimento; e o afastamento progressivo pode aumentar o risco de abandono. Reconhecer essa relação possível permite que a escola intervenha antes que a ruptura se consolide.

A resposta ao problema de pesquisa encontra-se, portanto, na construção de uma atuação preventiva, pedagógica e coletiva. Identificar precocemente os sinais, escutar sem culpabilizar, intervir de maneira planejada, acompanhar os resultados e mobilizar a rede de proteção constituem movimentos indispensáveis. O controle de faltas é importante, mas não substitui a observação daquele estudante que continua presente fisicamente e já se encontra afastado das atividades, dos vínculos e das expectativas de aprendizagem.

Também é necessário reconhecer os limites da atuação individual do professor. A diversificação das práticas pedagógicas requer formação, planejamento coletivo, materiais, acompanhamento da coordenação e condições adequadas de trabalho. A permanência não pode depender apenas do esforço isolado de um docente, assim como a evasão não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante ou à sua família. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada pela escola, pelas redes de ensino e pelo Estado.



A articulação com as famílias e com os serviços de saúde, assistência social e proteção à infância e à juventude torna-se especialmente necessária quando as dificuldades extrapolam a dimensão pedagógica. A intersectorialidade não deve significar apenas encaminhar o estudante para outro serviço, mas construir responsabilidades conjuntas, mantendo o acompanhamento e respeitando as atribuições de cada instituição.

Permanecer para aprender significa, em última análise, encontrar na escola condições para construir conhecimentos, vínculos e perspectivas de futuro. Quando a instituição reconhece as dificuldades sem transformar o estudante em sua dificuldade, acolhe o erro como parte do processo, sustenta expectativas de aprendizagem e age diante dos primeiros sinais de afastamento, a permanência deixa de ser apenas presença física. Torna-se uma experiência efetiva de participação, pertencimento, formação humana e exercício do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carolaine de Santana. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.



RAMOS, Ana Carolina; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268037, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268037.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290078, 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024290078.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.