ISSN: 2358-8829

“OS ALUNOS VOLTARAM DIFERENTES”: O QUE DIZEM PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A APATIA DISCENTE NO PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO

Daniela Maria Almeida de Lima [1]

Marta Maria Pontin Darsie [2]

INTRODUÇÃO

A suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, alterou de uma só vez o calendário escolar e a convivência diária que organiza a vida de crianças e adolescentes. O Brasil esteve entre os países que mantiveram os prédios escolares fechados por mais tempo, e o ensino remoto encontrou redes públicas com conectividade insuficiente e estudantes em condições muito desiguais de acesso (DIAS; RAMOS, 2022). Quando as escolas estaduais de Mato Grosso retomaram as atividades presenciais, a preocupação institucional voltou-se, sobretudo, para a recomposição dos conteúdos que haviam ficado para trás.

O cotidiano das salas de aula, porém, colocou diante dos professores uma questão que as avaliações de aprendizagem registram com dificuldade. Docentes de Matemática passaram a descrever estudantes pouco dispostos a participar das aulas, a sustentar a atenção e a investir esforço nas atividades, como se a volta ao prédio escolar não tivesse vindo acompanhada da volta ao estudo. A expressão que dá título a este trabalho não reproduz a fala de um participante em particular. Ela sintetiza o conjunto dos registros analisados, nos quais a mudança na disposição dos alunos aparece ao lado das lacunas de conteúdo.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), danielafelau@hotmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), marponda@uol.com.br.

ISSN: 2358-8829

O texto apresenta um recorte de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), dedicada às percepções de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as vivências no retorno às aulas presenciais. O objetivo aqui é analisar o que esses professores relatam sobre a disposição dos alunos para aprender no retorno presencial e discutir tais relatos à luz de estudos sobre os efeitos do isolamento no pertencimento escolar e na mobilização para aprender. Boa parte da produção sobre o pós-pandemia concentra-se nas perdas de aprendizagem medidas por avaliações externas, ao passo que a relação dos estudantes com a escola, tal como percebida por quem está diariamente em sala, tem recebido atenção bem menor.

Para isso, foram analisadas as respostas de professores de Matemática de 17 escolas estaduais de Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop a um questionário on-line, tratadas por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que dificuldades ligadas à disposição dos alunos foram assinaladas em quase todas as escolas, que em 11 delas os professores mencionaram desinteresse, desmotivação ou apatia em respostas abertas e que em apenas uma o apoio emocional recebido no período foi considerado adequado. Com base na literatura, a apatia descrita pelos professores pode ser compreendida menos como traço individual dos estudantes e mais como resposta a uma ruptura de vínculos, que as ações institucionais destinadas aos anos finais pouco alcançaram.

METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo, e corresponde à etapa inicial de produção de dados da pesquisa de doutorado, na qual o questionário antecede entrevistas semiestruturadas e textos reflexivos. O instrumento, elaborado no Google Forms, reuniu questões fechadas e abertas sobre o retorno às aulas presenciais, a formação continuada, as defasagens de aprendizagem e o acolhimento institucional. A divulgação contou com o apoio das Diretorias Regionais de Educação vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), e as respostas foram recebidas entre outubro de 2025 e outubro de 2026.

O recorte considera quatro municípios, tomados como referência de diferentes regiões do estado: Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop. Foram consideradas

as respostas de professores de Matemática da rede estadual que exerceram a docência em sala de aula durante a pandemia, inclusive daqueles que atuaram somente em 2021, e excluídas as de quem, naquele período, não lecionava. Com esses critérios, participaram 17 escolas estaduais, sendo seis em Rondonópolis, seis em Sinop, três em Barra do Garças e duas em Cuiabá. Somaram-se a elas as respostas de um formador vinculado a uma Diretoria Regional de Educação (DRE), que lecionava do 6º ao 9º ano durante a pandemia. O grupo reúne docentes efetivos e contratados, em sua maioria com mais de dez anos de experiência, e, para preservar o anonimato, os registros são identificados apenas pelo município da escola.

Entre as questões do instrumento, três sustentam este recorte. A primeira, fechada e de múltipla escolha, pediu que os professores indicassem as maiores dificuldades pedagógicas encontradas ao retomar o conteúdo e o ritmo de ensino de Matemática no contexto presencial. A segunda, aberta, solicitou exemplos de como as defasagens se manifestaram nos alunos após o retorno; a ela foram somadas as demais respostas abertas em que a disposição dos estudantes apareceu sem ter sido objeto da pergunta, como as que tratavam dos sentimentos no retorno, dos desafios enfrentados e da principal preocupação do período. A terceira indagou se a escola ou a Secretaria de Educação ofereceu apoio emocional durante o retorno e veio acompanhada de um campo aberto para descrever esse apoio.

O material foi tratado por meio da Análise de Conteúdo, percorrendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação (BARDIN, 2016). Na exploração, adotaram-se como unidades de registro palavras e expressões referentes à disposição dos alunos, a exemplo de apatia, desmotivação, desinteresse, falta de interesse, falta de compromisso e dificuldade de atenção ou de concentração. A organização dessas unidades resultou em três categorias: a desmotivação como dificuldade compartilhada; a apatia nas palavras dos professores; o aluno que voltou e a escola que o recebeu.

Como as respostas de questionário são breves e não autorizam afirmações sobre o que cada professor quis dizer, a análise dos dados permanece no plano descritivo, naquilo que aparece e se repete, e a leitura interpretativa é construída no diálogo com a literatura. A participação foi voluntária, a investigação conta com autorização da SEDUC-MT e a identidade dos participantes foi preservada.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Para crianças e adolescentes, a escola não se resume ao lugar onde se aprendem conteúdos. É nela que acontece boa parte da convivência entre pares, que a rotina se organiza e que muitos encontram apoio diante de dificuldades familiares e pessoais. Uma meta-análise que reuniu 29 estudos, com mais de 80 mil crianças e adolescentes de diferentes regiões do mundo, estimou que, no primeiro ano da pandemia, sintomas clinicamente elevados de depressão e de ansiedade alcançaram cerca de 25% e 20% desse público, praticamente o dobro das estimativas anteriores, com índices mais altos entre meninas e adolescentes mais velhos (RACINE et al., 2021).

No Brasil, a pesquisa de Vazquez et al. (2022) com estudantes de escolas públicas trata o isolamento como experiência que foi além da interrupção das aulas. Segundo os autores, “os jovens foram atingidos de forma duradoura pelo isolamento social, com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e em que as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental” (VAZQUEZ et al., 2022, p. 305). A ideia de um dano duradouro interessa diretamente a este estudo, pois indica que os efeitos do isolamento não terminaram com a reabertura das escolas e podem ter acompanhado os estudantes de volta à sala de aula.

Pesquisas qualitativas com adolescentes reforçam essa leitura. Em grupos focais realizados numa escola pública da periferia de São Paulo, Cabral et al. (2023) identificaram que a pandemia agravou sentimentos já presentes, como a incerteza quanto ao futuro e às perspectivas de projeto de vida, e descreveram a escola como território de sociabilidade, de apoio e de refúgio para esses jovens. Nobre et al. (2024), ao escutarem estudantes da rede pública, observaram que eles sentiram falta da convivência com os colegas e reconheceram o acolhimento dos professores como decisivo para a retomada da vida escolar. Querer voltar à escola e conseguir retomar o estudo, portanto, não são a mesma coisa. A distinção ganha relevo quando se considera o sentimento de pertença, que estudo com adolescentes do 8º e do 9º ano relaciona ao engajamento nas atividades acadêmicas, observando ainda que, no Brasil, essa discussão permanece incipiente (LOURENÇO, 2020).

Antes de analisar os relatos, convém delimitar o vocabulário. Apatia, desmotivação, desinteresse e desengajamento circulam como termos quase equivalentes

ISSN: 2358-8829

no cotidiano escolar e em parte da literatura, e o modo de nomear o fenômeno interfere na forma de enfrentá-lo. Se a falta de envolvimento é tratada como característica do aluno, a resposta tende a recair sobre cobranças e estímulos externos. Charlot (2012) propõe outro caminho ao preferir o conceito de mobilização ao de motivação, já que, para ele, motiva-se alguém de fora, enquanto a mobilização se produz de dentro. Nas palavras do autor, **"o meu problema é fazer algo para que o aluno se mobilize de dentro e, portanto, o problema é fazer nascer um desejo de aprender, um desejo que vai permanecer depois da minha presença, da minha ação direta e imediata"** (CHARLOT, 2012, p. 12). A formulação desloca a atenção da vontade individual para o sentido que o estudante encontra, ou deixa de encontrar, no ato de aprender, e é esse deslocamento que orienta a leitura proposta neste trabalho.

A mesma perspectiva ajuda a distinguir a apatia da indisciplina. Aquino (1996) problematiza as explicações que atribuem a indisciplina exclusivamente ao aluno ou à família e a reinscreve na relação pedagógica e na organização da própria escola. A apatia, diferentemente, costuma se manifestar como retraimento, silêncio e pouca disponibilidade para a tarefa, o que a torna menos visível e, por isso mesmo, facilmente confundida com preguiça. Vale lembrar, também, que o desinteresse pela Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental antecede a pandemia (PREDIGER; BERWANGER; MÖRS, 2009) e que, durante o ensino remoto, esteve associado a fatores múltiplos, como as condições de acesso, os incentivos do entorno e a trajetória escolar de cada estudante (AIRES; ALVES; POZZOBON, 2021). O retorno presencial evidenciou, portanto, a intensificação de um fenômeno que a escola já conhecia, agora depois de uma ruptura prolongada.

Estudos recentes com professores de Matemática registram quadro semelhante em outros estados. Ao entrevistarem professoras cujos alunos cursavam os anos finais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto, Cunha, Silva e Felcher (2025) relatam estudantes que voltaram mais quietos, interagiam menos e questionavam a necessidade de frequentar a escola depois do período de aprovação sem retenção. Os autores situam esse comportamento num contexto mais amplo ao afirmarem que, **"com o avanço das TDs, percebe-se que os estudantes demonstram crescente interesse por conteúdos digitais, enquanto o modelo escolar tradicional se torna, para muitos, uma mera obrigação, sem necessariamente promover um engajamento significativo com o aprendizado"** (CUNHA; SILVA; FELCHER, 2025, p. 57). O trecho transfere parte da

ISSN: 2358-8829

questão para o próprio modelo escolar, que para muitos estudantes deixou de produzir sentido.

No Ceará, Souza e Silva (2024) consultaram 14 professores de Matemática dos anos finais e verificaram que 64,3% deles indicaram a falta de interesse entre os principais fatores das dificuldades de aprendizagem na disciplina. Ao reunirem as consequências do período mencionadas pelos participantes, os autores registram que **"outros fatores como estresse, depressão, o retorno às aulas presenciais e tradicionais, adaptação, acomodação, indisciplina, desinteresse, aplicação de novos conteúdos, o sistema cognitivo e emocional dos(as) Estudantes, foram listados como uma das muitas consequências pós-pandêmicas"** (SOUZA; SILVA, 2024, p. 9). A lista mistura dimensões emocionais, comportamentais e cognitivas, o que mostra que, nos relatos docentes, o desinteresse raramente aparece isolado. Em Chapecó (SC), professores de Matemática também descreveram, no pós-pandemia, alunos ansiosos, desmotivados e desinteressados, com uso excessivo do celular (BARCELLOS, 2023).

Diante desse quadro, cabe perguntar o que a política educacional estadual ofereceu para lidar com a dimensão emocional do retorno. Em Mato Grosso, o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem dedicou um capítulo ao apoio socioemocional, mas o principal material previsto teve alcance restrito, uma vez que, conforme o documento, **"a SEDUC-MT adquiriu materiais pedagógicos que tratam da educação Socioemocional destinados aos estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Esses materiais irão auxiliar os professores no fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais"** (MATO GROSSO, 2023, p. 25). As demais ações do plano nesse campo limitam-se a cartilhas sobre saúde mental e a um canal virtual de escuta destinado aos estudantes, sem menção a iniciativas voltadas aos professores. Os anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que atuam os participantes desta pesquisa, ficaram à margem da principal ação socioemocional do plano.

A esse respeito, Weber (2023, p. 128), ao analisar as práticas educativas do período, conclui que **"as práticas educativas, durante o período da pandemia de covid-19, em especial no contexto do retorno às atividades presenciais, ocorreram de maneira desorganizada, exaustiva e praticamente sustentada exclusivamente pelos professores"**. A constatação antecipa uma tensão examinada adiante: a tarefa de

ISSN: 2358-8829

enfrentar a apatia dos estudantes recaiu sobre docentes que também atravessavam o período sem amparo institucional suficiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desmotivação como dificuldade compartilhada

Na questão sobre as maiores dificuldades pedagógicas do retorno, em 16 das 17 escolas ao menos um professor assinalou alguma das alternativas ligadas à disposição dos estudantes: a desmotivação dos alunos após o longo período de ensino remoto, a resistência em retomar o ritmo de estudos ou a dificuldade de manter a atenção nas atividades presenciais. Essas alternativas foram marcadas nos quatro municípios, inclusive em escolas cujos professores, nas questões abertas, não voltaram ao tema.

Por se tratar de alternativas oferecidas pelo instrumento, a marcação não informa como cada professor compreende a desmotivação nem a que a atribui. Informa, contudo, que o fenômeno foi reconhecido de forma ampla, e não em um grupo restrito de escolas. O reconhecimento converge com o que Souza e Silva (2024) e Cunha, Silva e Felcher (2025) registraram em outros estados.

A apatia nas palavras dos professores

Nas respostas abertas, houve referência à apatia, à desmotivação, ao desinteresse, à falta de compromisso ou à dificuldade de atenção dos alunos em 11 das 17 escolas, além do registro do formador da DRE. Em boa parte dos casos, essas menções surgiram em perguntas que não tratavam da disposição dos estudantes, como as que indagavam sobre os sentimentos do professor no retorno ou sobre sua principal preocupação no período. O Quadro 1 apresenta a distribuição dessas menções por município.

Quadro 1 – Escolas em que os professores mencionaram a disposição dos alunos nas respostas abertas, por município

Município	Escolas participantes	Escolas com menções
Barra do Garças	3	2
Cuiabá	2	0
Rondonópolis	6	4
Sinop	6	5
Total	**17**	**11**

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do questionário da pesquisa (2026). Não inclui o registro do formador da DRE.

ISSN: 2358-8829

Os termos mais diretos aparecem em dois registros. Em uma escola de Sinop, ao descrever as dificuldades do retorno, o professor afirma que *"os alunos mostraram-se apáticos, indiferentes, desmotivados e com fragilidades significativas nos conteúdos"*. O formador da DRE, ao responder sobre os sentimentos que o retorno despertou, escreve: *"Total apatia dos estudantes. Ou por falta de interesse e/ou pela não consolidação de habilidades estruturantes"*. Nos dois casos, a apatia é mencionada junto às lacunas de conteúdo, sem que uma seja apresentada como causa da outra.

Outros registros falam de permanência e de intensificação. Em uma escola de Barra do Garças, consta que *"os alunos voltaram desmotivados"* e, em outra resposta, que *"os alunos até hoje não estão querendo saber de ir para a escola e ter que estudar"*. Em outra escola de Sinop, o registro aponta *"o aumento de desinteresse dos estudantes"* e acrescenta que *"não foi possível pensar que o desinteresse aumentaria presencialmente"*. Em Rondonópolis, um dos registros indica como principal preocupação do período o *"desgaste físico e emocional em função do desinteresse dos estudantes e falta de comprometimento das famílias na rotina escolar"*. Há ainda registros que assumem a forma de pergunta ou de tarefa, como o de uma escola de Barra do Garças, *"O que fazer para que eles notem que o estudo é importante?"*, e o de uma escola de Rondonópolis, que define como preocupação *"fazer com que o aluno tenha interesse nas aulas"*.

Cuiabá não acompanha esse padrão. Nas duas escolas do município, as respostas abertas não mencionaram a disposição dos alunos, e em uma delas o registro descreve o movimento contrário, com aumento da interação, da participação e da aproximação afetiva com os estudantes após o retorno. Com apenas duas escolas, o dado não permite generalizações sobre o município, mas impede tratar a apatia como experiência uniforme e reforça a necessidade de considerar as diferenças entre escolas e turmas.

A leitura proposta por Charlot (2012) permite reformular a pergunta que vários desses registros trazem. Em vez de indagar por que os alunos não querem estudar, cabe perguntar que sentido o estudo passou a ter para estudantes que atravessaram meses de rotinas interrompidas e de vínculos fragilizados. Vazquez et al. (2022) e Cabral et al. (2023) oferecem elementos para essa resposta ao mostrar que o isolamento atingiu justamente a convivência e as perspectivas de futuro, dimensões que sustentam a disposição para aprender. Nessa direção, a apatia relatada pode ser lida como resposta a

uma ruptura, e não como preguiça ou indisciplina. O questionário, por si só, não autoriza essa afirmação, que a literatura torna plausível e as entrevistas permitirão examinar.

O aluno que voltou e a escola que o recebeu

Na questão sobre o apoio emocional oferecido pela escola ou pela Secretaria de Educação durante o retorno, em 16 das 17 escolas as respostas indicaram que não houve apoio ou que ele foi insuficiente, e apenas em uma o apoio foi considerado adequado. Nas descrições abertas, são frequentes respostas como *"não houve"* e *"nenhum"*, e as ações mencionadas, quando existem, resumem-se a conversas, palestras e cursos on-line. Sobre estes últimos, o formador da DRE observa que *"os cursos para acolhimento foram online, modalidade sabidamente ineficiente para o contexto"*.

O dado ganha outro peso quando relacionado às categorias anteriores. Os mesmos professores que reconheceram a desmotivação dos alunos como dificuldade, e que em muitos casos a mencionaram sem serem perguntados, atravessaram o retorno, em quase todas as escolas, sem apoio emocional considerado suficiente. A política estadual, por sua vez, concentrou sua principal ação socioemocional nos anos iniciais (MATO GROSSO, 2023), de modo que os estudantes dos anos finais e seus professores ficaram fora do alcance dessa iniciativa. A situação se aproxima do diagnóstico de Weber (2023) acerca de um retorno sustentado quase exclusivamente pelo trabalho docente.

Entre os adolescentes escutados por Nobre et al. (2024), o acolhimento dos professores foi reconhecido como decisivo para a retomada da vida escolar. Os dados deste estudo, porém, mostram professores que lidaram com estudantes pouco mobilizados sem o apoio emocional que julgavam necessário, havendo entre eles quem registre o próprio desgaste diante desse quadro. Se a apatia é um sintoma da ruptura vivida pelos estudantes, como a literatura permite supor, ela ainda não foi nomeada como tal pelas ações institucionais, que trataram o retorno sobretudo como questão de conteúdo. Enfrentá-la passa por reconhecer o cuidado com quem aprende e com quem ensina como parte da recomposição da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o que professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas estaduais de quatro municípios de Mato Grosso,

relatam sobre a disposição dos alunos para aprender no retorno às aulas presenciais. Os dados mostram que dificuldades ligadas a essa disposição foram reconhecidas em quase todas as escolas participantes e que desinteresse, desmotivação e apatia apareceram de forma espontânea nas respostas de 11 das 17 escolas, em três dos quatro municípios. Mostram, ainda, que esse quadro foi vivido pelos professores praticamente sem apoio emocional institucional.

À luz dos estudos sobre isolamento, pertencimento escolar e mobilização para aprender, a apatia descrita pode ser compreendida como resposta dos estudantes a uma ruptura de vínculos e de rotinas, mais do que como falta de vontade ou indisciplina. Essa leitura desloca o problema do aluno para a relação entre o estudante e a escola e evidencia uma lacuna nas políticas de retorno em Mato Grosso, cujas ações socioemocionais pouco alcançaram os anos finais e os docentes.

O recorte tem limites que precisam ser reconhecidos. As respostas de questionário são breves e sustentam apenas uma análise descritiva das percepções docentes, Cuiabá conta com duas escolas e a perspectiva dos estudantes não foi contemplada. As próximas etapas da pesquisa, com entrevistas e textos reflexivos, permitirão compreender como os professores interpretam essa apatia e quais estratégias construíram diante dela. Os resultados indicam, desde já, a pertinência de ações de acolhimento que considerem os estudantes dos anos finais e os próprios professores como sujeitos afetados pelo período.

Palavras-chave: Professores de Matemática; Pós-pandemia; Apatia discente; Retorno ao presencial; Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AIRES, Camila Pinto; ALVES, Luana Leal; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Ensino de matemática em tempos de pandemia: um olhar sobre as dificuldades de aprendizagem em contraste com o desinteresse dos alunos. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2021, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: UFPel, 2021. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/017.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARCELLOS, Andriéli Brunetto. **Ensino de matemática e pandemia**: ações para minimizar os impactos causados pela pandemia da covid-19 sob a perspectiva de

professores de matemática da educação básica. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6822. Acesso em: 29 out. 2026.

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

CABRAL, Cristiane da Silva *et al.* "A gente quer abraçar o amigo": a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, supl. 1, 5s, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004778.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 10-26, jan./jul. 2012.

CUNHA, Andrieli Ebling Fanka da; SILVA, Michelsch João da; FELCHER, Carla Denize Ott. Defasagem matemática pós pandemia nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e perspectivas docentes. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 86, p. 52-75, 2025. DOI: https://doi.org/10.4322/gepem.2176-2988.2025.1128.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022.

LOURENÇO, Mariana Santos De Giorgio. **O sentido de pertença de adolescentes ao ambiente escolar e sua interface com o apoio social e a saúde mental**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2023.

NOBRE, Márcio Rimet *et al.* Que escola pós-pandemia? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e45242, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469845242.

PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. Relação entre aluno e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, ano 1, n. 4, 2009.

RACINE, Nicole *et al.* Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 175, n. 11, p. 1142-1150, 2021. DOI: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482.

SOUZA, Francisca Karla Klissia Alves de; SILVA, Joselito Brilhante. Desafios e possibilidades: a perspectiva dos(as) professores(as) de Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 5, p. 1-21, e202415, 2024. DOI: https://doi.org/10.47207/rbem.v5i1.20699.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr./jun. 2022.

ISSN: 2358-8829

WEBER, Douglas Luís. **Práticas educativas em tempos de pandemia**: entre o direito à educação e os cuidados em saúde. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2023.