



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSINA FORTESKI GLIDDEN

VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS:
RELAÇÕES COM AS EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO

Curitiba

2022

ROSINA FORTESKI GLIDDEN

VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS:
RELAÇÕES COM AS EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha Processos Psicológicos em Contextos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

Curitiba

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Glidden, Rosina Forteski

Variáveis do contexto escolar na pandemia do coronavírus :
relações com as expectativas de futuro de alunos do ensino
médio / Rosina Forteski Glidden. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Análise de interação em
educação. 3. Ensino a distância – Aspectos sociológicos. 4.
Estudantes de ensino médio. 5. Pandemia. I. Weber, Lidia Natalia
Dobrianskyj. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSINA FORTESKI GLIDDEN** intitulada: **VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: RELAÇÕES COM AS EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

30/03/2022 11:44:13.0

LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/04/2022 12:45:00.0

SUZANE SCHMIDLIN LOHR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/04/2022 08:26:59.0

JANAÍNA THAÍS BARBOSA PACHECO

Avaliador Externo (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE)

Assinatura Eletrônica

30/03/2022 16:17:48.0

LEANDRO KRUSZIELSKI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho de Tese à Laura e ao Kevin, pequenos que são meu chão e meu horizonte, razões de cada acordar.

AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutorado foi desenvolvida em período pandêmico e por isso encontrou obstáculos advindos da reorganização social por ele provocado. Porém, diversas pessoas contribuíram para que este caminho se completasse, a elas deixo aqui meu mais profundo agradecimento.

Agradeço, primeiramente, a minha família, por ser fonte inesgotável de carinho, apoio e cuidado. Ao meu marido Michael Adam Glidden Forteski, que sustenta grandemente minha saúde psicológica e emocional, e aos meus pequenos, Laura e Kevin, por serem razão e inspiração de cada escolha.

Agradeço imensamente a minha orientadora Lidia N. D. Weber, pela paciência e generosidade e pelos diálogos que foram decisivos para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço às professoras da UFPR Maria de Fátima Quintal, Sandra Guimarães e Jani Moreira que, de diferentes formas, me auxiliaram neste caminho de quatro anos de estudo.

Agradeço muito às pessoas que proveram suporte técnico, facilitando minha jornada no doutorado e na realização desta tese: Cristiane Silva, Michael Adam Glidden Forteski e Vítor Yano.

Agradeço às colegas da turma do doutorado, pelas trocas de perspectivas, apoio e solidariedade. De modo similar, agradeço aos colegas doutorandos Claudia Daiana Borges e Jean Paulo da Silva que, mesmo em diferentes Programas de Pós-Graduação, trouxeram luz sobre questões importantes para este trabalho.

Meu comovido agradecimento a cada uma das pessoas que me ajudaram na coleta de dados. Na primeira fase, no contato com as escolas, deixo meu especial agradecimento à Sra. Dalva Aparecida Moser e ao Sr. Alcinei da Costa Cabral, representantes da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, e cada diretora e diretor, coordenadora e coordenador, pessoas que me atenderam com carinho e solicitude, apesar de estarem também em tempos de reorganização e sobrecarga em função da pandemia. Na segunda fase, quando contatos individuais foram movimentados, dezenas de amigos(as) articularam sua rede social me permitindo acessar mais participantes e avançar significativamente na pesquisa, deixo meu agradecimento especial neste sentido à Angélica Leite, à Rosangela de Carmen Corrêa e ao Professor Célio Leite.

Minha sincera gratidão aos professores que compõem a minha banca, todos profissionais que admiro e que me inspiram fortemente: Professora Dra. Janaína Thaís

Barbosa Pacheco, Professor Dr. Leandro Kruszielski, Professora Dra. Suzane Schmidlin Löhner e Professora Dra. Thaís Cristina Gutstein Nazar. Muito obrigada!

Meus agradecimentos ainda a CAPES, pelo apoio financeiro que tive em um período do doutorado, que contribuiu para minha dedicação à pesquisa.

Agradeço, finalmente, às mães e aos pais que autorizaram o contato e a participação de seus filhos(as) e, principalmente, aos(as) estudantes participantes. Suas respostas à presente pesquisa possibilitaram a ampliação do conhecimento sobre suas realidades no período pandêmico. Muito obrigada!

“Acredito nos jovens à procura de caminhos novos abrindo espaços largos na vida.”

Cora Coralina

RESUMO

A escola tem sido estudada sob diferentes perspectivas com o objetivo de levantar os efeitos de sua existência na vida presente e futura dos alunos. Na adolescência este contexto ganha recortes de espaço de transição, de escolhas e de afirmação, contribuindo para a formação do projeto de futuro dos jovens. A Pandemia da Covid-19 impôs uma reorganização abrupta da comunidade escolar, a partir das medidas de distanciamento social, modificando a dinâmica interativa entre estudante e escola e fragilizando o potencial deste relacionamento. Neste contexto variáveis importantes relacionadas ao ambiente escolar, como a percepção sobre a escola e o professor, a motivação para estudar, o senso de pertencimento e o envolvimento acadêmico, são tensionadas. A partir deste entendimento foi estabelecido como objetivo desta pesquisa analisar a vivência de estudantes do ensino médio durante a pandemia do Coronavírus e suas relações com as características positivas da escola e dos professores, com o senso de pertencimento à escola, com a motivação para estudar, com o envolvimento acadêmico e com as expectativas de futuro destes jovens. Participaram do estudo 85 estudantes, com idade média de 16,8 anos ($dp=0,9$), regularmente matriculados no ensino médio de escolas públicas de Santa Catarina e do Paraná. Para a coleta de dados foram utilizados oito instrumentos, sendo dois questionários semiestruturados e seis escalas, de autoaplicação individual. A aplicação foi feita remotamente, por meio do *Google Form*. Na análise de dados foram geradas medidas descritivas e os testes estatísticos *t* de Student, Correlação de Pearson e Qui-quadrado. As respostas abertas foram analisadas por meio de uma categorização semântica. Os resultados demonstraram que os estudantes vinham vivenciando a pandemia e as aulas remotas com níveis elevados de estresse e cansaço, baixa motivação para estudar e consideráveis impactos na saúde mental. Em vários aspectos, estes impactos foram mais acentuados para as meninas e para estudantes com histórico de reprovações ou de punições escolares. Os estudantes relataram sentir falta da presença física dos professores e consideraram as interações mantidas com eles insuficientes, ainda que o vínculo professor-aluno e com a escola tenha permanecido predominantemente positivo. Os estudantes percebiam o ensino remoto como ineficiente para a sua preparação em relação ao Enem ou aos vestibulares, uma das preocupações mais proeminentes dos participantes em relação a este período. As variáveis do contexto escolar se correlacionaram positivamente entre si, reforçando a existência de relações importantes entre a percepção discente sobre o professor e a escola, a motivação, o senso de pertencimento e o envolvimento acadêmico. As principais expectativas de futuro dos estudantes estavam relacionadas à formação acadêmica no ensino superior e à conquista de trabalho, emprego e estabilidade financeira. O período de ensino remoto foi percebido como prejudicial ao futuro, especialmente pelas dificuldades de aprendizagem vivenciadas. A percepção discente positiva sobre a escola e os níveis de motivação e envolvimento acadêmico associaram-se positivamente a melhores expectativas de futuro. Conclui-se que o período pandêmico fragilizou os jovens em diversas dimensões - pessoal, relacional e educacional - diminuindo sua rede de apoio e suas possibilidades futuras, principalmente em relação ao ingresso no ensino superior através do Enem. Medidas de reparação e de atenção integral a estes estudantes se fazem urgentes, face às implicações negativas vivenciadas por esta população.

Palavras-Chaves: Ensino Médio; Características da Escola; Desempenho Acadêmico; Desafios da Educação; Saúde e Educação

ABSTRACT

Schools have been studied from different perspectives to survey their effects on students' present and future lives. In adolescence, this context becomes a space of transition, choices, and affirmation, contributing to the formation of young peoples' projects for the future. The Covid-19 pandemic imposed an abrupt reorganization of the school community, starting with social distancing measures, which changed the interactive dynamics between students and school and thus weakened the power of this relationship. In this context, important variables related to the school context, such as the perception that the school and the teacher, the motivation to study, the sense of belonging, and academic involvement are strained. From this understanding, this research sought to analyze the experiences of high school students during the Coronavirus pandemic and their relationships with the positive characteristics of the school and teachers, the sense of belonging to the school, the motivation to study, their academic involvement, and these youths' expectations for the future. Eighty-five students with an average age of 16.8 ($dp=0.9$) regularly enrolled in public high schools in Santa Catarina and Paraná participated in the study. Eight individual self-administered instruments were used for data collection: two semi-structured questionnaires, and six scales. The application of the instruments was done remotely through Google Forms. In the data analysis, descriptive measures and the statistical tests Student's t , Pearson's Correlation, and chi-square were generated. The open-ended answers were analyzed through a semantic categorization. The results showed that the students experienced the pandemic and remote classes with high levels of stress and fatigue, low motivation to study, and considerable mental health impacts. In many ways, these impacts were more pronounced for girls and students with a history of school failure or being punished. The students reported feeling that they missed the physical presence of the teachers and considered the interactions with them insufficient, although the teacher-student bond and school bond remained predominantly positive. The students perceived remote teaching as inefficient in their preparation for their National High School Exam (ENEM) and university entrance exams: this was one of the most prominent concerns among participants during this period. In this context, variables correlated positively with each other, reinforcing the existence of important relationships between student perceptions of the teacher and the school, motivation, sense of belonging and academic engagement. The students' main expectations for the future were related to higher education and getting a job, employment, and financial stability. Positive student perception of school and the levels of motivation and academic engagement were positively associated with better expectations for the future. The period of remote teaching/learning was perceived as detrimental to their future, especially due to the learning difficulties experienced. In conclusion, the pandemic period weakened youths in several domains - personal, social, and educational - reducing their support networks and their future possibilities, especially concerning their entering higher education through ENEM. Remedial measures and comprehensive care for these students are urgently needed, given the negative implications experienced by this population.

Keywords: High School; School Characteristics; Academic Performance; Education Challenges; Health and Education

RESUMEN

La escuela ha sido estudiada desde diferentes perspectivas con el objetivo de identificar los efectos de su existencia en la vida presente y futura de los alumnos. En la adolescencia, este contexto gana dimensiones de transición, de elecciones y afirmación, contribuyendo a la formación del proyecto de futuro de los jóvenes. La Pandemia del Covid-19 impuso una reorganización abrupta de la comunidad escolar, a partir de las medidas de distanciamiento social, modificando la dinámica interactiva entre estudiante y escuela y debilitando el potencial de esta relación. En este contexto, se colocan en tensión variables importantes relacionadas con el ambiente escolar, tales como la percepción de la escuela y del docente, la motivación para estudiar, el sentido de pertenencia y la implicación académica. A partir de ese entendimiento, se estableció como objetivo de esta investigación analizar la vivencia de los estudiantes de secundaria durante la pandemia del Coronavirus y sus relaciones con las características positivas de la escuela y de los profesores, con el sentido de pertenencia a la escuela, con la motivación para estudiar, con la implicación académica y con las expectativas de futuro de estos jóvenes. Participaron del estudio 85 alumnos, con una edad media de 16,8 años ($dp=0,9$), regularmente matriculados en la enseñanza media en escuelas públicas de Santa Catarina y Paraná. Para la recolección de datos se utilizaron ocho instrumentos, dos cuestionarios semiestructurados y seis escalas de autoaplicación individual. La aplicación se realizó de forma remota, a través de Google Form. En el análisis de los datos se generaron medidas descriptivas y estadísticas t de Student, Correlación de Pearson y Chi-cuadrado. Las respuestas abiertas fueron analizadas a través de una categorización semántica. Los resultados mostraron que los estudiantes estaban vivenciando la pandemia y las clases remotas con altos niveles de estrés y cansancio, baja motivación para estudiar e impactos considerables en la salud mental. En varios aspectos, estos impactos fueron más pronunciados para las muchachas y para los estudiantes con antecedentes de fracaso escolar o castigo. Los estudiantes relataron que sintieron falta de la presencia física de los profesores y consideraron insuficientes las interacciones establecidas con ellos, aunque el vínculo profesor-alumno y con la escuela se mantuvo predominantemente positivo. Los estudiantes percibieron la enseñanza a distancia como ineficiente para su preparación en relación al Enem o a los exámenes de ingreso, una de las preocupaciones más significativas de los participantes en relación a este período. Las variables del contexto escolar se correlacionaron positivamente entre sí, reforzando la existencia de relaciones importantes entre la percepción discente sobre el profesor y la escuela, la motivación, el sentido de pertenencia y la implicación académica. Las principales expectativas de futuro de los estudiantes estuvieron relacionadas con la formación académica en la educación superior y con la conquista de trabajo, empleo y estabilidad financiera. El período de enseñanza a distancia fue percibido como perjudicial para el futuro, especialmente debido a las dificultades de aprendizaje vivenciadas. La percepción positiva de los estudiantes sobre la escuela y los niveles de motivación e implicación académica se asociaron positivamente con mejores expectativas de futuro. Se concluye que el período de la pandemia debilitó a los jóvenes en varias dimensiones -personal, relacional y educacional- disminuyendo su red de apoyo y sus posibilidades futuras, principalmente en relación al ingreso a la enseñanza superior a través del Enem. Urgen medidas de reparación y atención integral a estos estudiantes, dadas las implicaciones negativas vivencidas por esta población.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Características de la escuela; Desempeño académico; Desafíos de la Educación;

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estrutura fatorial da Escala da Escola Positiva.....	54
TABELA 2 - Do que os alunos mais gostam em relação à escola.....	67
TABELA 3 - Mudanças que os estudantes fariam nas suas escolas.....	72
TABELA 4 - Justificativas para saídas durante o período de distanciamento social de 2020	77
TABELA 5 - Níveis de medo da contaminação pelo Coronavírus em 2020.....	80
TABELA 6 - Justificativas para a progressão dos níveis de medo de contaminação pelo Coronavírus.....	81
TABELA 7 - Motivação para estudar durante o período de aulas remotas.....	86
TABELA 8 - Níveis de estresse e cansaço vivenciados durante a realização das atividades do ensino remoto.....	87
TABELA 9 - Saúde mental dos estudantes no período de distanciamento social e de aulas remotas.....	89
TABELA 10 - Média de tempo de exposição (horas) a telas antes e durante o período de aulas remotas.....	96
TABELA 11 - Ambiente de estudo dos estudantes em seus lares.....	99
TABELA 12 - Ajuda de adultos da família para a aprendizagem dos conteúdos durante o período de aulas remotas de 2020.....	102
TABELA 13 - Níveis de dificuldade com as aulas remotas de 2020.....	104
TABELA 14 - Do que os alunos mais sentem falta da escola presencial.....	106
TABELA 15 - Suporte dos professores para a aprendizagem dos conteúdos durante o período de aulas remotas de 2020.....	109
TABELA 16 - Percepção discente sobre a interação com os professores durante o período de aulas remotas.....	110
TABELA 17 - Justificativas para atrasos na entrega de atividades remotas.....	113
TABELA 18 - Posicionamento dos estudantes sobre o retorno ao sistema presencial ou híbrido.....	120
TABELA 19 - Perspectivas de realização do Enem e vestibulares em 2022.....	125
TABELA 20 - Perspectivas de impactos do ensino remoto no desempenho do Enem e de vestibulares em 2022.....	126

TABELA 21 - Posicionamentos sobre a realização do Enem e de vestibulares em 2021 ou 2022.....	127
TABELA 22 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar.....	131
TABELA 23 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar e o quanto os estudantes consideravam gostar de sua escola e de seus professores.....	135
TABELA 24 - Diferenças significativas entre o <i>status</i> de entrega de atividades acadêmicas durante o ensino remoto e variáveis do contexto escolar.....	136
TABELA 25 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar e a percepção dos alunos em relação ao suporte dos professores no ensino remoto.....	137
TABELA 26 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar e a percepção de estresse e cansaço com as aulas remotas.....	138
TABELA 27 - Diferenças significativas entre a dificuldade com as aulas remotas em função da ausência física do professor e dimensões da escala de motivação para estudar.....	139
TABELA 28 - Diferenças significativas entre variáveis do contexto escolar e o posicionamento dos estudantes sobre o cancelamento ou adiamento do Enem em 2021.....	140
TABELA 29 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar e o quanto os estudantes consideravam que o período de ensino remoto e híbrido afetaria seu desempenho no Enem e em vestibulares em 2022	141
TABELA 30 - Projeção de futuro dos estudantes para cinco a dez anos.....	144
TABELA 31 - Motivos da presença de possíveis impactos futuros das aulas remotas de 2020	148
TABELA 32 - Motivos da ausência de possíveis impactos futuros das aulas remotas de 2020.....	153
TABELA 33 - Correlações entre as variáveis do contexto escolar e as expectativas de futuro dos estudantes.....	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Relação entre estado e a situação laboral ($\chi^2=9,79$; $p<0,05$).....	66
FIGURA 2 - Relação entre estado e a vivência de aulas síncronas ($\chi^2=4,28$; $p<0,05$).....	105
FIGURA 3 - Relação entre histórico de reprovações e o <i>status</i> de entrega de atividades on-line ($\chi^2=8,84$; $p<0,05$).....	117
FIGURA 4 - Relação entre histórico de punições escolares e o <i>status</i> de entrega de atividades on-line ($\chi^2=7,16$; $p<0,05$).....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aportes teóricos.....	24
----------------------------------	----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	19
2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1 Características positivas da escola e do professor	25
3.2 Motivação para estudar	27
3.3 Senso de pertencimento à escola	32
3.4 Envolvimento acadêmico	36
3.5 Expectativas de futuro na adolescência	40
3.6 Covid-19, aulas remotas e distanciamento social na adolescência	44
4 OBJETIVOS	50
4.1 Objetivo geral	50
4.2 Objetivos específicos	50
5 HIPÓTESES	51
6 MÉTODO	52
6.1 Participantes	52
6.2 Instrumentos	52
6.2.1 <i>Questionário de Caracterização do Participante</i>	53
6.2.2 <i>Escala da Escola Positiva</i>	53
6.2.3 <i>Escala do Professor Positivo</i>	55
6.2.4 <i>Escala de Fatores que Aumentam a Motivação para o Estudo</i>	57
6.2.5 <i>Escala de Senso Psicológico de Pertencimento à Escola</i>	58
6.2.6 <i>Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)</i>	59
6.2.7 <i>Escala de Expectativas de Futuro na Adolescência</i>	60
6.2.8 <i>Questionário de Experiências na Pandemia</i>	61
6.3 Local e Procedimentos de Coleta de Dados	61
6.3.1 <i>Cuidados éticos</i>	63
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
7.1 Capítulo I. Pandemia e aulas remotas - vivências e percepções dos estudantes	65
7.1.1 <i>Caracterização da amostra</i>	65
7.1.2 <i>Relação com a escola e com os professores</i>	66
7.1.3 <i>Pandemia, aulas remotas e distanciamento social</i>	76
7.1.4 <i>Saúde mental e motivação para o estudo</i>	85
7.1.5 <i>Ambiente de estudo</i>	98
7.1.6 <i>Enem e vestibulares no contexto da pandemia</i>	124
7.2 Capítulo II: Variáveis do contexto escolar na pandemia - percepção positiva sobre a escola e sobre o professor, motivação para estudar, senso de pertencimento e envolvimento acadêmico	130
7.2.1 <i>Variáveis do contexto escolar e características pessoais e de relação com a escola</i>	132
7.2.2 <i>Variáveis do contexto escolar e aspectos da pandemia e das aulas remotas</i>	135
7.3 Capítulo III. Expectativas de futuro - implicações e atravessamentos pela pandemia, pelas aulas remotas e pelas variáveis do contexto escolar	143
7.3.1 <i>Projeção de futuro</i>	143
7.3.2 <i>Impactos futuros do ensino remoto</i>	147
7.3.3 <i>Expectativas de futuro e variáveis do contexto escolar</i>	155

7.3.4 Expectativas de futuro, relação com a escola e com aspectos da pandemia e das aulas remotas	157
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	164
Referências	165
Apêndices e Anexos	180

1 APRESENTAÇÃO

O interesse da pesquisadora pelas temáticas abordadas na presente pesquisa remonta a diferentes experiências vivenciadas em estágios da graduação em Psicologia, no trabalho como docente de disciplinas relacionadas à Educação e ao Desenvolvimento Humano e como orientadora de pesquisas educacionais em contexto de iniciação científica, e na jornada trilhada durante o mestrado em Educação. Esta rede de experiências tem ampliado o olhar compreensivo para a complexidade dos fenômenos que envolvem a vida escolar e a essencialidade de a escola lançar mão de alternativas inovadoras, acolhedoras e, certamente, cada vez mais preponderantemente positivas.

A pandemia da Covid-19 desnudou a centralidade da escola como fator de proteção à criança e ao adolescente e a fragilidade da sua constituição frente a crises que demandam alterações inéditas e radicais. O presente estudo testemunhou as dificuldades que o tempo pandêmico trouxe, ao ser ele também afetado pelas medidas de distanciamento social, as quais tensionaram as possibilidades de pesquisa e intervenção no contexto educacional, imergindo os estudiosos e profissionais da área em uma atmosfera de incertezas e de espera constantes. Porém, é justamente neste cenário que estas atividades se fazem mais relevantes e urgentes, vindo ao auxílio do campo educacional com alternativas de enfrentamento das adversidades. A partir destas constatações, este trabalho foi pensado na expectativa de trazer contribuições que amenizem os impactos da pandemia e das medidas de distanciamento social, em especial para a realidade dos adolescentes e suas famílias e dos profissionais da educação.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A escola tem sido estudada sob diferentes perspectivas com o objetivo de levantar os efeitos de sua existência na vida presente e futura dos alunos. Na adolescência este contexto ganha recortes de espaço de transição, de escolhas e de afirmação. Ao possibilitar aprendizagem e desenvolvimento a escola amplia as perspectivas de futuro dos jovens (Leite, Pessoa, Santos, Rocha & Alberto, 2016) e, ao expandir a socialização, ela favorece o senso de pertencimento, fenômeno vastamente relacionado a menores níveis de violência e de evasão escolar e a melhor desempenho acadêmico (Osterman, 2000; Pendergast, Allen, McGregor & Ronksley-Pavia, 2018; Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Assim, como instituição de formação, potencialmente a escola promove o crescimento de crianças e adolescentes em dimensões diversas, para além do desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Em contraposição à visão positiva que os próprios adolescentes têm de si mesmos (Assis et al. 2003; Minayo et al. 1999), na ótica do senso comum a adolescência tende a ser representada como a fase da insolência, da indisciplinada e da turbulência (Ozella, 2003). A escola e os professores, por vezes, idealizam o adolescente ao retratá-lo como representante oposto do modelo de aluno esperado, que seria obediente e comprometido (Santos, Cruz & Belém, 2014). Ainda assim, e à revelia desta apreensão pejorativa, este jovem também representa para a sociedade adulta uma possibilidade de mudanças positivas futuras. É dentro desta perspectiva que o ensino médio emerge como ferramenta estratégica de formação do adolescente e de fomento de relações sociais mais justas e igualitárias (Mesquita & Lelis, 2015).

Adolescer pressupõe a passagem por diversas experiências, não se trata de rotinas e cotidianos estereotipados e vivenciados como um padrão por todo adolescente. Esta noção fluida expressa que este momento na vida dos jovens implica na vivência de experiências distintas, a depender de inúmeros fatores, como, por exemplo, classe social e gênero (Ozella & Aguiar, 2008). No ambiente escolar, de modo geral, a literatura tem apontado experiências mais positivas das meninas, tanto em termos relacionais, como motivacionais e de engajamento (Baker, 2006; Cavalcanti, 2009; Crespo, Jose, Kielpikowski & Prior 2013; Lam et al. 2014; Marchiore, 2008; Oliveira, Bzuneck & Rufini, 2017; Soares, 2014; Teo, Cheung & Kam, 2016). Estas informações explicitam a existência de influências culturais nas relações e, por consequência, na realidade destes jovens e no que é esperado deles, de acordo com os grupos a que eles pertencem.

Baixa motivação e baixo envolvimento acadêmico são fatores de risco para a evasão escolar (Eckstein & Wolpin, 1999; Soares, Fernandes, Nóbrega & Nicolella, 2015). Soares et al. (2015) realizaram um estudo a partir do levantamento de Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) e de uma ampla pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais (MG), resultando na obtenção de dados de 3.418 entrevistados, sobre aspectos relacionados à evasão escolar no ensino médio. Os resultados apontaram alguns fatores como decisivos para a explicação do abandono escolar, como a dificuldade nas disciplinas, o desejo de uma escola diferente, a importância que os alunos atribuíam à escola e a noção de que continuar os estudos possibilitaria melhores oportunidades de trabalho. Para as autoras, políticas públicas que trabalhem com foco no aumento de habilidades cognitivas e dos níveis de motivação para a aprendizagem dos alunos são essenciais para evitar a evasão escolar. Os alunos precisam estabelecer relações entre o conteúdo acessado e o benefício de sua aquisição para suas vidas.

Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2017) realizaram uma pesquisa buscando conhecer as motivações para o fracasso escolar de alunos do ensino médio de escolas de Ribeirão das Neves/MG. O fracasso escolar era compreendido como faltas frequentes, baixo desempenho e evasão. Foram utilizados grupos focais com os estudantes e entrevistas semiestruturadas com coordenadores(as) das escolas. As motivações para o fracasso escolar encontradas foram: pouco acompanhamento da trajetória escolar do aluno, necessidade do aluno de cuidar de familiares (irmãos, filhos e marido), falta de dinheiro para a condução, professores ruins, situações de violência, desinteresse em frequentar as aulas, drogadição, influência negativa de pares, vitimização por *bullying* e reprovações anteriores. Para as autoras, no que tange aos fatores relacionados à escola, é preciso investir na preparação de professores, no fomento de práticas de ensino inovadoras e no diálogo entre equipe pedagógica e alunos. Percebe-se que, para além das questões relacionadas ao professor e à família, a violência como cenário cotidiano emergiu como fator relevante.

A promoção do senso de pertencimento à escola e à comunidade tem sido uma das estratégias contemporâneas citadas com mais frequência no enfrentamento eficaz à violência escolar (Brasil, 2017; Castro, 2015), por possibilitar uma vinculação afetiva positiva do jovem com a escola e com os atores envolvidos neste contexto. A noção de pertencer democratiza o espaço e torna os indivíduos a ele vinculados próximos e corresponsáveis, na medida em que neste contexto eles partilham experiências significativas. O senso de pertencimento tem como fator mediacional importante a relação entre professor e aluno (Dukynaitė & Dudaitė, 2017), que atua como fator de proteção contra o engajamento

discente em comportamentos violentos (Tavares & Pietrobon, 2016) e a evasão escolar (Lee & Burkam, 2003).

As características do professor, desde aspectos pessoais e relacionais até os de cunho didáticos, conectam-se com a motivação e o engajamento escolar e contribuem para o senso de pertencimento à escola (Bzuneck, 2010; Coelho & Dell’Aglia, 2019; Ford & Roby, 2013; Dukynaitė & Dudaitė 2017; Skinner & Belmont, 1993; Strobel, 2010). Pela relação que o professor estabelece com os conteúdos ele comunica ao aluno a relevância da sua aprendizagem. Ao expressar a importância que ele atribui ao conhecimento passado ele atua como modelo, facilitando uma espécie de contaminação afetiva com o conteúdo. Outra maneira de motivar o aluno é apresentar o significado das tarefas acadêmicas propostas, ao fazer isto, o professor mostra ao aluno o poder instrumental do conhecimento a ser adquirido. O aluno tem, assim, possibilidade de relacionar sua vivência acadêmica com suas perspectivas de futuro (Bzuneck, 2009).

O desenvolvimento de expectativas de futuro do jovem sofre influências importantes, advindas de aspectos concretos, como suas condições atuais de existência e seu desempenho acadêmico; e de outros mais subjetivos, como os relacionados à sua percepção de adequação e aceitação nos contextos interativos em que ele se movimenta. Estes fatores afetam também a sua identidade, que na adolescência encontra-se em um momento particularmente fértil de delineamento e afirmação. Assim, projetar um tempo por vir demanda mesclar informações e impressões da realidade já vivida, esse tempo imaginado é como um “horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação, e a projeção do tempo torna-se uma forma de controlar a incerteza do futuro” (Leão, Dayrell & Reis, 2011, p. 1.073). Neste viés, ao imaginar-se em um tempo futuro, o jovem busca antecipar condições de vida hoje ansiadas, que são atravessadas também por questões afetivas.

O trabalho basilar de Rachel Seginer (2003) sobre perspectivas de futuro de adolescentes sugere que, apesar de em termos longitudinais haver uma influência mútua entre orientação futura e identidade, na especificidade da adolescência a orientação futura parece preceder a formação da identidade. Por esse prisma, a sua orientação futura, neste trabalho admitida como expectativa de futuro, representa um importante fator de proteção para escolhas favoráveis pós ensino médio, bem como reflete a eficiência e as características de outros processos vivenciados anteriormente na sua trajetória acadêmica, como seu relacionamento com a escola e com o professor, sua motivação escolar, seu engajamento acadêmico e seu senso psicológico de pertencimento.

Diante das relações neste tópico arroladas, foram pensadas algumas questões de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, a saber: a) como a percepção discente sobre o professor e sobre a escola, o senso de pertencimento à escola, a motivação para estudar e o envolvimento acadêmico se relacionam entre si? e, b) como estas variáveis se relacionam com as expectativas de futuro dos(as) estudantes? Adicionalmente, no contexto atual de pandemia e do consequente fechamento das escolas, duas outras questões se colocam como essenciais na contextualização das variáveis citadas: c) como ocorre a vivência dos estudantes em relação à pandemia e ao ensino remoto? e d) como a experiência do distanciamento social e das aulas remotas e a percepção discente sobre a pandemia interferem nos processos supracitados, em especial nas expectativas de futuro dos(as) estudantes?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O levantamento teórico realizado para o presente estudo abrange os fenômenos considerados como variáveis do contexto escolar - percepção discente sobre as características positivas do professor e da escola, motivação para estudar, senso de pertencimento à escola e envolvimento acadêmico – e as expectativas de futuro dos estudantes. Todos estes fenômenos são abordados em uma perspectiva pluralista, no que se refere a embasamentos teóricos que os investigam. Dá-se maior relevância às perspectivas teóricas de maior expressão nos percursos de estudo de cada fenômeno e à explanação de resultados de pesquisa que abordam os temas.

As principais orientações teóricas que norteiam o desenvolvimento deste trabalho são aquelas consideradas referência no estudo dos principais fenômenos investigados neste processo, conforme distribuição apresentada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Aportes teóricos

Fenômenos	Escola e Professor Positivos	Motivação para estudar	Senso de Pertencimento	Envolvimento acadêmico	Expectativas de Futuro
Autores de Referência	Martin Seligman	Carol Ames	Abraham Maslow	Jennifer Fredricks	Albert Bandura
	Ali Eryılmaz	Ellen Skinner	Carol Goodenow	Feliciano Veiga	Rachel Seginer
	Jean Baker	Edward Deci	Karen Osterman	Shui-fong Lam	Jari-Eril Nurmi
	Jonathan Cohen	José Bzuneck	Roy Baumeister		
		Richard Ryan			
		Michael Belmont			
	Sueli Guimarães				
Matrizes Teóricas	Psicologia Positiva	Psicologia Cognitiva Psicologia Socio-cognitiva	Psicologia Cognitiva	Psicologia Social-Cognitiva	Psicologia Social-Cognitiva Teoria Ecológica do desenvolvimento

Fonte: Organização da autora.

Adicionalmente, questões relacionadas às vivências de alunos do ensino médio e de adolescentes, de forma geral, frente à pandemia pelo novo Coronavírus e às aulas remotas são apresentadas neste tópico, considerando que este é o cenário temporal em que todos os fenômenos investigados são experienciados.

3.1 Características positivas da escola e do professor

Na literatura científica mais recente o estudo sobre a vivência acadêmica dos alunos, nas diferentes dimensões que compõem a vida escolar, tem sido abordado pela perspectiva do clima escolar. Este conceito faz referência à qualidade e às características da trajetória acadêmica dos alunos e expressa como são experienciados diferentes fatores relativos à escola, como normas, valores, metas, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estrutura organizacional. Porém, clima escolar é um constructo que revela um fenômeno grupal, para além da experiência individual de cada aluno (Cohen, McCabe, Michelli & Rickerall, 2009). Hoje pode-se entender que o aprimoramento de elementos escolares relacionados ao clima escolar, em particular da relação entre professor e aluno, promove maior satisfação discente com a escola (Coelho & Dell’Aglío, 2019).

Um clima escolar positivo tem potencial de promover o desenvolvimento e o aprendizado de crianças e adolescentes para uma vida mais plena em uma sociedade democrática. Ele inclui normas, valores e expectativas que produzem a percepção de segurança, tanto social, quanto emocional e física (Cohen et al. 2009). Dentre inúmeras variáveis importantes, estudos recentes têm apontado relações significativas entre o clima escolar e o desempenho acadêmico (Candian & Rezende, 2013; Melo & Moraes, 2019) No trabalho de Melo e Moraes (2019), com 2.731 alunos do ensino médio de escolas públicas, e também 426 professores e 173 gestores, os resultados apontaram que, além de o clima escolar ter obtido relação significativa com o desempenho acadêmico, ele também emergiu como um importante fator de proteção para esta variável. No estudo de Candian e Rezende (2013) a relação entre clima escolar e desempenho acadêmico foi encontrada no aspecto normativo da instituição escolar. A pesquisa de Coelho e Dell’Aglío (2019) com alunos do ensino médio apontou o fator estrutura como relevante na formação do clima escolar. Este dado sugere a proximidade entre clima e gestão escolar e a pertinência de considerar os aspectos institucionais ao investigar o fenômeno.

O professor é um elemento central no desenvolvimento e na compreensão do clima escolar. As características da relação que este profissional estabelece com os alunos tendem

a influenciar a percepção discente sobre a qualidade de sua vida acadêmica (Coelho & Dell’Aglío, 2019). Esse relacionamento tem potencial de favorecer a vivência escolar dos alunos, em especial daqueles que demandam mais atenção. Por exemplo, na pesquisa de Baker (2006) a proximidade da relação com professores se mostrou um fator de proteção para crianças com desenvolvimento vulnerável.

A literatura científica tende a descrever o professor eficiente, por vezes nomeado como o ‘bom professor’, como aquele capaz de desenvolver um relacionamento positivo com os alunos e de proporcionar proximidade emocional, segurança e confiança. Estes professores também fornecem ajuda prática e nutrem um ambiente de sala com mais características de comunidade e de cuidado (Wentzel, 2009). Na Turquia, Eryilmaz (2014) investigou o bem-estar subjetivo em estudantes adolescentes e a relação desta variável com as características de seus professores, que foram categorizados como ‘professores apreciados’, ‘professores não apreciados’ e ‘neutros’. Dentre as características que compunham o perfil dos professores apreciados apareceram as características extroversão, consciência, simpatia, equilíbrio emocional e abertura. De outro lado, os não apreciados apresentavam características como introversão, desconfiança, antagonismo, desequilíbrio emocional, despreocupação, descuido e cautela.

O estudo Eryilmaz (2014) também investigou estratégias afetivas comumente utilizadas pelos professores apreciados e pelos não apreciados. Os primeiros tendiam a demonstrar intimidade, implementar métodos de instrução ativos, proporcionar aos estudantes a experiência *flow*, tornando as aulas envolventes, a demonstrar traços de personalidade positivos, exibir bom-humor, aconselhar, orientar e apoiar o autocontrole e a autonomia dos alunos. Os professores não apreciados, por sua vez, tendiam a usar métodos instrutivos mais tradicionais, a adotar uma postura desconfiada e antagônica, a fracassar em tornar os conteúdos envolventes, a prover explicações pouco claras, a favorecer alguns alunos em detrimento de outros, a usar comunicação negativa, mostrando traços de personalidade narcisista, e a demonstrar pouca habilidade de gerenciamento da sala de aula.

A pesquisa de Montalvo, Mansfield e Miller (2007) realizou um estudo integrativo de diversas linhas de pesquisa sobre o relacionamento professor e aluno, com o objetivo de identificar características dos professores mais queridos pelos alunos, bem como o impacto de gostar ou desgostar do professor na aprendizagem e na motivação discente. Os resultados mostraram que a motivação e o desempenho dos alunos eram elementos beneficiados quando eles gostavam de seus professores. Os alunos obtiveram maiores notas nas disciplinas lecionadas por professores de quem eles gostavam. Para os autores, esse efeito resulta do

ambiente diferencial de sala de aula criado por estes profissionais. Porém, uma explicação alternativa também é provável: os professores mais queridos podem ter desenvolvido uma tendência de responder mais assertivamente às necessidades individuais dos alunos.

A qualidade do relacionamento entre professor e aluno também tem sido uma variável investigada em relação a características dos alunos, como as diferenças entre sexos. Nesta direção, parece haver uma relativa predominância de relacionamentos mais próximos e positivos, permeados por menos conflitos, entre alunas e seus professores. Outra característica investigada tem sido a questão temporal, em relação ao ano de formação do aluno. Neste sentido, a proximidade entre professor e aluno parece diminuir conforme avançam os anos (Baker, 2006), o que indicaria menores níveis de conexão entre alunos mais velhos, ou seja, os do ensino médio. Estas particularidades representam desafios, ao apontarem diferenciações grupais que influenciam na qualidade da trajetória acadêmica dos jovens.

3.2 Motivação para estudar

O senso comum tende a fortalecer mitos sobre a adolescência, desconsiderando as particularidades destes jovens e dos contextos em que eles estão inseridos. Um destes mitos tem relação com a motivação. Permanece vigente a ideia de que o adolescente não se interessa por nada, de que é desmotivado para qualquer atividade. Porém, pesquisas sobre motivação realizadas com esta população têm contrariado essa noção, apontando bons níveis de motivação nestes jovens (Ribeiro, Prasniski, Gallon & Santos, 2016; Souza, Siqueira, Kujawa & Patias, 2019).

Lemos (2009) descreve as características gerais do que se considera um estado de motivação e de desmotivação escolar, apontando aspectos e atitudes que os alunos apresentam frente às atividades de sala. Segundo a autora, o padrão ‘motivado’ tem como característica principal a persistência comportamental, somada à vivência de emoções positivas, como entusiasmo, otimismo, curiosidade e interesse. Alunos motivados tendem a ser proativos, reagir positivamente a desafios, a se esforçarem, se concentrarem e colocarem em ação estratégias de resolução de problemas. No outro extremo, o padrão ‘desinteressado’ caracteriza-se pela omissão comportamental. Em um estado de desmotivação, os alunos não tentam ou desistem facilmente frente a desafios e dificuldades. Suas emoções tendem a ser aborrecimento, tristeza, ansiedade ou, até mesmo, raiva. Estas nuances emocionais negativas podem se traduzir em comportamentos externalizantes opostos na direção de colegas ou

do professor ou, em contraposição, em isolamento e retraimento. Porém, como explica Bzuneck (2010), é errôneo rotular o aluno como motivado ou desmotivado, pois o ambiente escolar abrange um conjunto amplo de fatores capazes de gerar interesse ou desinteresse, para além das questões acadêmicas de aula.

Ser motivado significa ser movido a fazer algo. Motivação é um conceito que faz referência a aspectos de ativação e intencionalidade, como energia, direção, persistência e equifinalidade (Ryan & Deci, 2000). Estes autores desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, para a qual a motivação é um processo natural multifacetado que se constitui a partir de três principais necessidades psicológicas: competência, autonomia e pertencimento. Ainda que centrada na noção de necessidades psicológicas, a Teoria da Autodeterminação pressupõe que o contexto social seja uma dimensão provedora de suporte para que as pessoas possam desenvolver competências e vínculos e serem autônomas. Estas três necessidades promovem a motivação. A longo prazo, a motivação facilita a autodeterminação do indivíduo, que é uma medida de autocontrole, em contraposição ao controle externo organizado por outras pessoas ou instituições (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Na Teoria da Autoderminação as pessoas não apenas apresentam níveis motivacionais diferentes, mas também diferentes tipos de motivação. Há duas dimensões utilizadas com frequência em estudos sobre este constructo: motivação intrínseca e motivação extrínseca. No ambiente escolar os dois tipos são de fácil identificação. Alunos movidos por motivação intrínseca tendem a se envolver nas atividades acadêmicas em função de consequências inerentes a elas, como prazer e curiosidade; enquanto aqueles orientados pela motivação extrínseca tendem a realizar as tarefas por recompensas externas à ação, como notas e prêmios (Ryan & Deci, 2000).

A motivação do tipo intrínseca é defendida por estudiosos da área como a mais favorável, especialmente para o indivíduo em formação acadêmica. Um dos motivos para essa compreensão é o fato de que este tipo de motivação tende a gerar mais efeitos positivos no desenvolvimento do aluno e na sua relação com as atividades escolares (Guimarães, 2009a). Outro argumento para esse favoritismo faz referência à sua capacidade de promover autonomia e autorregulação de comportamentos (Martinelli, 2014). Segundo a autora, alunos movidos por motivação intrínseca são mais engajados em ampliar seu conhecimento e aperfeiçoar suas habilidades, em seu processo de aprendizagem novas informações são reestruturadas para que façam sentido em relação ao conhecimento já existente. De outro lado, alunos que se comportam por motivação extrínseca tendem a buscar benefícios

externos por meio do seu engajamento nas atividades, como premiações e reconhecimento. Para Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007), uma das formas de desenvolver a motivação intrínseca é atentar às características das tarefas acadêmicas. Tarefas próximas e desafiadoras, e que são consequenciadas por um *feedback* sobre elas, têm esse potencial.

O estudo de Ribeiro et al. (2016), com 39 alunos do ensino médio de uma escola de São Leopoldo/SP, utilizou a tipificação de motivação intrínseca e extrínseca ao investigar o que motivava estes alunos a frequentar a escola. Os resultados apontaram para maiores níveis de motivação extrínseca, em comparação à intrínseca. A motivação intrínseca estava representada pelo relato de prazer em aprender e em obter conhecimento, da convivência com os pares e da troca que esta vivência possibilitava. A motivação extrínseca, por sua vez, foi expressa pela preocupação com o desempenho em avaliações, tanto as pertinentes à escola, quanto aos processos externos, como o vestibular e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Adicionalmente, os alunos fizeram críticas ao currículo e à gestão escolar e, embora tivessem considerado a escola como um fator relevante para o seu futuro, não demonstraram essa valoração sobre o conteúdo de alguns componentes do currículo.

O entendimento de que a qualidade da experiência escolar do aluno media a visão que este aluno tem de seu futuro tem sido alvo de estudos recentes. Por exemplo, a pesquisa de Locatelli et al. (2007) investigou a associação entre a motivação de 206 adolescentes e suas perspectivas de futuro, especificamente em relação à profissão. Os participantes foram divididos em dois grupos, o grupo daqueles que já tinham uma profissão futura definida, e o daqueles que ainda não tinham esta definição. Os resultados mostraram que, nos adolescentes já definidos em relação à sua futura profissão, a perspectiva de tempo futuro estava mais associada à sua motivação. Também neste grupo foi encontrada uma correlação positiva entre o uso de estratégias e a percepção de instrumentalidade, ou seja, como os adolescentes percebiam que seus comportamentos atuais afetavam suas possibilidades futuras.

O interesse atual em estudar a motivação tem se explicado pelas relações encontradas com importantes variáveis do contexto educacional. Déficits na motivação podem representar decréscimo no envolvimento do aluno com as atividades da escola (Martinelli & Bartholomeu, 2007), já que o envolvimento discente é considerado um dos principais efeitos da motivação (Bzuneck, 2010; Strobel, 2010). Ademais, inúmeras pesquisas têm apontado a relação entre motivação e desempenho acadêmico (Crestani & Oliveira, 2015; Gupta & Milli, 2016; Maieski, Oliveira, Beluce & Rufini, 2017; Oliveira, Muszkat & Fonseca, 2019; Martinelli, 2014).

Outras variáveis têm sido foco de análise em relação ao constructo motivação no contexto escolar, como sexo, tipo de escola e ano de escolaridade. Quanto à variável sexo, embora alguns estudos tenham apontado maiores níveis de motivação em meninas (Cavalcanti, 2009; Marchiore, 2008; Oliveira et al. 2017), admite-se a falta de consenso sobre esta relação (Souza et al. 2019). Porém, parece haver um relativo consenso sobre a existência de um declínio na motivação com o passar dos anos da escolarização dos alunos (Guimarães, 2009a; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Martinelli, 2014, Souza et al. 2019), resultando em menores níveis de envolvimento acadêmico. Considerar este dado é essencial ao se pensar a motivação de alunos do ensino médio, uma vez que estes estão na última etapa da educação básica.

Este processo de arrefecimento, segundo Strobel (2010), não é irrefreável, ele pode ser revertido pela promoção de crenças pró-estudo e pelo rearranjo das práticas de ensino. Para tanto, a autora expõe, resumidamente, três principais achados de suas pesquisas sobre a temática: 1) as crenças motivacionais dos alunos são preditoras de seu desempenho; 2) práticas docentes que incentivam o esforço e a compreensão criam um ambiente favorável de estudo e têm potencial de elevar o desempenho dos alunos, porque aumentam sua motivação para aprender; e 3) mudanças nas práticas docentes associam-se com mudanças no nível de motivação dos alunos.

Uma atenção intensificada às três relações supracitadas se justifica, pois o conhecimento científico atual evidencia que a motivação do aluno é mediada pelas práticas do professor. Por exemplo, os alunos são mais propensos a se sentirem motivados e a se envolverem em aprender nas aulas onde os professores: 1) focam na compreensão do conteúdo, e não em obter respostas certas dos alunos; 2) incentivam o esforço e o aperfeiçoamento, em vez de demonstração de capacidade; e 3) relacionam-se calorosamente com os alunos e comunicam seu compromisso com o seu aprendizado (Strobel, 2010). Em uma direção similar, Ames (1992) pontua que promover motivação implica em suscitar no aluno a valorização do esforço e do comprometimento com estratégias baseadas nesta noção. Nesta concepção, o foco deve ser o esforço do aluno, e não a habilidade, pois a crença na eficácia do esforço pessoal é mediadora do engajamento. Assim, o engajamento do aluno precisa ser medido em termos de mudanças qualitativas na autopercepção dos estudantes sobre sua relação com as tarefas e sobre seu engajamento no processo de aprendizagem, e não em termos de alterações quantitativas de comportamento.

Bzuneck (2010) pontua que, especificamente em relação à sala de aula, duas funções principais são concernentes ao trabalho no professor: a) recuperar alunos desmotivados; e b)

agir preventivamente, na direção da totalidade dos alunos, na implementação e manutenção da motivação para aprender. Para tanto, é necessário que o professor conheça os fatores psicológicos envolvidos no construto, dominando uma variedade de técnicas e usando-as com criatividade e maleabilidade. Ford e Roby (2013) fortalecem a argumentação pela importância do professor na motivação dos alunos. Segundo estes autores, os professores têm forte influência na motivação de seus alunos por meio de seu comportamento, das interações informais com os alunos e de seu estilo de ensino. Porém, outros fatores, como a estrutura do curso e a natureza da tarefa, também têm efeito na motivação discente.

O estudo de Skinner e Belmont (1993) investigou o efeito de três tipos de comportamentos docentes - envolvimento afetivo, organização do ensino e apoio à autonomia - no envolvimento comportamental e emocional de 144 alunos do terceiro ao quinto ano dos anos iniciais de uma escola rural estadunidense. Como resultados, os autores expuseram que o envolvimento afetivo do professor era central nas experiências das crianças em classe. Ainda, a provisão de suporte à autonomia e uma estrutura de organização das aulas prediziam a motivação escolar dos alunos. Em outras palavras, professores que eram afetivamente mais positivos e próximos, expressando empatia e compreensão, que forneciam claras informações sobre as tarefas executadas em sala e sobre suas expectativas sobre elas, e que evitavam medidas coercitivas, favorecendo o desenvolvimento da liberdade de controle pelo próprio aluno sobre seu comportamento, obtiveram efeitos mais positivos no engajamento comportamental e emocional dos alunos. De outro lado, o estudo também mostrou que os alunos que se mostravam desengajados recebiam menos investimento dos professores nos três tipos de comportamento investigados, o que, conseqüentemente, poderia reduzir a motivação discente.

Ao tomar a Teoria da Autodeterminação como perspectiva de ação do professor no intuito de fomentar a motivação do aluno, algumas sugestões de aplicabilidade prática podem ser pensadas, como as feitas por Guimarães e Boruchovitch (2004, p.149), que dizem ser necessário:

(...) criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas consequências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias. A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. Finalmente, a criação da cultura de uma comunidade escolar na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado pano de fundo, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender.

Aspectos pertinentes ao sistema e à organização do ensino também podem agir sobre a motivação discente, conforme sugerem Maieski et al. (2017), a partir dos dados de sua pesquisa com 528 alunos dos primeiros anos do ensino fundamental do Brasil e do Chile. Embora as autoras tenham encontrado bons níveis de motivação para aprender nas duas amostras, níveis mais elevados foram encontrados nas crianças chilenas. Ainda, estas crianças se mostraram mais intrinsecamente movidas do que as crianças brasileiras, que eram dirigidas mais por motivação extrínseca. As autoras conjecturam que o investimento na educação, diferente nos dois países, seria um dos principais fatores responsáveis por essa diferença. Adicionalmente, elas pontuam que a jornada escolar única vivenciada pelos alunos chilenos contribui para os escores elevados de motivação destes alunos. Ao passar o dia todo na escola, a vinculação com este contexto se intensifica. Trata-se da noção de pertencimento, uma das três necessidades psicológicas básicas, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, que fomentam a motivação.

3.3 Senso de pertencimento à escola

A necessidade de pertencer está presente em todas as culturas, ainda que varie em intensidade de expressão e de satisfação, tanto de indivíduo para indivíduo, quanto de cultura para cultura (Baumeister & Leary, 1995). O sentimento de pertencer faz referência a uma percepção subjetiva que engloba valorização e respeito (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013). Trata-se de um estado de apego emocional, relacionado a sentir-se ‘em casa’ (Yuval-Davis, 2006). No contexto educacional, este conceito descreve a autopercepção de ser aceito, valorizado e incentivado por professores e colegas e de sentir-se incluído. Ele envolve ainda perceber-se como parte importante das vivências e atividades experienciadas em sala de aula (Goodenow, 1993).

O pertencimento é edificado a partir de relações recíprocas estabelecidas com outras pessoas com quem ocorre o compartilhamento de experiências. Esta construção também é influenciada por crenças e características pessoais dos indivíduos (Mahar et al. 2013). No aluno, este senso vincula-se às relações sociais desenvolvidas na escola e em sala de aula. O pertencimento é dependente de professores, família e colegas, e se estabelece a partir de relacionamentos interpessoais positivos que proveem cuidado e apoio (Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Os grupos de pertencimento, ao fornecerem apoio mútuo, proveem condições nas quais os indivíduos podem superar situações de vulnerabilidade. Fica posta, assim, a relação estreita entre pertencimento e resiliência (Castro, 2015).

A pesquisa de Dukynaitė & Dudaitė (2017) utilizou dados de testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 4.618 estudantes de 15 anos de escolas da Lituânia para investigar sua noção de pertencimento. Um dos fatores mais relevantes constatados na construção do senso de pertencimento era a relação professor-aluno. Para as autoras este relacionamento tem potencial de aumentar a autoconfiança estudantil e de desenvolver no aluno uma noção de segurança. Fatores como assistência e avaliação positiva oferecidos pelos professores também são importantes componentes do senso de pertencimento à escola.

A pesquisa de Bouchard e Derek (2017) comparou a perspectiva de alunos e professores sobre o senso de pertencimento e de identificação dos alunos com a escola e sobre as relações que podem favorecer estes processos. Os resultados apontaram para uma superestimação dos professores da relação entre pares na construção do senso de pertencimento dos alunos e uma subestimação da sua própria influência nestas relações de pares. Estes resultados evidenciam a importância de, além de envolver os professores em programas de promoção de senso de pertencimento, também informá-los previamente sobre a centralidade da sua atuação e interação com o aluno para o desenvolvimento de pertencimento.

O senso de pertencimento contribui para o desenvolvimento de um senso discente de comunidade (Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Este senso, por sua vez, existe quando seus membros vivenciam o senso de pertencimento. O membro de uma comunidade sente que sua existência é importante para o grupo e que o grupo importa para sua existência individual. Há uma noção de que o grupo satisfará suas necessidades e proverá suporte (Osterman, 2000). A proximidade dos conceitos de senso de comunidade e senso de pertencimento explica a maior facilidade em desenvolver a pertença em ambientes menores, onde a proximidade das relações é maior (Cueto, Guerrero, Sugimaru & Zevallos, 2010).

Outros sentidos desenvolvidos através do sentido de pertencimento são o sentido de conexão e de identificação com a escola (Rasmussen, Damnsgaard, Holstein, Poulsen & Due, 2005).

O sentido de conexão do adolescente com a família e a escola, que descreve uma vinculação afetiva, no estudo de Crespo et al. (2013) foi preditor de percepções mais positivas sobre a orientação futura dos jovens. Ainda, estudos têm apontado diferenças entre sexos em relação ao sentido de conexão com a escola, apontando escores significativamente maiores nos resultados das meninas (Teo et al. 2016). Porém, a relação entre o sentido de pertencimento e a variável sexo ainda é inconclusiva (Pendergast et al. 2018).

O sentido de pertencimento relaciona-se ao desempenho acadêmico indiretamente, afetando de modo positivo o engajamento do aluno. Porém, alguns efeitos diretos podem ser percebidos, alunos que experienciam sentido de pertencimento se percebem mais capazes e autônomos e apresentam níveis mais elevados de motivação. Os alunos também desenvolvem um forte sentido de identidade. Estes recursos psicológicos irão favorecer o desempenho acadêmico. Adicionalmente, alunos que demonstram atitudes mais positivas em relação à escola, professores e colegas são mais propensos a gostar da escola e percebem-se socialmente mais competentes (Osterman, 2000). O sentido de pertencimento é, assim, um fator motivador para a aprendizagem (Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008) que permite ao aluno desenvolver o seu potencial de aprendiz (Pendergast et al. 2018). Nesta direção, a necessidade de pertencer pode ser considerada uma motivação fundamental do ser humano (Baumeister & Leary, 1995).

O pertencimento permite que os alunos legitimem sua identidade em inúmeros contextos, em especial na escola (Castro, 2015). Pelo fortalecimento do diálogo a escola pode ser transformada em lugar de pertencimento e de identidade (Abramovay, 2003). Uma rede social que provê afeto positivo e apoio, por meio das relações de grupo e de amizade entre pares, fomenta a noção de pertencimento, passando a mensagem de que a escola é confiável e pode prover suporte. Por isso a permanência do aluno na escola tem sido associada a bons níveis de sentido de pertencimento a este ambiente e escola entendida como uma importante rede de apoio dos alunos (Amparo et al. 2008).

No outro extremo do sentido de pertencimento estão os sentimentos de rejeição ou alienação ou o sentido de exclusão. Esta noção associa-se a problemas de comportamento, como agressão ou faltas, baixos níveis de interesse na escola (Osterman, 2000) e de desempenho acadêmico e com a evasão escolar (Osterman, 2000; Pendergast et al. 2018). Relacionam-se também a um fraco sentido de pertencimento à escola aspectos como falta às aulas sem justificativa, atrasos e reprovações (Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Pela sua relação

estreita com a permanência escolar e o bom desempenho acadêmico, o senso de pertencimento é particularmente relevante para alunos expostos a fatores de risco. Alunos pertencentes a grupos marginalizados têm maiores chances de se sentirem desengajados da escola e de terem seu senso de pertencimento prejudicado (Pendergast et al. 2018).

Em revisão da literatura, Pendergast et al. (2018) identificaram cinco conjuntos de fatores que afetam o desenvolvimento do senso de pertencimento à escola do aluno, estes elementos são apresentados a seguir em ordem de importância: a) relacionamentos na escola: possibilidade de os alunos construírem relações com outros alunos, com professores, pais e a comunidade escolar em geral; b) clima da escola: fatores relacionados à cultura escolar; c) práticas pedagógicas: fatores relacionados ao sistema de avaliação e classificação, ao envolvimento do aluno, aprendizagem personalizada e currículo diferenciado; d) programas e atividades específicos: intervenções focadas nos relacionamentos e pensadas para desenvolver o vínculo com a escola; e) outros fatores: questões da família, da saúde mental, traumas e questões relacionadas à pobreza. Estes dados revelam a amplitude da gama de fatores que podem direcionar a vinculação do aluno com a escola e explicitam a existência de uma hierarquia que estabelece como fatores mais fundamentais aqueles que fazem referência às relações humanas.

A indisciplina discente pode ter relação, portanto, com uma deficiência de sentido percebida pelos alunos em relação às atividades escolares e à aplicação do conhecimento obtido neste contexto. Nestes casos, é possível que a noção de pertencimento seja construída apenas por meio do seu desempenho em papéis disruptivos, característicos da indisciplina. Deste relacionamento fragilizado com o cotidiano escolar emergem alianças com outros alunos que também desenvolveram perspectivas negativas sobre a escola, levando à criação de grupos de alunos que são estigmatizados como indisciplinados (Pessoa & Coimbra, 2016). Porém, cabe salientar que é por meio do tensionamento das vivências dos alunos, equilibrando experiências negativas e positivas, que o pertencimento se instaura (Castro, 2015).

O estudo de Amparo et al. (2008), com 852 jovens do ensino médio público de regiões administrativas do Distrito Federal, evidenciou em sua conclusão que a aplicação de projetos com o objetivo de fortalecer identidades de pertencimento, somada ao fomento de perspectivas críticas e politizadas dos alunos, constitui o cerne do desenvolvimento de uma cultura de paz no ambiente escolar. Na mesma direção, em pesquisa realizada em 21 instituições com programas de atendimento a adolescentes em situação de risco das Regiões Administrativas de Taguatinga e Ceilândia, com 48 adolescentes que participavam de

atividades destas instituições, Amparo, Alves e Cardenas (2004) concluíram que o senso de pertencimento era fundamental na vida destes adolescentes e que as instituições que trabalham com esta população precisam atentar para esta realidade ao desenvolver seus projetos.

Ao falar de escolas bem-sucedidas no ambiente brasileiro, Abramovay (2003) pontuou, dentro do escopo de estratégias eficientes arroladas a partir de experiências das 14 escolas pesquisadas no território nacional, a promoção do pertencimento como sentimento que se expressa pelo orgulho dos alunos de pertencer às suas escolas, pelo cuidado com o patrimônio coletivo e pelo engajamento em atividades que visem melhorar a escola, participando de atividades diárias e de eventos específicos de modo ativo. A autora pondera, porém que, apesar disso, os relatos das equipes gestoras das escolas evidenciaram dificuldades em fazer da escola um ambiente de prazer para os jovens. Adicionalmente, elas relataram ter consciência de que as brigas entre os alunos se relacionavam com a fragilidade dos vínculos e da noção de pertencimento destes jovens em relação à escola. Castro (2015) vai ao encontro desta pontuação ao dizer que, por desconhecimento ou desconsideração, com frequência a escola negligencia a necessidade de vinculação afetiva dos alunos, optando por práticas institucionais que inviabilizam o desenvolvimento da noção de pertencimento.

Niemi e Hotulainen (2015) realizaram uma pesquisa em três escolas de ensino fundamental da Finlândia. Os resultados mostraram que as experiências educacionais e socioemocionais vividas em eventos escolares de comemoração estavam positivamente relacionadas ao senso de pertencimento com a escola. A pesquisa mostrou também que, em relação a estes eventos, o relacionamento entre pares tinha um papel fundamental. Segundo Niemi (2017) estes eventos podem ser valiosos no desenvolvimento de integração social, porém, os aspectos negativos presentes na comunidade escolar também têm oportunidade de se manifestar durante estas atividades. Ainda assim, a percepção do aluno de que a escola é um ambiente social com o qual ele pode desenvolver laços afetivos e emocionais é favorável não apenas para os alunos, mas também para a sociedade (Niemi, 2016).

3.4 Envolvimento acadêmico

O envolvimento, ou engajamento, acadêmico é um construto multifatorial que trata da relação que o aluno estabelece com as atividades da escola (Julio, Vaz & Fagundes, 2011; Stelko-Pereira, Valle & Williams, 2015; Veiga, 2013). Este conceito é usualmente estudado por meio de três principais dimensões, a saber: comportamental, emocional e cognitiva

(Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). O engajamento comportamental faz referência à participação, essa dimensão é fundamental para o alcance de bons níveis de desempenho acadêmico e para a prevenção da evasão escolar. O engajamento emocional ou afetivo se refere às reações emotivas positivas e negativas experienciadas no relacionamento com professores, colegas de classe e com a escola em geral. Entende-se que este engajamento é relevante para a vinculação com a escola e tem influência na disposição do aluno em envolver-se nas atividades escolares. O engajamento cognitivo trata da disposição reflexiva sobre dispendir o esforço necessário para a compreensão de ideias e para o desenvolvimento de habilidades (Fredricks et al. 2004).

A esta classificação clássica de três dimensões, Veiga (2013) acrescentou uma quarta, a agenciativa. Esta dimensão compreende atitudes do aluno como agente ativo que se comporta de modo proativo. O engajamento discente tem uma influência recíproca entre professor e aluno, por isso, a dimensão agenciativa foi pensada para entender como os alunos contribuem com o tipo e a frequência das instruções que recebem do professor (Reeve & Tseng, 2011). Neste trabalho, engajamento e envolvimento acadêmicos são entendidos como sinônimos, ambos sinalizando uma conexão com a escola revelada por um investimento multidimensional.

O engajamento acadêmico tem-se associado a importantes fatores relacionados à saúde e ao bem-estar da juventude, como baixos níveis de comprometimento da saúde e altos níveis de comportamentos promotores de saúde (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007) e menores níveis de envolvimento com *bullying* e outros comportamentos agressivos (Valle, 2017; Valle, Stelko-Pereira, Sá, Cardoso & Williams, 2015). A falta de engajamento é considerada um aspecto que precede a evasão escolar (Fredricks et al. 2004; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira & Galvão, 2014) e problemas de comportamento (Veiga, Wentzel, Melo, Pereira & Galvão, 2014).

Relações significativas têm sido percebidas ainda entre variáveis importantes para o bom desenvolvimento acadêmico. Bons níveis de envolvimento discente estão associados ao sucesso acadêmico (Finn & Rock, 1997; Ladd & Dinella, 2009; Lam et al. 2012; Soares, 2014; Rola, 2012; Valle, 2017; Veiga et al. 2014). Rola (2012) investigou 217 alunos do 7º e 9º anos de escolas de Lisboa e identificou correlações positivas e significativas entre o envolvimento acadêmico e o rendimento escolar. As dimensões de envolvimento e fatores contextuais se correlacionaram com as percepções dos alunos sobre o suporte provido pela família e pelos pares no processo de aprendizagem, sobre a relação professor-aluno, sobre a relevância das atividades escolares em relação às suas expectativas quanto aos objetivos

futuros. Ladd e Dinella (2009) desenvolveram um estudo longitudinal com 383 crianças que foram acompanhadas dos 5,5 aos 13,5 anos. Os resultados evidenciaram que a continuidade do envolvimento escolar precoce era fator preditor de crescimento escolar a longo prazo. Crianças que se tornavam gradativamente mais resistentes à participação nas aulas apresentaram menor crescimento escolar. Adicionalmente, o estudo mostrou que, dentre as crianças que apresentavam um padrão de engajamento duradouro, aquelas que exibiam a combinação de engajamento comportamental e cognitivo alcançaram maior progresso escolar.

Especificamente em relação aos professores, entende-se que a interação positiva, caracterizada pela proximidade e pelo despendimento de suporte, se relaciona a bons níveis de desempenho e engajamento escolar (Coelho & Dell’Aglío, 2018; Duffy & Elwood, 2013; Fredricks et al. 2004; Lam et al., 2012; Stelko-Pereira et al. 2015). A produção de conhecimento científico tem mostrado que quanto mais o professor se dispõe a democratizar as relações de sala de aula, possibilitando aos alunos, em algum nível, controle sobre suas escolhas e ações, propondo desafios e estabelecendo oportunidades para atitudes discentes colaborativas, maiores serão o engajamento e a motivação discentes (Toshalis & Nakkula, 2012).

Outras pessoas que desempenham diferentes papéis na relação com os alunos, como aquelas oriundas da família e das relações de amizade, também contribuem para o engajamento acadêmico. A pesquisa de Coelho e Dell’Aglío (2018) investigou 504 adolescentes do ensino médio de escolas públicas para conhecer o efeito do suporte social no seu engajamento acadêmico. Os resultados apontaram a família como fator preditor do engajamento comportamental-cognitivo. Porém, o suporte dos professores se destacou por contribuir expressivamente para a explicação da variância do engajamento nas dimensões emocional e comportamental-cognitivo.

O papel do professor no engajamento do aluno fica evidente também nos resultados de um estudo realizado em doze países (Lam et al. 2014) com 3.420 alunos, medindo o engajamento acadêmico. O estudo sinalizou a centralidade da identificação ou conexão dos alunos com seus professores, que contribuía para o engajamento discente, em especial o emocional. Nos alunos do sexo masculino a identificação com os professores foi ainda mais relevante como fator preditor de engajamento. Ainda que o senso de conexão com outras figuras importantes, como pais e pares, também tenha aparecido como importante para o engajamento acadêmico, os autores destacaram que o professor tinha uma função especialmente poderosa em função da multiplicidade de papéis que este profissional

desempenha, como, por exemplo, figura de apego, educador, disciplinador e avaliador do desempenho discente. O engajamento emocional dos alunos também obteve resultados nesta direção, embora outras figuras tenham aparecido como preditoras do engajamento discente, ele parecia depender muito da relação estabelecida com os professores. Havia maior probabilidade de que alunos que expressaram a percepção de serem apreciados pelos professores relatassem o envolvimento com atividades acadêmicas como algo divertido e interessante, e de que se percebessem felizes e confortáveis em aula. Resultados similares foram obtidos por Furrer e Skinner (2003), que identificaram o senso de pertencimento dos estudantes como importante preditor do seu envolvimento acadêmico.

No Brasil, Julio et al. (2011) investigaram o engajamento de alunos do ensino médio e concluíram que mesmo aqueles com maior facilidade acadêmica e que demonstravam maior disposição durante a execução das atividades fugiam das tarefas de aprendizagem que demandavam engajamento cognitivo, caso estivessem sem auxílio do professor. A pesquisa de Duffy e Elwood (2013) investigou as perspectivas de alunos caracterizados como ‘desengajados’ sobre motivação e barreiras para a aprendizagem, por meio de grupos focais. Os alunos relataram a tendência de se tornarem disruptivos e inquietos em aulas nas quais os professores usavam demasiadamente recursos expositivos, que deixavam pouca abertura para a participação discente. De outro lado, eles trouxeram relatos de maior participação em aulas de professores que estavam menos ‘estressados’. Ainda, os alunos tenderam a se identificar e interagir melhor com professores que consideravam menos tensos. Estes eram professores abertos a brincadeiras, que empreendiam atitudes mais flexíveis e positivas nas aulas.

Com relação ao sexo, parece haver uma predominância de estudos que apontam para maiores níveis de engajamento nas meninas (Lam et al. 2014; Soares, 2014). Porém, no estudo de Rola (2012) os meninos apresentaram maiores níveis de envolvimento cognitivo e Coelho e Dell’Aglío (2018) não encontraram diferenças por sexo quanto ao seu efeito no engajamento. Da mesma forma que acontece com a motivação, estudos têm mostrado que o engajamento diminui com a idade, decrescendo conforme os alunos avançam em sua escolarização (Coelho & Dell’Aglío, 2018; Fonsêca et al. 2016; Vale et al. 2015; Soares, 2014; Wang & Eccles, 2012), ainda que outros trabalhos não tenham indicado esta diferença (Rola, 2012). A variável tipo de escola também tem sido investigada e estudos têm apontado maior engajamento de alunos de escolas públicas (Fonsêca et al. 2016). O tamanho das turmas também aparece como fator relevante em alguns estudos (Finn & Rock, 1997),

porém, outros não suportam esta relação (Conboy, Carvalho, Veiga & Galvão, 2014), revelando falta de consenso em relação ao efeito desta variável no engajamento do aluno.

3.5 Expectativas de futuro na adolescência

A habilidade humana de pensar sobre questões futuras é universal, já que a preocupação com a continuidade e com o bem-estar das próximas gerações é compartilhada pelas diferentes sociedades (Seginer, 2003). A adolescência, entendida na sociedade ocidental atual como fase preparatória, imerge o jovem em diferentes ambições sobre seu futuro. Para Rincón (2011) a capacidade de refletir sobre acontecimentos e resultados de um cenário futuro é especialmente importante para o adolescente, porque suas ações presentes implicam em escolhas que desenharão suas trajetórias futuras. O conceito de expectativas de futuro trata da percepção do adolescente sobre suas possibilidades futuras, constituindo uma visão ampliada de seu projeto de vida (Macêdo, Alberto & Araújo, 2012). O termo faz referência ainda a uma noção preditiva sobre a probabilidade de realização de determinadas metas, tendo como base suas condições objetivas de existência (Santos, 2018).

A chegada ao ensino médio posiciona o adolescente em um lugar desafiador de definição de seu projeto de futuro que envolve aspectos de continuidade acadêmica, de emprego e opção por uma profissão e, ainda, de escolhas sobre relações afetivas (Oliveira, Pinto & Souza, 2003). A pesquisa de Aguiar e Conceição (2009) ilustra estas questões. Os autores investigaram 227 estudantes do último ano do ensino fundamental sobre suas expectativas em relação à entrada no ensino médio e sua escolha profissional. Os resultados mostraram que os jovens esperavam que este nível de ensino proporcionasse preparação para a vida adulta e para a entrada na universidade. Porém, eles também tinham expectativas sobre experienciar uma aprendizagem mais prazerosa e de ampliar o círculo de amizades. O trabalho mostrou que a chegada do ensino médio era encarada com animação pelos alunos, pois este novo nível de formação poderia significar a possibilidade de uma preparação acadêmica e psicológica para a adultez, incluindo aspectos do futuro profissional. A estas expectativas unem-se aquelas de cunho socioafetivo, que expressam o desejo por mais liberdade nas relações, inclusive nas amorosas.

Estudos desenvolvidos nos Estados Unidos têm utilizado o termo ‘orientação’, que expressa uma teorização mais ampla em relação ao conceito de expectativa, no que se refere à atividade do jovem de vislumbrar um cenário futuro. Robins e Bryan (2004) conceituam orientação para o futuro como a atitude que os indivíduos possuem em relação ao seu futuro,

e estas atitudes podem se apresentar em diferentes graduações. Nesta perspectiva, a orientação para o futuro inclui aspectos cognitivos, como a crença na possibilidade de se alcançar bons resultados em diferentes domínios, como trabalho, família e vida social, e a percepção de um certo grau de controle sobre estes resultados. Mazibuko e Tlale (2014) complementam que a orientação futura do jovem demanda definição de objetivos acadêmicos, o estabelecimento de processos motivacionais e planejamento para o futuro.

Os trabalhos iniciais sobre o conceito de orientação futura remontam a Kurt Lewin. Na base de suas teorias está a suposição de que esta orientação tem uma função motivacional importante na moderação de comportamentos emitidos no tempo presente. Partindo destes, os estudos clássicos de Rachel Seginer (2003) apresentam a orientação futura como um conjunto de imagens individuais do jovem sobre seu futuro, enfatizando, assim, os fundamentos cognitivistas da teoria. Para a autora essas imagens são uma representação consciente que o indivíduo descreve para si. A orientação futura é a base sobre a qual ele pode edificar suas metas e seus planejamentos. Ela é, portanto, uma tarefa fundamental do desenvolvimento do adolescente.

Pesquisas têm apontado uma relação estreita entre baixas expectativas de futuro com comportamentos violentos e uso de drogas em adolescentes (Stoddard, Zimmerman & Bauermeister, 2011; Robins & Bryan, 2004). Por sua vez, o uso abusivo de drogas emerge como uma barreira entre o adolescente e os comportamentos de orientação para o futuro que a escola tenta promover (Mazibuko & Tlale, 2014). Robins e Bryan (2004) pontuam que baixas perspectivas futuras se relacionam a maiores níveis de impulsividade. Ou seja, adolescentes mais impulsivos tendem a esperar menos de seu futuro. Na mesma direção, Stoddard et al. (2011) sustentam que adolescentes inseridos em contextos violentos podem perceber a violência como única opção, sendo incapazes de vislumbrar um futuro para si mesmos. A desesperança em relação ao futuro pode significar baixa preocupação com as consequências de comportamentos violentos ou criminosos. O jovem que tem atitudes pessimistas sobre resultados futuros teria maior probabilidade de assumir riscos que prejudicassem sua saúde e sua segurança (Robins & Bryan, 2004). De outro lado, expectativas positivas de futuro podem colaborar para comportamentos que preservem a saúde do jovem, para que este seja capaz de alcançar as metas estipuladas em seu projeto de vida (Stoddard et al. 2011).

O estudo de Iovu (2014), com 3.509 adolescentes do ensino médio da Romênia, mostrou que características pessoais, como autoconfiança, são preditoras das expectativas de futuro. Ou seja, alunos que se percebiam de maneira mais positiva eram mais propensos

a vislumbrar o futuro de maneira mais positiva. Outro achado do estudo apontou o suporte da família e dos colegas como importante contribuição no desenvolvimento das expectativas de futuro dos adolescentes. Rincón (2011) corrobora essa noção, afirmando que os jovens que se sentem apoiados e valorizados pela família desenvolvem expectativas futuras mais altas. O apoio do professor demonstrou ter maior influência neste processo na pesquisa de Iovu (2014), assim como no estudo de Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro e Hershberg (2003), em que as expectativas de futuro dos adolescentes se relacionaram fortemente à percepção que eles tinham sobre sua relação com os professores. No estudo de Crespo et al. (2013) as relações de conexão com a família e a escola influenciavam no desenvolvimento da orientação futura dos adolescentes.

A rede de expectativas futuras do adolescente é produzida a partir de um conjunto de influências que trazem informações de diferentes características. Aspectos do contexto e interpessoais têm um papel fundamental nesta produção (Nurmi, 1991). Oliveira et al. (2003) esclarecem que os adolescentes integram as informações fornecidas pela família, pela escola e demais contextos de sua realidade social, e suportam nelas possíveis panoramas futuros. Inseridos nestes panoramas estão alguns aspectos fundamentais, como o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

O estudo de Aguiar e Conceição (2009) investigou 227 estudantes do ensino fundamental de uma escola privada brasileira com o objetivo de conhecer suas expectativas e preocupações em relação à entrada no ensino médio e à escolha profissional. Os resultados apontaram que os estudantes esperavam que o ensino médio proporcionasse preparação para a vida adulta e para a universidade, um processo de aprendizagem mais prazeroso, a ampliação do círculo social e das possibilidades de apoio e acolhimento. Os alunos revelaram preocupações sobre a incapacidade do processo educacional na sua preparação para o futuro profissional. A pesquisa de Luz (2019), com alunos do ensino médio de uma escola pública, também trouxe dados preocupantes ao revelar que, de modo geral, os alunos não identificavam a escola como instituição capaz de proporcionar novas possibilidades de vida em relação ao seu futuro.

No que concerne às diferenças de sexo em relação às expectativas de futuro, a pesquisa de Oliveira et al. (2003) encontrou posicionamentos negativos mais frequentes nas respostas das meninas adolescentes. As autoras apontaram que elas, em contraposição aos participantes do sexo masculino, expressaram mais sentimentos ambíguos sobre seu futuro. De outro lado, a pesquisa de Nunes, Pontes, Silva e Dell’Aglío (2014), com 610 jovens estudantes de escolas públicas do Pará, relevou expectativas mais altas de cursar ensino

superior nas meninas. Em território internacional pesquisas também apontam expectativas futuras mais altas em meninas (Crespo et al. 2013).

A trajetória escolar dos alunos, em relação ao seu desempenho, tem uma expressiva influência na projeção que o aluno faz sobre suas possibilidades futuras. No estudo de Nunes et al. (2014) a experiência de reprovação dos alunos emergiu como fator de risco para o desenvolvimento expectativas de futuro. Foi observada ainda uma correlação significativa negativa entre a expectativa futura de inserção no ensino superior e a quantidade de reprovações, revelando que alunos com mais reprovações consideravam a possibilidade de continuidade dos estudos menos provável. Santos (2018) conclui nesta direção, ao dizer que alunos com histórico de reprovações frequentes desenvolvem expectativas futuras que se relacionam à sua continuidade no espaço escolar e acadêmico. Hudley et al. (2003) encontraram em seu estudo o dado de que bons desempenhos acadêmicos anteriores eram o fator mais significativo para o desenvolvimento de expectativas futuras de cursar faculdade.

A relação mantida com a escola e como o adolescente percebe esta vinculação são aspectos que podem afetar a forma como o aluno vislumbra seu futuro, como sugerem os resultados da pesquisa de Nunes et al. (2014). Em seu estudo, correlações significativas foram encontradas entre a percepção dos alunos sobre a escola e suas expectativas de terminar o ensino médio e adentrar o ensino superior. Ou seja, melhores expectativas sobre a continuidade da carreira acadêmica foram observadas em alunos que percebiam mais positivamente os pares, os professores e a escola. Adicionalmente, o estudo posicionou a relação dos alunos com os professores e com a equipe pedagógica como fator de destaque na constituição de sua percepção sobre a escola.

Günther e Günther (1998) realizaram uma pesquisa com 335 jovens de cinco escolas. Nesta pesquisa os dados apontaram maiores expectativas em concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior em adolescentes que estudavam na rede privada. Adicionalmente, a variável não cursar escola privada associava-se à ausência de expectativas futuras sobre possuir casa própria e conseguir um emprego que possibilitasse qualidade de vida. Costa e Guedes (2009), em estudo que comparou perspectivas futuras em adolescentes estudantes de escolas de alto e de baixo prestígio, observaram que menores perspectivas futuras sobre dar continuidade aos estudos estavam presentes nos alunos das escolas de baixo prestígio. Estes alunos também apresentavam maior tendência de conciliar os estudos com o ingresso no mercado de trabalho. Os alunos das escolas de alto prestígio mostraram, em contraposição, maior orgulho em pertencer à escola em que estudavam.

Além do ingresso no mercado de trabalho e no ensino superior, a constituição de uma família também faz parte do ideário de expectativas que constituem os projetos de vida dos adolescentes. A pesquisa de Valore e Viaro (2007) investigou 114 estudantes de escolas públicas e privadas de Curitiba, todos cursando o ensino médio, sobre suas expectativas quanto ao seu projeto de vida e a relação profissão e sociedade. A expectativa de constituir uma família esteve presente no discurso dos estudantes, independente do sexo dos participantes. Esta expectativa aparecia atrelada, porém, ao alcance de estabilidade financeira. Para as autoras estes dados vão de encontro a discursos atuais que colocam os adolescentes em um estado de constante alienação e que os caracterizam como sujeitos desprovidos de compromissos e responsabilidades. Na mesma direção, os adolescentes do estudo de Oliveira et al. (2003) expressaram expectativas positivas sobre relações afetivas futuras, o que incluía engajar-se em relacionamentos estáveis, constituir família e manter amizades, após o término do ensino médio.

3.6 Covid-19, aulas remotas e distanciamento social na adolescência

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) tem desencadeado, para além das implicações econômicas e biológicas, inúmeros danos à saúde mental (Barros-DelBen et al. 2020; Aqeel, Shuja, Abbas, Rehna, & Ziapour, 2020; Imran, Zeshan & Pervaiz, 2020; Masonbrink & Hurley, 2020). O medo constante de contágio, de adoecimento e do risco de morte é um dos principais fatores produtores destes danos (Barros-DelBen et al. 2020; Ramos, 2021). Qiu et al. (2020) realizaram uma ampla pesquisa com 52.730 residentes de Hong Kong, Macau e Taiwan, e observaram que a pandemia provocou uma série de problemas psicológicos, como pânico, ansiedade e depressão. Dos participantes, quase 35% experienciaram sintomas de estresse. Porém, houve declínio dos níveis de estresse com o passar do tempo. Brooks et al. (2020) realizaram uma revisão sistemática sobre os impactos psicológicos da pandemia. Dentre os principais efeitos colaterais negativos foram identificados sintomas de estresse pós-traumático, confusão e raiva. Os estressores promotores destes efeitos foram a longa duração da quarentena, medo de infectar-se, frustração e tédio, ausência de materiais necessários para proteção, acesso a informações falsas ou inadequadas, perdas financeiras e possibilidade de estigma. A pesquisa apontou ainda que os impactos psicológicos da quarentena poderão ser amplos e ter longa duração.

Ainda que dados de pesquisas recentes tenham mostrado que pessoas mais jovens, crianças em especial, são menos vulneráveis às implicações mais graves do novo vírus, sabe-

se que elas são fortemente impactadas pelos efeitos psicológicos da pandemia (Ghosh, Dubeym, Chatterjee & Dubey, 2020; Masonbrink & Hurley, 2020). O uso excessivo das mídias sociais e da Internet, de forma geral, pode afetar a saúde mental dos adolescentes por provocar preocupação excessiva que, por sua vez, pode desencadear sintomas de ansiedade (Sahoo, Shah, Singh & Mehra, 2020). A transmissão massiva de conteúdos sobre a pandemia, incluindo dados sobre números de infectados e de mortos, pode gerar ansiedade e pânico e iniciar uma trajetória rumo à depressão, quando este conteúdo é absorvido por crianças e adolescentes. Quando há condições pré-existentes relacionadas a uma saúde mental já prejudicada, estas implicações se intensificam e demandam maior monitoria familiar, pela possibilidade de ideações e tentativas suicidas (Deslandes & Coutinho, 2020).

Sabe-se que para crianças e adolescentes mudanças abruptas estão entre os principais fatores promotores de depressão, ansiedade e estresse. Com o distanciamento social adotado em função da pandemia, vieram a interrupção das aulas presenciais, o cancelamento de viagens e o isolamento domiciliar, somados à percepção de imprevisibilidade em relação à trajetória da pandemia (Ghosh et al. 2020). No caso específico do ensino médio, algumas implicações acadêmicas se destacam, como a prorrogação dos vestibulares (Lee, 2020). Mas também a perda da convivência presencial com os colegas no último ano e dos rituais de encerramento que são desenvolvidos nesta fase final da educação básica, impactando a forma como os adolescentes percebem sua realidade atual e futura, incidindo sobre seus projetos de futuro. Assim, com o fechamento das escolas e o cancelamento de eventos os adolescentes têm perdido momentos significativos da sua vida, bem como importantes práticas cotidianas presenciais como a conversa com os colegas e a participação nas aulas. Tais perdas podem levar a sentimentos de solidão e saudade (Muniz & Cardoso, 2021; Unicef, 2020a). Estas constatações sugerem que o desenvolvimento do senso de pertencimento à comunidade escolar também é prejudicado nestes jovens, em função do distanciamento social.

O afastamento da convivência social proporcionada pela escola e por outros núcleos interativos tem impacto direto na saúde mental dos jovens. De maneira particular na adolescência, o estabelecimento de relações de afeto com outros adultos, para além da família, e com os pares, é fundamental (Maria, 2020). Essa ampliação dos relacionamentos oportuniza a aprendizagem de importantes habilidades e atributos pessoais, como o exercício da bondade, da humildade, do compartilhamento e da troca de suporte. Reduzir a educação escolar à interação com um computador limita o desenvolvimento destes aspectos fundamentais da convivência humana (Brown, 2020).

Face às implicações negativas do isolamento social provocado pela pandemia, estudiosos de diferentes áreas da saúde mental têm proposto objetivos e estratégias para auxílio a crianças e adolescentes na situação da pandemia, com foco na preservação de seu bem-estar psicológico e emocional. Para Imran et al. (2020) as intervenções devem promover a resiliência, por meio do estabelecimento de uma comunicação eficiente, organizando rotinas e atividades físicas e utilizando estratégias para o alívio da solidão. Maria (2020) também salienta a importância de auxiliar crianças e adolescentes na construção de resiliência, por meio do desenvolvimento de vínculos sociais sólidos, que sobrevivam à distância presencial, e da identificação e intervenção precoce com aqueles que apresentam déficits de habilidades sociais. Ghosh et al. (2020) sugerem ser preciso auxiliá-los a aceitar suas imperfeições e limitações e a praticar o controle das emoções, como o medo e a ansiedade.

Diferentes organizações mundiais também têm indicado formas de enfrentar a situação da pandemia e das medidas de distanciamento social. Por exemplo, a Unicef (2020a) lançou uma cartilha de auxílio a adolescentes no enfrentamento do ‘novo normal’ ocasionado pela pandemia. O material sugere seis estratégias principais: reconhecer que a ansiedade sentida é completamente normal em momentos de crise, buscar distrações, criar meios alternativos de manter contato com os amigos, focar em si mesmo, se permitir ‘sentir seus sentimentos’ e ser gentil consigo mesmo e com os outros. Estas estratégias têm potencial de diminuir o nível de ansiedade e a percepção de solidão.

A ansiedade sentida pelas crianças e pelos adolescentes pode manifestar-se na forma de comportamentos externalizantes, como oposição agressiva ou desobediência (Dalton, Rapa & Stein, 2020). É importante, neste sentido, que os pais consigam compreender as alterações de comportamento dos filhos dentro do contexto de crise atual e que procurem ser modelos positivos de atitudes adaptativas em momentos de estresse (Imran et al. 2020). A ciência tem apontado que pais mais ansiosos têm maior probabilidade de provocar ansiedade em seus filhos. Por isso, é importante que familiares e cuidadores se engajem na tarefa de controlar sua própria ansiedade em relação à COVID-19 (Sahoo et al. 2020), ainda que este seja também um desafio para os adultos. Não transmitir às crianças e aos adolescentes os medos adultos, sobrecarregando-os com suas próprias emoções, é uma tarefa difícil, mas necessária. Para tanto, é preciso que o adulto se permita ser honesto sobre seus próprios sentimentos em relação à pandemia (Dalton et al. 2020).

Durante crises relacionadas a estressores, crianças e adolescentes precisam contar com relacionamentos que os tranquilizem e comuniquem que é seguro que eles expressem

seus sentimentos e tirem suas dúvidas (Imran et al. 2020). Manter uma comunicação familiar aberta e livre de julgamentos é também a alternativa mais efetiva de monitoramento das atividades dos filhos, prática parental que demanda intensificação nestes tempos de pandemia e distanciamento social, pelo aumento expressivo do tempo de exposição dos filhos à Internet (Deslandes & Coutinho, 2020). Crianças e adolescentes estão expostos também, em diferentes níveis, a notícias, tanto as verídicas como as falsas, relacionadas à pandemia. Neste sentido, é fundamental permitir que eles falem sobre suas crenças acerca da Covid-19 e suas formas de transmissão e sobre seus sentimentos em relação à pandemia (Dalton et al. 2020).

Outro importante desafio das famílias é repassar aos filhos informações verídicas e que tenham um significado concreto, considerando a fase de desenvolvimento de cada um dos filhos, para que eles não sofram com culpa ou pânico (Dalton et al. 2020). Esse diálogo precisa abranger também os riscos das práticas digitais autolesivas propagadas pelas redes sociais, que emergem como alternativas de entretenimento com o uso intensivo da Internet em tempos de isolamento social (Deslandes & Coutinho, 2020).

Manter interações sociais é um fator importante para os jovens, mesmo na quarentena, o que pode ser feito por videoconferência, telefone, ou mensagens de texto (Imran et al. 2020). Porém, é preciso atenção intensificada em relação ao aumento do tempo de uso da Internet pelos jovens ocorrido na pandemia. A ansiedade e o pânico gerados pela pandemia, especialmente entre adolescentes que apresentam maiores níveis de autonomia e maior habilidade no uso de recursos da Internet, podem torná-los mais vulneráveis ao estresse e até mesmo a ideações suicidas. Uma forma de entretenimento que os jovens têm buscado são os desafios da Internet, que geralmente sugerem a realização de tarefas de autolesão. Esses desafios são executados em diversos canais do Youtube e aceitos pelos adolescentes sem o acompanhamento presencial de adultos. Esta prática teve um aumento expressivo após a tomada das medidas de distanciamento social (Deslandes & Coutinho, 2020).

Há ainda uma preocupação com a maior exposição de crianças e adolescentes nas redes sociais (Imran et al. 2020), como bem expressam Deslandes e Coutinho (2020, p. 2.480):

Nesta sociabilidade digital impulsionada por uma espetacularização do eu que tem na intimidade seu principal foco de exposição, observa-se como principal consequência um barramento entre as fronteiras que separam a esfera do público e do privado.

Além das preocupações supracitadas relacionadas às implicações sociais e psicológicas do distanciamento social, a qualidade do ensino provido no formato *on-line* tem sido discutida. Uma das questões levantadas com maior ênfase é a validade de um ensino em que os conteúdos não são acessados e manipulados no coletivo, uma vez que o processo educativo em si demanda que os temas sejam desenvolvidos na interação com o professor e os colegas de aula (Rogero-García, 2020). Para este autor, há inúmeras condições básicas para garantir a aprendizagem dos alunos, como:

(...) material escolar adequado; condições mínimas de material; orientação, acompanhamento, interação com seus pares, avaliação e orientação pedagógica direta e contínua; motivação; organização do tempo de aprendizagem adaptado ao seu ritmo evolutivo; e um contexto social que garante seu bem-estar físico e emocional (Rogero-García, 2020, p. 178).

Estas condições devem, em tese, estar presente nas escolas. Neste sentido, a transposição imediata para aulas *on-line* desconsidera a complexidade dos aspectos necessários à aprendizagem (Rogero-García, 2020). Diante de tais indagações, questões relacionadas à validade e à pertinência do tempo de ensino *on-line* emergem, especialmente no caso de alunos do ensino médio que estão prestes a finalizar sua jornada acadêmica na educação básica e, em muitos casos, ingressar no ensino superior. Adicionalmente, pesquisas têm constatado que há maior dificuldade de auxílio parental nas atividades escolares conforme os anos avançam. E, neste aspecto, os adolescentes no fim de sua trajetória na educação básica seriam os alunos mais impactados pela menor disponibilidade de auxílio familiar (Cabrera, Pérez & Santana, 2020; Gomes & Costa, 2020).

Outra preocupação pertinente é a desigualdade de acesso e acompanhamento das aulas no formato remoto entre as diferentes classes sociais. Há evidências de que a adoção das medidas de distanciamento social não tem ocorrido de forma igualitária no Brasil. Uma significativa desigualdade se observa na realidade pandêmica de famílias com menos recursos sociais e financeiros (Deslandes & Coutinho, 2020). Sabe-se que o cancelamento das aulas presenciais tem provocado implicações negativas, em especial para famílias menos favorecidas economicamente (Cabrera et al. 2020; Lancker & Parolin, 2020; Masonbrink & Hurley, 2020). O domínio dos *softwares* utilizados neste formato de aula, por exemplo, não é generalizado. Tal habilidade expressa uma polarização de acordo com os níveis de formação dos pais (Cabrera et al. 2020) os quais, por sua vez, tem relação com a classe social da família. Assim, é preciso realizar adaptações nos materiais de ensino para os alunos com

pouco ou nenhum acesso à Internet (Lancker & Parolin, 2020). Masonbrink e Hurley (2020) alertam também para o fato de que os filhos de famílias em vulnerabilidade social têm mais chances de desenvolver implicações no desenvolvimento e de comportamento por estarem expostos a mais estressores.

O fechamento das escolas implica também em questões nutricionais, especialmente com relação a crianças de famílias pobres que têm na escola uma importante fonte de alimentação (Joob & Wiwanitkit, 2020). Para Lancker e Parolin (2020), é preciso intervir com urgência sobre as necessidades nutricionais e educacionais dos alunos de famílias menos favorecidas economicamente. Faz-se necessário dar continuidade à distribuição da merenda escolar durante o período pandêmico. Por outro lado, em algumas famílias o fechamento das escolas tem resultado em ganho de sobrepeso de crianças e adolescentes, em função de uma dieta familiar menos balanceada (Joob & Wiwanitkit, 2020; Malta et al. 2021; Pietrobelli et al. 2020).

Outra preocupação em relação a crianças e adolescentes distantes do contexto escolar no período de distanciamento social tem sido o crescente número de abusos no ambiente familiar. O momento atual traz consigo crises econômicas, aumentando os níveis de estresse que, por sua vez, tensionam as relações familiares (Lee, 2020; Imran et al. 2020; Masonbrink & Hurley, 2020). A escola representa uma importante fonte de apoio emocional para os alunos e, com frequência, a equipe pedagógica é a primeira a observar sinais de problemas emocionais ou de situações de abuso envolvendo os alunos. A escola também é essencial na intervenção frente a estas questões. Durante o seu fechamento os profissionais têm tido suas possibilidades de oferta de suporte e atenção limitadas (Masonbrink & Hurley, 2020).

Ainda há muitas questões a serem respondidas sobre as implicações do ensino no formato remoto em todos os níveis de formação. Na particularidade do ensino médio, algumas questões específicas relacionadas à preparação para novas etapas da vida e à projeção de seu futuro, principalmente nas dimensões acadêmicas e de trabalho, se destacam, sugerindo a necessidade de investigações específicas destas questões. Não há dúvida de que o fechamento das escolas, frente ao avanço da pandemia, se fez necessário e foi a medida mais eficiente a ser tomada. No entanto, urge investigar as implicações desta medida e propor alternativas de minimização dos impactos negativos.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Analisar a vivência de estudantes do ensino médio durante a pandemia do Coronavírus e suas relações com as características positivas da escola e dos professores, com o senso de pertencimento à escola, com a motivação para estudar, com o envolvimento acadêmico e com as expectativas de futuro destes jovens.

4.2 Objetivos específicos

- a) Investigar as vivências dos alunos em relação à pandemia e ao ensino remoto.
- b) Investigar a percepção sobre as características positivas da escola e do professor, o senso de pertencimento à escola, a motivação para estudar, os níveis de envolvimento acadêmico e as expectativas de futuro dos alunos.
- c) Relacionar a percepção sobre as características positivas da escola e do professor, o senso de pertencimento à escola, a motivação escolar, os níveis de envolvimento acadêmico e as expectativas de futuro com variáveis pessoais e contextuais dos alunos.
- d) Relacionar as variáveis percepção sobre as características positivas da escola e do professor, senso de pertencimento à escola, motivação para estudar e envolvimento acadêmico entre si e em relação às expectativas de futuro dos alunos.
- e) Investigar a relação entre a percepção sobre as características positivas da escola e do professor, o senso de pertencimento à escola, a motivação para estudar, os níveis de envolvimento acadêmico e as expectativas de futuro com as vivências no período de aulas remotas durante a pandemia do Coronavírus.

5 HIPÓTESES

Algumas hipóteses, pensadas a partir de levantamento teórico prévio sobre as temáticas abordadas neste trabalho, foram levantadas:

- a) As variáveis envolvimento acadêmico, senso de pertencimento, percepção sobre as características positivas do professor e da escola e motivação para estudar se correlacionam entre si positivamente.
- b) As variáveis envolvimento acadêmico, senso de pertencimento, percepção sobre as características positivas do professor e da escola e a motivação para estudar se correlacionam positivamente com as expectativas de futuro dos(as) estudantes.
- c) Todas as variáveis supracitadas se diferenciam por sexo, com melhores escores para o sexo feminino.
- d) As expectativas de futuro dos estudantes são impactadas negativamente pela pandemia e pelas aulas remotas.

6 MÉTODO

Esta é uma pesquisa transversal, de metodologia quali-quantitativa e de natureza não-experimental.

6.1 Participantes

Participaram do estudo aproximadamente 85 estudantes regularmente matriculados no ensino médio de escolas públicas de cidades do Paraná e de Santa Catarina. Trata-se de uma amostra de conveniência, não-probabilística. Foram incluídos os estudantes cujos pais os autorizaram a participar e que também eles concordaram em fazer parte do estudo. Porém, foram excluídos da amostra os adolescentes cujos pais autorizaram sua participação, mas o próprio adolescente não demonstrou interesse em participar da pesquisa. As razões para as recusas em participar não foram questionadas.

Em função do período de aulas híbridas, em que os alunos alternavam, semanalmente, aulas presenciais com aulas remotas, experienciado pelos estudantes de Santa Catarina, e de aulas totalmente no modelo remoto, experienciadas pelos estudantes do Paraná, e também como forma de evitar exposição da pesquisadora às pessoas da escola e das pessoas das escolas à pesquisadora, optou-se por realizar a coleta de dados on-line, por meio de um formulário no *Google Form*.

Este projeto de pesquisa se pauta nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, publicada em 13 de junho de 2013 no Diário Oficial da União. O projeto foi aprovado por um comitê de ética em pesquisas com seres humanos (Parecer número 4.196.732).

6.2 Instrumentos

Na presente pesquisa foram utilizados um total de oito instrumentos, testados em uma aplicação piloto com sete participantes que não fizeram parte da amostra final. A aplicação do piloto foi realizada somente após a aprovação final da pesquisa pelo Comitê de Ética, entre março e abril de 2021. Estes participantes cursavam um dos anos do ensino médio ou eram recém-formados no ensino médio. Todos foram contactados via *WhatsApp*, após autorização dos pais ou responsáveis. Os pais foram acessados através de indicações da rede de contato da pesquisadora. Pais e filhos aceitaram participar do estudo piloto registrando

sua concordância em termos de consentimento e assentimento específicos para essa fase do estudo. De modo geral os participantes relataram compreender bem as questões e ter familiaridade com a realidade apresentada na pesquisa. Algumas pontuações em relação à diferença de manejo das aulas remotas entre os estados de SC e do PR, porém, contribuíram para readequação do questionário relativo às vivências na pandemia e à substituição de alguns termos, como no caso de aulas on-line por aulas remotas. Os participantes variaram consideravelmente o tempo de resposta, desde 15 minutos até uma hora. Uma participante relatou experienciar ansiedade enquanto respondia as perguntas, seu relato foi acolhido e identificou-se que foi uma condição momentânea que não demandava intervenções. Um participante relatou cansaço em função da extensão dos instrumentos. Os instrumentos de pesquisa na sua versão final são apresentados detalhadamente a seguir.

6.2.1 Questionário de Caracterização do Participante (Apêndice A)

Instrumento composto por 13 questões sobre os seguintes aspectos: tipo de escola, sexo, idade, ano que cursa e tempo de estudo na escola, histórico de reprovações e de punições recebidas na escola e participação no mercado de trabalho. No início deste questionário o aluno pôde escolher para si um nome fictício, diferente do seu nome real, que o representou na pesquisa. Também foram inseridas neste instrumento cinco questões abertas que investigam a relação do aluno com a escola e sua perspectiva futura em uma abordagem qualitativa. Este instrumento foi construído para o desenvolvimento do presente estudo com base nos seus objetivos.

6.2.2 Escala da Escola Positiva (Apêndice B)

Instrumento desenvolvido para a pesquisa a partir de leituras sobre a temática, particularmente embasadas em aspectos relativos ao clima escolar. Esta escala investiga questões relacionadas à equipe, exceto os professores, e a aspectos institucionais da escola. Trata-se de uma escala de dez itens, que foi inicialmente subdividida em três dimensões, supostas a partir de uma similaridade de temas:

- a) Justiça e segurança (quatro itens: 1, 2, 3, 4): investiga o quanto os alunos consideram que as regras da escola são justas e aplicadas com igualdade

entre os alunos e o quanto este espaço é percebido como um ambiente seguro e confiável.

- b) Abertura e acolhimento (quatro itens: 5, 6, 7, 8): investiga o quanto os alunos percebem a escola como um espaço que respeita as diferenças e que busca promover experiências positivas.
- c) Clima escolar (dois itens: 9, 10): aborda a percepção dos alunos sobre a atmosfera da escola em termos de familiaridade e bem-estar.

Os itens da escala obtiveram o coeficiente Alfa de 0,92, o mesmo valor de 0,92 foi alcançado para o coeficiente Ômega de McDonald. Tais valores são considerados excelentes indicadores de fidedignidade de um instrumento (Zanon & Hauck Filho, 2015). As dimensões previamente pensadas também alcançaram escores considerados excelentes níveis de consistência interna: Justiça e segurança ($\alpha=0,80$; $\omega=0,80$), Abertura e acolhimento ($\alpha=0,85$; $\omega=0,86$) e Clima escolar ($\alpha=0,84$; $\omega=0,85$).

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) permite a extração de fatores que reduzem as categorias que, por sua vez, descrevem o comportamento pesquisado utilizando a análise das correlações entre os itens (Pacico & Hutz, 2015). Os resultados dos testes de esfericidade de Bartlett (488, $gl=45$, $p<0,001$) e KMO (0,86) cumprem os pré-requisitos para se interpretar a matriz de correlação dos itens. Porém, a Análise Paralela sugeriu apenas um fator na estrutura fatorial da escala, indicando que sua estrutura é unidimensional. Assim, inicialmente os itens desta escala foram construídos para contemplar dimensões diferentes, mas a alta correlação destes itens entre si sugerem que eles dizem respeito a um único constructo, o da escola positiva, conforme expõem os dados da Tabela 1.

Tabela 1. Estrutura fatorial da Escala da Escola Positiva

Item	Carga Fatorial
As pessoas da minha escola se esforçam para que os alunos tenham uma experiência escolar positiva	0.802
A minha escola tem um clima positivo e alegre	0.787
Posso confiar nas pessoas da minha escola se eu estiver com problemas	0.758
As pessoas da minha escola se preocupam em conhecer a realidade dos alunos	0.756
As pessoas da minha escola são abertas a diferentes opiniões e estilos de vida	0.750
As pessoas da minha escola são compreensivas	0.740
As regras da minha escola são aplicadas da mesma forma para todos os alunos	0.740
As pessoas da minha escola são amigáveis e receptivas	0.678
A minha escola é um lugar seguro	0.651
As regras da minha escola são justas	0.549

Foi também avaliada a validade convergente da escala. Observa-se evidências de validade convergente quando os escores de um determinado instrumento têm relação de direção e magnitude esperada com outra variável distinta, mas correlata, ou seja, verificando-se as correlações de medidas relacionadas, mas de constructos diferentes (Freitas & Damásio, 2017). A escala da escola positiva mostrou uma correlação significativa, positiva e moderada com a escala do professor positivo ($r=0,51$; $p<0,001$), de senso de pertencimento à escola ($r=0,69$; $<0,001$) e de envolvimento acadêmico ($r=0,48$; $<0,001$), o que indica evidências de validade convergente positiva, visto que tais constructos são teoricamente distintos, mas possuem relações entre si. Porém, considerando a quantidade limitada de participantes do presente estudo, sugere-se que sua validação seja realizada em pesquisas futuras que contemplem uma amostra maior.

6.2.3 Escala do Professor Positivo (Anexo A)

Escala proveniente da Turquia, criada por Ali Eryılmaz (2017), mede a quantidade de professores que apresentam atitudes e características positivas específicas pela percepção discente. Originalmente, a escala tinha itens de resposta que avaliavam a percepção dos alunos sobre o professor, a partir de graduações de intensidade (nada, muito pouco, um pouco, na maior parte e muito). Em função da realidade do ensino médio brasileiro, em que os alunos possuem diversos professores, optou-se por alterar os itens de resposta. Desta forma, este instrumento passou a identificar a quantidade de professores que apresentavam atitudes e características positivas específicas na percepção dos alunos. O instrumento possui 23 itens distribuídos em seis dimensões:

- a) Satisfazendo a necessidade de competência dos alunos (quatro itens: 1, 2, 3, 4): refere-se a quantos professores expressam confiança na competência e na capacidade dos alunos de se saírem bem em classe.
- b) Construindo relações positivas com os alunos (cinco itens: 5, 6, 7, 8, 9): expressa quantos professores os alunos consideram capazes de estabelecer uma relação positiva e de proximidade com seus alunos, capaz de prover apoio nas dificuldades.
- c) Tornando concreto o conteúdo ensinado (quatro itens: 10, 11, 12, 13): expressa quantos professores os alunos consideram capazes de tornar o

conteúdo das aulas mais próximos de suas realidades, usando exemplos e compartilhando histórias.

- d) Sendo sociável (três itens: 14, 15, 16): expressa quantos professores os alunos percebem como sendo extrovertidos e amigáveis com os alunos.
- e) Dando suporte à experiência de *'flow'* dos alunos (três itens: 17, 18, 19): Trata de quantos professores os alunos consideram capazes de manter as aulas interessantes e envolventes, propiciando maior imersão dos alunos nas atividades.
- f) Dando suporte ao engajamento acadêmico dos alunos (quatro itens: 20, 21, 22, 23): trata de quantos professores os alunos consideram capazes de envolver a turma nas aulas, provendo *feedback* sobre sua atenção nas aulas e promovendo a participação discente ativa nas atividades.

Eryılmaz (2015) desenvolveu a escala do professor positivo a partir de um estudo realizado com 412 estudantes universitários da Turquia. Nele o autor obteve os seguintes coeficientes Alfas: Total da escala ($\alpha=0,89$), Satisfazendo a necessidade de competência dos alunos ($\alpha=0,86$), Construindo relações positivas com os alunos ($\alpha=0,83$), Tornando concreto o conteúdo ensinado ($\alpha=0,78$), Sendo sociável ($\alpha=0,87$), Dando suporte à experiência de “flow” dos alunos ($\alpha=0,71$) e Dando suporte ao engajamento acadêmico dos alunos ($\alpha=0,68$). Na presente pesquisa foram obtidos os seguintes Alfas: Total da escala ($\alpha=0,96$), Satisfazendo a necessidade de competência dos alunos ($\alpha=0,87$), Construindo relações positivas com os alunos ($\alpha=0,87$), Tornando concreto o conteúdo ensinado ($\alpha=0,93$), Sendo sociável ($\alpha=0,87$), Dando suporte à experiência de “flow” dos alunos ($\alpha=0,84$) e Dando suporte ao engajamento acadêmico dos alunos ($\alpha=0,83$). Assim, os Alfas obtidos no presente estudo foram similares ou maiores aos obtidos no estudo original de validação do instrumento, revelando boa consistência interna.

Para a presente pesquisa foi realizada uma tradução *back-to-back translation* do instrumento. O conteúdo semântico se revelou equivalente ao original. Porém, foram realizadas alterações nos itens no sentido de direcioná-los para a experiência particular do aluno, e não coletiva, como sugerem os itens na versão original. Por exemplo, em vez de “quantos de seus professores nos fazem sentir bem-sucedidos”, optou-se por adaptar o item para “quantos de seus professores te fazem sentir bem-sucedido”. Não há validação do instrumento para o Brasil. A autorização para o seu uso foi obtida por e-mail, em contato feito com o autor em agosto de 2018.

6.2.4 Escala de Fatores que Aumentam a Motivação para o Estudo (Anexo B)

Instrumento desenvolvido na Turquia por Ali Eryilmaz e Maarif Mammadov (2016), composto por 13 itens que investigam quatro diferentes dimensões relacionadas à motivação do aluno:

- a) Adequação das lições aos interesses dos alunos (três itens: 1, 2, 3): expressa o quanto os alunos gostam e consideram interessantes e instigantes as aulas.
- b) Adequação do ambiente (três itens: 4, 5, 6): expressa o quanto os alunos consideram seu ambiente de estudo agradável e livre de distrações aversivas.
- c) Habilidades do professor (três itens: 7, 8, 9): aborda o quanto os alunos consideram que seus professores têm sido amáveis, eficientes no ensino e motivadores da sua aprendizagem.
- d) Condição física e emocional dos alunos (quatro itens: 10, 11, 12, 13): se refere à percepção dos alunos sobre a qualidade do seu estado físico e psicológico.

A escala foi desenvolvida em um estudo com 234 alunos do ensino médio da Turquia, nele foi obtido o Alfa de 0,87 para o total do instrumento. As dimensões obtiveram os seguintes escores: Adequação das lições aos interesses dos alunos ($\alpha=0,82$), Adequação do ambiente ($\alpha=0,72$), Habilidades do professor ($\alpha=0,79$) e Condição física e emocional dos alunos ($\alpha=0,79$). Na presente pesquisa os Alfas obtidos foram os seguintes: Total da escala ($\alpha=0,93$), dimensão Adequação das lições aos interesses dos alunos ($\alpha=0,91$), dimensão Adequação do ambiente ($\alpha=0,83$), Habilidades do professor ($\alpha=0,84$) e Condição física e emocional dos alunos ($\alpha=0,93$). Ou seja, neste estudo todos os Alfas obtiveram escores maiores do que os apresentados pela pesquisa original, sugerindo boa consistência interna do instrumento.

Foi realizada uma tradução *back-to-back translation* da escala que revelou conteúdo semântico equivalente à escala original. Até o presente momento não há validação do instrumento para o Brasil. A autorização para o seu uso foi obtida por e-mail, em contato feito com os autores em agosto de 2018.

6.2.5 Escala de Senso Psicológico de Pertencimento à Escola (Anexo C)

A presente escala é uma tradução da versão chinesa (Cheung & Hui, 2003), originalmente desenvolvida nos Estados Unidos por Caroline Goodenow (1993), que teve seus fatores modificados pelo trabalho de Timothy Teo, Hoi Yan Cheung e Chester Chun Seng Kam (Teo et al. 2016). Esta versão apresenta 16 itens, divididos em três fatores: relacionamentos positivos, sentimentos de rejeição e senso de inclusão.

- a) Relacionamentos positivos (seis itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6): expressa a percepção dos alunos sobre sentirem confiança nas relações que estabelecem na escola e sobre sentirem-se respeitados nestas relações, considerando suas individualidades.
- b) Sentimentos de rejeição (cinco itens: 7, 8, 9, 10, 11): expressa a percepção dos alunos sobre sentimentos de inadequação, exclusão e distanciamento em relação à escola e às pessoas da escola.
- c) Senso de inclusão (cinco itens: 12, 13, 14, 15, 16): expressa a percepção dos alunos sobre seus sentimentos de conexão, de orgulho de fazer parte da escola e de ser recebedor de afeto positivo pelas pessoas da escola.

A versão chinesa de Cheung e Hui (2003) foi aplicada com alunos dos anos iniciais de Hong Kong. Sobre esta versão, Teo et al. (2016) fizeram um estudo com 534 universitários também de Hong Kong. Este estudo pretendeu ampliar o tipo de amostra com a qual o instrumento vinha sendo usado, que era composto de estudantes dos níveis da educação básica (You, Ritchey, Furlong, Shocket & Boman, 2011). O estudo de Teo et al. (2016) obteve os seguintes Alfas na versão final da escala: Total da escala ($\alpha=0,86$), Relacionamentos positivos ($\alpha=0,77$), Sentimentos de rejeição ($\alpha=0,72$) e Senso de inclusão ($\alpha=0,71$). Na presente pesquisa foram obtidos Alfas similares que evidenciam boa consistência interna do instrumento: Total da escala ($\alpha=0,89$), Relacionamentos positivos ($\alpha=0,82$), Sentimentos de rejeição ($\alpha=0,79$) e Senso de inclusão ($\alpha=0,85$).

Para a presente pesquisa foi realizada uma tradução *back-to-back translation* do instrumento, que revelou conteúdo semântico equivalente ao original. Não há validação do instrumento para o Brasil. A autorização para o seu uso foi obtida por e-mail, em contato feito com os autores em agosto de 2018.

6.2.6 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) (Anexo D)

Elaborada por Feliciano Veiga (Veiga, 2013), trata-se de uma escala portuguesa de 20 itens e quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Alguns itens desta escala necessitaram adaptação para a realidade das aulas em tempos de pandemia, para que abordassem as aulas remotas. As dimensões são detalhadas a seguir:

- a) Dimensão cognitiva (cinco itens: 1, 2, 3, 4, 5): trata do processamento e do gerenciamento de informações, da busca por relações e elaboração de planos de ação.
- b) Dimensão afetiva (cinco itens: 6, 7, 8, 9, 10): refere-se a noções de pertencimento e conexão com a escola.
- c) Dimensão comportamental (cinco itens: 11, 12, 13, 14, 15): traz conteúdos que retratam comportamentos específicos dos alunos como faltar ou perturbar a aula. Assim, os itens desta dimensão expressam respostas negativas dos alunos em relação à escola.
- d) Dimensão agenciativa (cinco itens: 16, 17, 18, 19, 20): especifica o engajamento dos alunos em ações como dialogar com o professor e intervir nas aulas. Os itens desta dimensão expressam respostas positivas dos alunos em relação à escola.

No estudo de construção do instrumento, realizado com 679 estudantes do sexto ao décimo ano do ensino português, o autor obteve um Alfa de 0,82 no total da escala. Os escores encontrados nas dimensões foram os seguintes: Cognitiva ($\alpha=0,76$), Afetiva ($\alpha=0,82$), Comportamental ($\alpha=0,70$) e Agenciativa ($\alpha=0,85$) (Veiga, 2013). Nesta pesquisa foram obtidos os seguintes Alfas: total da escala ($\alpha=0,85$), dimensão Cognitiva ($\alpha=0,83$), dimensão Afetiva ($\alpha=0,92$), dimensão Comportamental ($\alpha=0,63$) e dimensão Agenciativa ($\alpha=0,87$). Assim, no total da escala e em três dimensões os escores obtidos foram maiores do que os obtidos no estudo original, porém a dimensão Comportamental obteve um escore menor, ficando abaixo do Alfa desejado de 0,70. Isso pode ter ocorrido em função das alterações feitas nos itens em função das especificidades do período remoto de aulas.

No presente estudo a escala demandou pequenos ajustes em relação à linguagem, em adequação ao português do Brasil. Não há validação do instrumento para o Brasil. A autorização para o seu uso foi obtida por e-mail, em contato feito com o autor em agosto de 2018.

6.2.7 Escala de Expectativas de Futuro na Adolescência (Anexo E)

Instrumento criado por Yolanda Sánchez-Sandoval e Laura Verdugo (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). Trata-se de uma escala da Espanha de 14 itens distribuídos em quatro dimensões: Expectativas econômicas e de trabalho, Expectativas acadêmicas, Expectativas de bem-estar pessoal e Expectativas familiares. As dimensões são conceituadas a seguir:

- a) Expectativas econômicas e de trabalho (cinco itens: 2, 3, 5, 9, 11): se refere a perspectivas sobre obtenção de emprego e da possibilidade de adquirir recursos financeiros.
- b) Expectativas acadêmicas (três itens: 1, 4, 10): trata do nível de formação acadêmica que se espera obter.
- c) Expectativas de bem-estar pessoal (três itens: 7, 8, 13): aborda as perspectivas sobre o desenvolvimento de relações sociais e aspectos pertinentes a ela, como saúde e segurança.
- d) Expectativas familiares (três itens: 6, 12, 14): faz referência à perspectiva de constituir uma família.

No estudo de validação realizado pelas autoras, com 1.125 adolescentes espanhóis de idade entre onze e 15 anos, foi encontrado o Alfa de 0,85 para o total da escala. As dimensões obtiveram os seguintes escores: Expectativas econômicas e de trabalho ($\alpha=0,79$), Expectativas acadêmicas ($\alpha=0,81$), Expectativas de bem-estar pessoal ($\alpha=0,65$) e Expectativas familiares ($\alpha=0,68$) (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). No presente trabalho os Alfas encontrados foram os seguintes: Total da escala ($\alpha=0,81$), dimensão Expectativas econômicas e de trabalho ($\alpha=0,85$), dimensão Expectativas acadêmicas ($\alpha=0,42$), dimensão Expectativas de bem-estar pessoal ($\alpha=0,87$) e dimensão Expectativas familiares ($\alpha=0,80$). Assim, a maior parte dos Alfas obtidos mostraram-se bons, porém, o Alfa da dimensão de expectativas acadêmicas se mostrou consideravelmente abaixo do esperado ($\alpha=0,70$), sugerindo uma fragilidade do instrumento.

Foi realizada uma tradução *back-to-back translation* da escala para o presente estudo que revelou conteúdo semântico equivalente ao da escala original, com exceção dos termos que descrevem níveis de ensino da Espanha e necessitaram adequação para a realidade

brasileira. Não há validação do instrumento para o Brasil. A autorização para o seu uso foi obtida por e-mail, em contato feito com a autora principal em agosto de 2018.

6.2.8 *Questionário de Experiências na Pandemia (Apêndice C)*

Considerando que, no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o tempo de aulas no formato remoto que os alunos de todo o país já tinham experienciado ultrapassava o tempo de aulas presenciais, entendeu-se como relevante contextualizar este período que pode influenciar não apenas no desempenho acadêmico destes alunos, mas também na sua motivação e envolvimento acadêmico, na percepção subjetiva sobre si mesmo, seus familiares e amigos, sobre a escola e seus professores e, em especial, sobre seu futuro, pois os alunos do ensino médio estão prestes a transacionar para uma nova fase de seu futuro próximo. Pensando em levantar dados que permitissem uma compressão destas questões, elaborou-se para a presente pesquisa um questionário sobre a experiência da quarentena, do tipo semiestruturado, composto de 49 questões, fechadas e abertas. As questões investigavam aspectos da pandemia experienciados pelos participantes e, também, a sua percepção sobre os efeitos deste período em sua motivação para estudar e nas suas expectativas de futuro, bem como seus níveis de estresse e cansaço. Este instrumento buscou, portanto, traçar um panorama da vivência dos estudantes durante o período pandêmico da Covid-19.

6.3 Local e Procedimentos de Coleta de Dados

Em função das medidas de distanciamento social empregadas no período pandêmico da Covid-19, como forma evitar a exposição da pesquisadora às pessoas da escola e das pessoas das escolas à pesquisadora, a coleta de dados deste estudo foi realizada inteiramente de forma remota, por meio de um formulário do *Google Forms*.

Inicialmente foi realizado um contato com a Coordenadoria Regional de Educação de SC, que enviou uma comunicação às escolas do município de Joinville, via *WhatsApp*, autorizando a pesquisa e solicitando sua divulgação aos gestores. Após, foi realizado um contato individual com as escolas, por meio do qual foi enviada uma mensagem padrão elaborada pela pesquisadora explicando o estudo e contendo o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo F), para alunos que já haviam completado 18 anos e que, por isso, poderiam ter acesso imediato à pesquisa. Esse mesmo

link continha, na sequência ao TCLE, os instrumentos de pesquisa. Aos alunos menores de 18 anos, que constituíam a grande maioria da população investigada, a mensagem enviada solicitava que os pais fossem informados da pesquisa e que, se possível, acessassem a pesquisadora para mais informações, via *WhatsApp* ou via e-mail. Os pais que contactaram a pesquisadora receberam explicações sobre a pesquisa e, em caso de concordância com a participação dos(as) filhos(as) na pesquisa, eles recebiam o link contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis (ANEXO G). Após autorização da participação dos(as) filhos(as) no TCLE, os(as) filhos(as) recebiam o link de acesso à pesquisa por meio dos pais, este link apresentava inicialmente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO H), contendo as informações sobre a pesquisa para os(as) estudantes e, em seguida, caso aceitassem participar do estudo, eles tinham acesso aos instrumentos de pesquisa. Pais e filhos(as) foram convidados a participar, as negativas em autorizar ou participar da pesquisa não foram questionadas em nenhum momento.

A coleta via escolas foi realizada de março de 2021 a abril de 2021. Todas as escolas estaduais de ensino médio de Joinville receberam a mensagem convite para repasse aos alunos. Ainda assim o engajamento foi baixo, o que levou à opção de ampliação da metodologia de coleta pela utilização da técnica de coleta Bola de Neve, que consiste no acesso aos participantes por meio de indicações, iniciando por pessoas da rede de contatos da pesquisadora. Esta fase da coleta teve início maio de 2021 e finalizou em julho de 2021. A coleta via abordagem Bola de Neve foi realizada também apenas com contato on-line e através dos pais ou responsáveis dos estudantes, para quem a pesquisa foi explicada. Quando os pais ou responsáveis relatavam o desejo de conhecê-la melhor, o link de acesso ao TCLE para pais ou responsáveis foi repassado, uma vez autorizada a participação dos filhos, os pais recebiam o link do TALE para repassarem a eles. Este mesmo link continha, após o TALE, os instrumentos de pesquisa. Alguns pais repassaram o *WhatsApp* dos filhos para que a pesquisadora explicasse a pesquisa e repassasse o devido link diretamente a eles. Participantes com dezoito anos ou mais puderam eles mesmos receber o link do TCLE para alunos adultos. Todo o contato com pais e filhos(as) foi feito via *WhatsApp*. Nenhuma negativa de autorização ou de participação, por parte dos pais ou dos filhos foi questionada e a pesquisadora esteve à disposição para quaisquer dúvidas. A técnica da Bola de Neve permitiu um avanço significativo na coleta, que passou também a envolver jovens estudantes do Paraná. Ainda assim, a coleta on-line com este tipo de população limitou o acesso aos jovens participantes, diminuindo a quantidade de participantes esperada para menos da

metade. Por fim, é preciso considerar também a possibilidade de um viés de amostra, no sentido de que pais e alunos mais motivados e engajados no processo educativo tendem a ser mais participativos em pesquisas sobre o contexto escolar.

6.3.1 Cuidados éticos

Durante o contato com os participantes foi esclarecido que, caso eles sentissem qualquer desconforto na aplicação dos instrumentos de pesquisa eles poderiam interromper o seu preenchimento, a qualquer momento, e solicitar ajuda à pesquisadora, caso sentissem necessidade. Tanto pais e responsáveis quanto os próprios participantes poderiam também solicitar o cancelamento de sua participação em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora por telefone, *WhatsApp* ou e-mail, estes dados constavam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Antes da aplicação dos instrumentos a pesquisadora certificou-se de que havia compreensão sobre a pesquisa e o seu carácter anônimo e voluntário, colocando-se à disposição para dúvidas ou demais auxílios a qualquer momento, entendendo esse processo como uma alternativa ao *rapport* que é feito em uma aplicação presencial.

Como forma de compensação pelo período de aula cedido à pesquisa, às turmas cujos alunos foram participantes da pesquisa será ofertada uma palestra interativa sobre projeto de vida na adolescência, em dias sugeridos pela gestão das escolas, que não substituam períodos de aula, como em momentos pedagógicos do professor ou em atividades de contraturno. Aos estudantes que foram contactados individualmente, por meio da técnica Bola de Neve, será oferecida uma palestra gravada com a mesma temática.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A sistematização dos dados foi feita por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 16). Foram geradas medidas descritivas (média, porcentagem e desvio padrão) e utilizados os seguintes testes estatísticos: Qui-Quadrado, test t de Student e Correlação de Pearson. A consistência interna das escalas foi avaliada pelo coeficiente Alfa de Cronbach. Utilizou-se um nível de significância de 5%.

No caso da escala da escola positiva, construída para o presente trabalho, os parâmetros psicométricos de consistência interna foram calculados pelos coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald. A extração dos fatores principais empregou o método da Análise Paralela e a rotação utilizada foi a Oblimin. As evidências de validade convergente foram calculadas a partir do teste de correlação de Pearson. Os cálculos psicométricos referentes às análises fatoriais foram realizados com o *software* Jamovi versão 2.2.

Para verificar a normalidade da amostra aplicou-se o teste Kolmogorov-Smirnof, utilizando os escores totais dos instrumentos escalares. Obteve-se a informação de que os dados se distribuem normalmente na quase totalidade dos instrumentos: escala do professor positivo ($D=0,781$, $p=0,576$), escala da escola positiva ($D=0,598$, $p=0,866$), escala de motivação para estudar ($D=0,544$, $p=0,929$), escala de senso de pertencimento ($D=0,591$, $p=0,876$) e a escala de envolvimento acadêmico ($D=0,599$, $p=0,866$). Estas informações sugerem haver normalidade na distribuição dos dados, permitindo a utilização de testes paramétricos para as análises estatísticas inferenciais. O único instrumento cujos dados não obtiveram normalidade na distribuição foi a escala de expectativas de futuro ($D=1,566$, $p=0,016$).

As respostas às perguntas abertas foram categorizadas por semelhança semântica, seguindo os seguintes passos: a) as respostas dos participantes foram agrupadas conforme semelhança de seus sentidos, gerando as categorias de análise; b) as categorias geradas foram quantificadas e dispostas em sequência, da maior para a menor frequência, e discutidas à luz da literatura e dos objetivos do trabalho. As respostas às perguntas abertas também foram utilizadas no decorrer do trabalho como recurso ilustrativo dos resultados, elas são identificadas com nomes fictícios, escolhidos pelos próprios estudantes na aplicação da pesquisa.

7.1 Capítulo I. Pandemia e aulas remotas - vivências e percepções dos estudantes

Com o fechamento das escolas em março de 2020 e o início das aulas no modelo remoto, medidas autorizadas pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), os estudantes do ensino médio se viram diante de uma nova realidade que limitou suas interações sociais e suas possibilidades de aprendizagem, assim como o desenvolvimento de seus projetos de futuro. Este capítulo apresenta dados sobre a vivência destes alunos durante este período, abordando questões que vão desde aspectos específicos da pandemia, como o uso de máscaras e o respeito ao distanciamento social, até aspectos referentes à dinâmica familiar e social e das aulas remotas. Para melhor compreensão destas questões, porém, primeiramente faz-se uma caracterização da amostra e de sua jornada acadêmica, assim como de seu vínculo com a escola.

7.1.1 Caracterização da amostra

Participaram da pesquisa 85 estudantes do ensino médio público de Santa Catarina (n=67) e do Paraná (n=18), sendo a maioria do sexo feminino (n=56) e a minoria do masculino (n=29), com idade média de 16,8 anos (dp=0,9). Os estudantes cursavam o segundo (n=36), o terceiro (n=47) e o quarto (ensino técnico) (n=2) anos.

A relação dos estudantes com o trabalho mostrou-se polarizada, 43 (50,6%) relataram não estar trabalhando e 42 (49,4%), estar trabalhando no momento da pesquisa. A maior parte dos que trabalhavam relatou ter carga horária de quatro horas diárias (n=23), média de 4,8 horas (dp=2,3). Os estudantes trabalhadores relataram realizar atividades diversas, porém a maior parte atuava como menor aprendiz (n=12), não tendo sido pontuadas especificações sobre tipos de atividades realizadas nesta condição. Em seguida foram mencionadas as seguintes funções: trabalhos administrativos e de escritório (n=7), trabalho na indústria (n=4), estágios (n=3), almoxarifado (n=3), costura e bordados (n=3), comércio (n=3), atendimento e *telemarketing* (n=2), babá (n=2), limpeza (n=1), manicure (n=1), desenhista (n=1), *day trade* (n=1) e catequista (n=1).

Foi obtida uma relação significativa ($\chi^2=9,79$; $p<0,05$) entre o estado em que os alunos moravam e sua situação laboral (Figura 1).

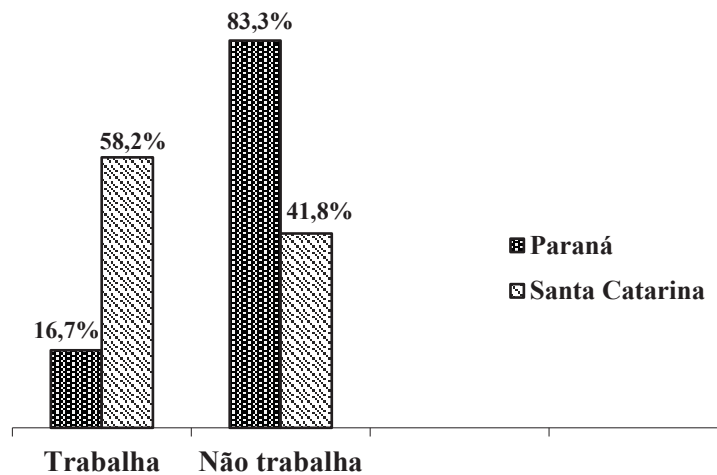


Figura 1: Relação entre estado e a situação laboral ($\chi^2=9,79$; $p<0,05$).

Os dados da Figura 1 indicam uma predominância de alunos trabalhadores no Estado de Santa Catarina, pois 58,2% relataram exercer algum tipo de função laboral. Este dado aponta uma vivência escolar diferenciada em relação às possibilidades de dedicação aos estudos, condição que também implica em diferentes experiências quanto às possibilidades de manutenção do distanciamento social na pandemia. Porém, os resultados que comparam alunos de Santa Catarina e do Paraná precisam ser lidos com cautela, pela limitação do tamanho da amostra e pela disparidade numérica entre estes grupos.

7.1.2 Relação com a escola e com os professores

A escola é um contexto essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento do adolescente. Neste ambiente o jovem se movimenta social e afetivamente e amplia suas capacidades cognitivas. Neste sentido, a escola é também uma importante base para a elaboração de expectativas futuras dos estudantes. Em função dessas questões, buscou-se investigar aspectos discentes relacionais e históricos vivenciados nas suas escolas e de percepção discente sobre a escola e seus professores, que são os adultos com os quais os estudantes têm um contato maior e mais intenso neste ambiente.

Na dimensão histórica, buscou-se investigar a trajetória dos alunos em relação a reprovações, punições e de troca de escola. Dos 85, 14 alunos (16,5%) tinham histórico de reprovações. A maioria havia sido reprovada apenas uma vez ($n=9$), porém, houve casos de duas ($n=2$), três ($n=2$) e quatro ($n=1$) reprovações. Ainda, na escola atual em que estudavam, 15 alunos (17,6%) relataram já terem recebido algum tipo de punição, a maioria apenas uma

vez (n=9), mas houve casos de duas (n=4), três (n=1) e quatro (n=1) vezes. Pontua-se que o termo punições aqui se refere a medidas corretivas oficiais tomadas pelo professor ou pela gestão escolar com o objetivo de reprimir um comportamento considerado inadequado, como, por exemplo, o uso de advertências, comunicações escritas enviada aos pais e suspensão. A maior parte das punições relatadas pelos estudantes era de advertências (n=12), seguidas de comunicação escrita enviada aos pais (n=4) e conversa com a diretora ou coordenadora (n=1).

Sobre a alternância entre escolas observou-se que a maior parte dos estudantes havia estudado em três (n=21) e em quatro (n=20) escolas diferentes desde o seu ingresso na educação básica, aos quatro anos, até o momento da pesquisa, seguindo-se duas (n=17) e cinco (n=10) escolas diferentes. Quatro estudantes frequentaram apenas uma escola e outros quatro frequentaram entre sete e 12 escolas diferentes.

Na dimensão relacionamento dos estudantes com a escola e com os professores foram investigados aspectos afetivos. Os alunos foram solicitados a dar uma nota, que variava de um a dez, sendo um a pior nota e dez, a melhor, sobre o quanto gostavam de sua escola e de seus professores. Os dados obtidos sugeriram uma boa vinculação afetiva com o ambiente escolar e com o corpo docente, uma vez que os estudantes atribuíram nota de média 7,9 (dp=1,9) para o quanto gostavam de sua escola, e média 8,0 (dp=1,8) para o quanto gostavam de seus professores.

Buscando ampliar os dados sobre relação afetiva dos estudantes com a escola, os participantes foram convidados a responder também, em uma pergunta aberta, sobre quais aspectos da sua escola eles gostavam mais. As categorias obtidas por meio desta pergunta são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2. Do que os alunos mais gostam em relação à escola

Categorias	F	%
Dos professores	34	30,0
Das aulas	26	23,0
Dos pares	16	14,2
Do ambiente e da estrutura	16	14,2
Do clima acolhedor	7	6,2
Das interações com todos	5	4,4
Da abertura	3	2,7
De nada	3	2,7
Dos eventos	2	1,7
Não consegue opinar	1	0,9
Total*	113	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

Os dados da Tabela 2 apontam para a centralidade do professor na vinculação do aluno com a escola e, como extensão, com a sua trajetória acadêmica, uma vez que os professores aparecem como o aspecto principal da relação afetiva destes estudantes com este contexto. As menções que compuseram esta primeira categoria não se atinham apenas a demandas de ensino e aprendizagem, mas expressavam também a existência de vínculos afetivos, de sentimentos de admiração e simpatia e de uma noção de que a influência do professor e os impactos positivos deste relacionamento poderiam acompanhar os estudantes para além da escola, como ilustram as falas a seguir.

“[...] Bons professores que conhecia, boa experiência que tive com alguns deles vão ser levadas pelo resto da vida”. (Kat, 18 anos)

“[...] Meus professores são extremamente incríveis. Sinto uma admiração por todos, claro com um carinho especial por alguns. Gosto do jeito que eles me tratam, e me ensinam. Me ensinam muito mais que as disciplinas na grade curricular, me ensinam coisas que irei com toda certeza do mundo levar para o futuro”. (Mheryl, 18 anos)

A influência que o professor exerce sobre o aluno transcende a dimensão didática, abarcando também aspectos afetivos da sua pedagogia. Os alunos tendem a ser influenciados, por exemplo, pelo estado de humor dos professores, tanto numa perspectiva positiva quanto negativa, especialmente em relação à sua motivação para aprender (Silva, Ventura, Soares & Truccolo, 2021). Destarte, a afetividade tem relevância na prática docente e não pode ser entendida como um aspecto alienado dela. No entanto, essa temática nem sempre tem espaço na formação docente e nas discussões empreendidas na escola sobre a construção do currículo escolar (Carminatti & Del Pino, 2019). Na pandemia, a partir do distanciamento social e das aulas remotas, a centralidade do aspecto afetivo na interação professor-aluno foi evidenciada, fortalecendo a urgência de esse debate ser incluído nas formações docentes.

A categoria que emergiu em segundo lugar reforça a importância da primeira, pois expressa o reconhecimento da essencialidade da prática do professor. Nesta categoria, a maior parte das menções fez alusão a disciplinas específicas e à metodologia dos professores, ressaltando o aspecto dinâmico do ensino presencial. As aulas remotas, apesar de trazerem consigo novas ferramentas de ensino, não permitiram ao professor lançar mão da mesma gama de estratégias e instrumentos que favorecem a dinâmica e a proximidade relacional nas aulas. De fato, uma vez que sua formação não alcança os cenários de interação e ensino exclusivamente virtuais, os professores têm-se deparado com dificuldades significativas na

execução da sua prática na nova proposta emergencial em relação ao uso das ferramentas tecnológicas (Perin, Silva & Valentim, 2021).

A relação professor-aluno é reconhecida como um dos fatores mais importantes ligados à vivência acadêmica. Alunos que gostam mais de seus professores têm melhor desempenho acadêmico e são mais motivados para o estudo (Montalvo, Mansfield & Miller, 2007), mais engajados e têm um senso de pertencimento mais desenvolvido em relação à escola (Bzuneck, 2010; Coelho & Dell’Aglío, 2019; Ford & Roby, 2013; Dukynaitė & Dudaitė 2017; Skinner & Belmont, 1993; Strobel, 2010). Essa relação também influencia como o aluno percebe a sua trajetória acadêmica (Coelho & Dell’Aglío, 2019). Porém, o distanciamento da relação professor-aluno tende a aumentar com o passar dos anos escolares (Baker, 2006), o que significa que os alunos do ensino médio têm menos proximidade com seus professores. Porém, os dados da presente pesquisa que trazem a relação com os professores e as suas aulas como os aspectos mais apreciados do ambiente escolar sugerem a existência de uma vinculação positiva entre alunos e professores. Essa percepção pode ter sido fortemente influenciada pelo contexto temporal em que os alunos responderam a esta pesquisa, que os afastou da presença física docente e tornou o ensino mais intrincado e impessoal.

A terceira categoria revela a importância da relação entre pares, as menções que a compuseram trouxeram relatos de apreciação da companhia e do suporte dos amigos, estabelecendo a escola como um lugar onde as redes sociais são ampliadas e fortalecidas. A relação entre pares tem um papel fundamental para fortalecer o senso de pertencimento à escola (Niemi & Hotulainen, 2015), adicionalmente, como os alunos percebem o apoio que recebem dos pares influencia o seu envolvimento acadêmico (Rola, 2012). As medidas de distanciamento social ocasionaram a fragilização das relações de amizade edificadas na escola, fator que impacta negativamente a saúde mental dos alunos (Muñiz & Cardoso, 2021).

A quarta categoria traz a organização do ambiente, em especial, quanto à sua estrutura, como um aspecto relevante para a experiência acadêmica dos participantes. Nesta categoria entraram menções à biblioteca, ao laboratório, à sala de informática e à áreas de lazer, mas também questões relacionadas à alimentação. Estes aspectos têm particular relevância na discussão sobre as limitações dos lares dos estudantes como espaços de estudo durante as aulas do ensino remoto na pandemia. Pesquisas sobre o ensino remoto têm demonstrado a inadequação do ambiente dos lares dos estudantes para o estudo, impactando no envolvimento e no desempenho discente (Santos, Silva & Santos, 2021; Santos &

Zaboroski, 2020). Enquanto as escolas, mesmo quando apresentam deficiências de recursos, constituem-se como um espaço onde a rotina, a organização e o tempo das pessoas que a frequentam são pensados exclusivamente para o ensino e a aprendizagem, evidenciando a excelência desse espaço na formação dos alunos, bem como a fragilidade e a insuficiência do ensino remoto.

A quinta categoria foi composta por falas que colocam a escola como um lugar de aceitação, acolhimento e de familiaridade, estes são aspectos centrais para desenvolver o senso de pertencimento à escola e reforçam o papel protetivo desta instituição. Gabriela (17 anos) expressou estes elementos ao trazer o seguinte relato: “o que eu mais gosto é o jeito com o qual eles se tornam abrigo para o aluno que precisa”. Em adição, a sétima categoria complementa a quinta, ao expressar a percepção de que a escola pode ser um ambiente receptivo para as diversas realidades existentes. Nesta categoria os relatos faziam menção à possibilidade de expressão de opiniões, inclusive sobre questões tabus, e de apoio à diversidade. Estas duas categorias são fundamentais para o entendimento da escola como fator de proteção indispensável para o desenvolvimento dos jovens. Quando ela, a partir da prática de profissionais solidamente formados e de uma proposta pedagógica consistente, se afirma como importante rede de apoio dos alunos, ela contribui para o fomento da resiliência dos estudantes, ao desenvolver um ambiente socioemocional capaz de abraçar a diversidade, fomentando o respeito e a valorização entre as pessoas e suas diferenças (Amparo et al. 2004). Ainda, fomentar posicionamentos críticos e politizados nos alunos é um dos pilares da estruturação de uma cultura da paz nas escolas (Amparo et al. 2008). Favorecer o processo de desenvolvimento e de socialização dos adolescentes é pensar a diversidade como aspecto inerente à constituição da sua identidade e indispensável a partir de uma perspectiva democrática e inclusiva da formação de cidadãos éticos.

A sexta categoria expõe a vinculação afetiva dos estudantes com as pessoas da escola de forma geral, como expressou Carla (17 anos), ao dizer que da escola o que mais gostava era “das pessoas, quase todos são atenciosos e divertidos, gosto de passar meu tempo na escola com essas pessoas”. No entanto, a vivência positiva em relação às escolas não se revelou unânime, pois a nona categoria demonstra que três alunos relataram não gostar de nada em relação à sua escola. Estas menções se referiam a pessoas específicas dentro da instituição e à organização escolar. Ainda que sejam minoria, as experiências negativas são indicadoras de uma relação diferenciada destes alunos com a escola e podem contribuir para o desenvolvimento do senso de exclusão que tem sido relacionado a problemas de comportamento, como agressão ou faltas, à evasão escolar, ao desinteresse pela escola e ao

baixo desempenho acadêmico (Osterman, 2000; Pendergast et al. 2018). Para Pessoa e Coimbra (2016), alunos que de alguma forma são marginalizados podem desenvolver um senso de pertencimento em relação a grupos compostos por alunos com características similares. Seu papel neste grupo estará relacionado a comportamentos disruptivos e de indisciplina e seu senso de pertencimento será construído a partir destas noções, que são compostas também de perspectivas negativas sobre a escola. Os componentes destes grupos tendem a ser estigmatizados como indisciplinados. Assim, estas experiências negativas, mesmo que sejam minoria, demandam análises específicas dos relacionamentos e das trajetórias acadêmicas destes alunos, de modo a evitar a sua exclusão e marginalização.

A décima categoria traz duas menções a eventos escolares relacionados à cultura, às artes, à literatura e aos esportes, que revelam um entendimento de que há necessidade de a escola ampliar as possibilidades da sua grade, favorecendo, assim, um engajamento mais coletivo e diversificado, como pontuou Litith (18 anos), quando disse que é preciso pensar na “criação de eventos diferentes para todos saírem um pouco da rotina escolar”. A estudante fez alusão a práticas coletivas de engajamento acadêmico que estão estreitamente relacionadas ao senso de pertencimento à escola (Abramovay, 2003; Niemi & Hotulainen, 2015). Por fim, houve uma única menção sobre a impossibilidade de responder à pergunta, uma vez que a entrada da aluna na escola coincidiu com o início da pandemia e das aulas remotas.

Ainda sobre o relacionamento discente com a escola, os participantes foram indagados sobre quais possíveis mudanças eles fariam nela, caso fossem gestores da instituição. Uma expressiva diversidade de aspectos foi mencionada, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Mudanças que os estudantes faziam nas suas escolas

Categorias	F	%
Estrutura	24	22,5
Ensino	16	15,0
Nenhuma	15	14,0
Relacionamento com os alunos	8	7,5
Atividades e projetos extracurriculares	5	4,7
Dar voz aos alunos	4	3,7
Eventos	4	3,7
Organização	4	3,7
Não sabe	4	3,7
Tempo dos horários	4	3,7
Atenção à saúde mental	3	2,8
Ambientes mais interativos	3	2,8
Grade curricular	2	1,9
Arte e cultura	2	1,9
Auxílio a alunos carentes	2	1,9
Regras estéticas	2	1,9
Alimentação	2	1,9
Igualdade entre turnos	1	0,9
Ofertar apenas ensino médio	1	0,9
Tudo	1	0,9
Total*	107	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

As menções que compuseram a principal categoria da Tabela 3 faziam referência à implementação e ao aprimoramento, tanto de espaços físicos, como laboratório, biblioteca, refeitório, banheiros e espaços de convivência, como da disponibilidade de materiais e recursos, como iluminação, ventilação, ar condicionado, *wi-fi*, carteiras e quadros novos e até mesmo papel higiênico. Percebe-se, a partir desta categoria, que o espaço físico e os recursos disponíveis são lidos como fatores facilitadores e motivadores da aprendizagem e das relações sociais e afetivas desenvolvidas na escola. O elemento estrutura também constituiu uma categoria na Tabela 2, anteriormente apresentada, sobre aspectos dos quais os alunos mais gostavam na escola, o que permite a sugestão de que a estrutura das escolas era apreciada pelos estudantes, porém, havia a percepção de que ela poderia ser incrementada de modo a fomentar ainda mais o engajamento e o conforto discentes.

O desejo de estudantes por mudanças estruturais nas escolas também foi observado em outras pesquisas (por exemplo, Bungenstab & Almeida, 2016), sugerindo que as condições físicas, relacionadas a espaços e recursos disponíveis, são percebidas como fundamentais pelos estudantes para uma aprendizagem significativa. A qualidade da estrutura escolar tem sido relacionada ainda a um melhor clima escolar (Coelho e Dell’Aglío, 2019). Além disso, como pontuam Abramovay e Castro (2003, p. 279) “uma escola ampla,

organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas”. Assim, uma infraestrutura boa e eficiente favorece não apenas a aprendizagem discente, mas o trabalho de toda a equipe escolar.

A segunda categoria expressa uma demanda por alterações na didática e na organização do ensino. Questões da rotina e do acesso às aulas remotas específicas do período *on-line* foram mencionadas, como a quantidade de atividades: “a quantidade de atividades que os professores entregam aos alunos; são entregues com uma frequência que sobrecarrega o aluno” (Lilith, 18 anos). Também foi mencionada a necessidade de mudar algumas aulas percebidas como demasiadamente teóricas e as de alguns professores específicos. Os alunos do ensino médio têm inúmeros professores nos seus anos letivos, a análise reflexiva das Tabelas 2 e 3 em relação ao vínculo professor-aluno e à avaliação discente sobre seus professores sugere que, apesar de a grande maioria dos professores ser bem quista e positivamente avaliada, há casos em que isso não ocorre. Compreender estas particularidades demanda investigar as especificidades das práticas destes professores, bem como do relacionamento que eles estabelecem com os alunos.

Outras pesquisas também indicam um anseio discente por alterações no ensino relacionadas à didática e à organização das aulas, como a pesquisa feita por Barbosa, Gomes e Montino (2020), em que o aspecto mais relatado pelos alunos como aquele que eles gostariam de mudar foi a metodologia do professor, que poderia ser mais interativa. De fato, sabe-se que estratégias discentes democráticas que possibilitam autonomia e escolhas discentes, proporcionando desafios e oportunidades para trabalhos colaborativos e mais dinâmicos, estão relacionadas a maiores níveis de motivação e de engajamento discente (Toshalis & Nakkula, 2012). De outro lado, aulas pouco interativas e muito expositivas tendem a contribuir para a dispersão do aluno (Duffy & Elwood, 2013). Estudos sobre a motivação discente têm apontam a metodologia de ensino como um fator significativo para a baixa motivação (Amorim, C6 & Finardi, 2021; Guimarães, 2009b). Assim, em tempos pandêmicos e de ensino remoto, a efetivação de aulas com características mais interativas e dinâmicas se mostra um desafio de proporções consideráveis.

A terceira categoria expressa satisfação com a escola atual e a percepção de que nada precisaria ser modificado. A pesquisa portuguesa de Camacho, Reis, Tomé, Branquinho e Matos (2017) identificou uma relação entre a percepção de que nada na escola precisaria ser mudado e uma vinculação positiva com a instituição, bem como com confiança nos professores. As falas desta categoria parecem concordar com estas informações, pois algumas respostas sugeriram sentimentos de admiração, como ilustra a fala de Mheryl (18

anos): “acho, que não mudaria nada! Ela (a diretora) faz com que muitas vezes a escola seja um pedacinho do céu. Só tenho que elogiar ela, pois coordena a escola com muita alegria e simpatia. Sempre recebe muitos elogios”. Porém, há também um aspecto de desalento observado nesta categoria, embora tenha emergido de apenas um aluno. Nex (17 anos) expressou que não mudaria nada, mas porque “o diretor não manda muito na hierarquia”, sugerindo uma atitude de desamparo frente a possibilidades de mudanças do ambiente escolar e uma crítica ao sistema educacional em si.

Em seguida, mudanças na forma como a equipe escolar se relaciona com os alunos foram mencionadas, principalmente em relação ao cuidado, à presença e à comunicação, como expressa Natália (18 anos), ao dizer que, caso fosse diretora “tentaria entender melhor os alunos e se fazer mais presente na escola em si”. No mesmo escopo, menções relacionadas ao cuidado com a saúde mental dos alunos, observando sintomas de ansiedade, depressão, dificuldades de comunicação e introspecção, e à possibilidade de dar voz aos alunos também se fizeram presentes. Paganini (17 anos) diz: “faria petições com os alunos para discutirmos o que eles gostariam de modificar, adicionar ou tirar e faze-las dentro do possível” (*sic*). Estes aspectos sugerem a demanda por uma gestão orientada para a atenção integral ao aluno, que observe e considere as conexões entre os diferentes aspectos da sua existência e que proponha alternativas de ampliação da participação ativa dos estudantes em determinados processos decisórios da escola.

Na mesma direção, foram também enfatizadas demandas por atividades extraclasse e eventos, por projetos orientados às artes, à cultura e aos esportes, e por ambientes mais interativos, como ilustram as seguintes falas:

“[...] tentaria abrir diálogos dos mais variados assuntos em palestras, mesas redondas etc, principalmente sobre saúde física e psíquica, sexualidade, afetos e projeções sobre o futuro”. (Aparecida, 20 anos)

“Eu daria mais valor para coisas relacionadas a artes e criatividade”. (Sam, 15 anos)

“[...] colocaria mais eventos q juntem a escola toda”. (Marina, 17 anos)

“[...] Eu enfeitaria a escola de diferentes modos, faria estratégias diferentes de ocupações para os alunos durante o intervalo de início e meio das aulas, algo que os ocupasse de forma inteligente e os trouxesse mais vontade de estudar de forma legal, educativa e divertida”. (Larissinha, 17 anos)

Essas demandas reforçam a necessidade de fortalecer uma visão ampla sobre a vivência escolar dos jovens, que objetive a busca por qualidade de vida também neste contexto. A literatura científica tem mostrado que a experiência discente em eventos escolares de celebração e partilha tem efeito positivo nos educandos, tanto de uma

perspectiva educacional, quanto socioemocional, fortalecendo o senso de pertencimento à escola (Niemi & Hotulainen, 2015), além de serem ações significativas para conectar e integrar a comunidade à escola (Niemi, 2017b) e essencial para o desenvolvimento de uma cultura da paz no ambiente escolar (Amparo et al. 2008). Ainda, a qualidade percebida pelo aluno de sua trajetória escolar é um aspecto relacionado à sua projeção de futuro e ela é influenciada por uma diversidade de experiências discentes, não se resumindo ao seu engajamento e desempenho acadêmicos. Outras categorias que conversam com este argumento são as que foram compostas por menções à necessidade de alteração de questões relacionadas à alimentação, de modo a atender a uma diversidade de dietas e à melhoria do sabor da alimentação, e questionamentos sobre de regras estéticas, como expôs Mariana (15 anos): “eu mudaria algumas regras como: poder pintar o cabelo de outras cores sem ser as consideradas ‘normais’, poder usar *piercing* e outras regras sobre estética”. A pesquisa de Barbosa et al. (2020) também identificou o desejo dos estudantes de alterações de regras relacionadas à vestimenta, como uniforme e calçado, os estudantes ressaltaram que as regras poderiam dar conta de aspectos mais importantes da vida escolar.

Questões relacionadas à organização da vida escolar e do tempo de cada horário letivo, à grade escolar, à igualdade de oportunidade entre os diferentes turnos e aos níveis de ensino ofertados também emergiram das falas, sugerindo que tais dinâmicas são aspectos que atravessam o dia a dia dos alunos. O auxílio a alunos com menos recursos também foi mencionado por dois participantes, aspecto que sugere uma atenção ao coletivo e, mais uma vez, uma preocupação com a diversidade de realidades. Quatro alunos relataram não saber o que poderia ser feito e uma mencionou o desejo de mudar tudo, sugerindo insatisfação com sua escola atual, mas sem especificar razões para tanto.

Em síntese, as categorias das Tabelas 2 e 3 que se referem aos aspectos que, respectivamente, os alunos mais gostavam em suas escolas e a aqueles que eles mudariam se fossem gestores apontaram para vínculos positivos com os professores e para o reconhecimento da importância e dos benefícios da dinâmica de ensino, da estrutura, e dos relacionamentos com as pessoas da escola, notadamente com os professores e os pares. As categorias com menos menções sugerem a potencialidade de alguns aspectos que demandam, porém, maiores investimentos para melhor aproveitamento. Dentre estes aspectos podem-se citar, especialmente, projetos e atividades que deem espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades em diferentes campos, como esportes e artes, e atividades interativas e ocupações diferenciadas dos espaços coletivos que aproximem os alunos e tornem o cotidiano escolar mais dinâmico e diverso. Por fim, algumas falas também

apontam questões contemporâneas cuja atenção têm valor evidenciado por pesquisas da área, como a atenção à saúde mental e o respeito à diversidade.

As contribuições levantadas pelos estudantes diante do exercício imaginativo proposto por esta questão (Que mudanças você faria na função de gestor da escola?) possibilitou o entendimento de que os estudantes eram perceptivos e críticos em relação às deficiências e potencialidades da escola, os elementos por eles levantados transcendem o ensino das disciplinas tradicionais, ampliando a noção de vivência escolar para uma perspectiva que compreenda aspectos subjetivos, de interação e da realidade além da escola.

7.1.3 Pandemia, aulas remotas e distanciamento social

As experiências vivenciadas no período da pandemia pelos estudantes envolvem aspectos relacionados a contextos diversos, notadamente, a família e a escola. No período de distanciamento social e de aulas remotas, estes núcleos se fundiram de uma forma diferenciada e nunca antes pensada. A família passou a representar uma ponte ainda mais indispensável entre a escola e o aluno. Ainda, em contexto de ensino remoto as vivências e rotinas familiares, diante das adaptações demandadas pela pandemia, como trabalhos em *home office* e menor contato social presencial, impactaram a realidade escolar dos alunos, por promoverem uma reorganização familiar abrupta e por imergirem os seus membros em uma atmosfera de tensão. Diante destas questões, pensou-se em investigar aspectos diversos relacionados à pandemia, para além das aulas remotas, na expectativa de obter um cenário mais amplo da realidade destes alunos em 2020.

Inicialmente, buscou-se conhecer as atitudes dos membros adultos das famílias em relação às medidas de segurança, higiene e distanciamento social do período pandêmico. Os estudantes foram convidados a avaliar o quão cuidadosas eles consideravam que suas famílias eram em relação às medidas de prevenção ao Coronavírus, utilizando uma escala Likert de cinco pontos. A maior parte relatou que os adultos de sua família eram regularmente cuidadosos (n=29), seguidos de extremamente cuidadosos (n=27), muito cuidadosos (n=24) e, uma minoria, pouco cuidadosos (n=5).

Os alunos também foram indagados sobre suas atitudes em relação ao uso de máscara ao sair de casa em 2020. A maior parte relatou usar máscara sempre (n=73) e alguns, às vezes (n=12), nenhum participante relatou nunca usar máscara. Assim, houve predominância dos participantes que usavam sempre a máscara. Peixoto, Rodrigues e Mansur-Alves (2021) analisaram as respostas de 211 adolescentes, em um estudo longitudinal, sobre suas atitudes

e preocupações diante da pandemia. Os autores identificaram que os comportamentos de cuidado eram mantidos mais em função de pressões e exigências autoimpostas, do que por prescrições sociais. Ou seja, os adolescentes orientavam suas ações em função de uma autocobrança, sugerindo a existência de uma consciência sobre as implicações dos comportamentos de cuidado em relação ao vírus. Essa noção vai de encontro a uma ideia do senso comum que frequentemente associa a adolescência à irresponsabilidade e ao descuido. A pesquisa de Sá, Rosa e Tardivo (2020) também obteve o dado de que a maior parte (82,7%) dos adolescentes participantes considerava as medidas de distanciamento social necessárias para o momento pandêmico. A adesão desta população às medidas de distanciamento social também foi confirmada por outros estudos (Malta et al. 2021; Szwarcwald et al. 2020). Os dados da presente pesquisa em relação à máscara também sugerem que, na maior parte dos casos, os adolescentes compreendiam a necessidade do seu uso. Porém, não houve diferenças significativas por estado ou sexo em relação ao uso de máscaras ($p>0,05$).

Sobre as atitudes dos(as) estudantes em relação às medidas de distanciamento social, buscou-se conhecer as razões pelas quais eles saíam de suas casas em 2020, caso o fizessem. Os resultados foram categorizados e são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Justificativas para saídas durante o período de distanciamento social de 2020

Categorias	F	%
Atividades essenciais	42	36,5
Encontro com pessoas	21	18,2
Não saia	20	17,3
Atividades físicas	11	9,5
Trabalho	8	6,9
Saídas aleatórias	6	5,2
Igreja	3	2,6
Viagens	2	1,7
Cursos	2	1,7
Outras	1	0,8
Todas*	115	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

Observa-se, pela Tabela 4, que a maioria dos participantes saía com regularidade, porém, para realizar atividades essenciais. Nesta pesquisa foram consideradas como atividades essenciais as idas ao mercado e a outros ambientes de venda de alimentos, à farmácia e a locais que proviam atendimentos de saúde. A segunda categoria com mais menções, porém, expressa saídas para encontrar outras pessoas. O tipo de vínculo

estabelecido com estas pessoas era diverso, desde membros da família extensa, até amigos e namorados. As falas a seguir ilustram tais menções:

“Sim, quando ia cuidar da minha sobrinha para meu irmão e minha cunhada trabalharem”. (Clara Maria, 16 anos)

“[...] Ia todo fim de semana para a casa de meu namorado.” (Lilith, 18 anos).

“Saía para poder ir ajudar minha vó que estava passando dificuldades cuidando do meu avô doente sozinho”. (Malú, 16 anos)

Esta categoria expressa relatos de jovens que suavizaram sua atenção às medidas de distanciamento social para encontrar outras pessoas por razões que iam desde a busca por socialização, até a necessidade de prover atenção a membros da família extensa, fosse por sua condição de saúde vulnerável, ou pela nova dinâmica familiar posta pela pandemia e pelas novas relações de trabalho, que muitas vezes colocaram os filhos mais velhos na posição de cuidadores.

A categoria seguinte traz menções que expressaram evitar a saída. A grande maioria destas menções não trazia justificativas, porém, algumas mencionavam o receio de prejudicar pessoas da família incluídas em grupos de risco, ou maiores níveis de medo por terem vivenciado mais proximamente a gravidade das consequências da infecção pelo Coronavírus, como pontou Lydiá (16 anos), ao relatar que evitava sair muito porque sua mãe era enfermeira.

A quarta categoria foi composta por relatos de saídas justificadas pela necessidade de realizar atividades físicas. Foram mencionadas práticas de esportes, como futebol, *skate* e bicicleta, caminhadas e trilhas e treinos em academias. Nesta relação é possível observar que mesmo atividades coletivas eram realizadas durante o período de distanciamento social de 2020, embora relatadas por um número consideravelmente menor de participantes. Em seguida aparecem os relatos de estudantes que saíam regularmente para seus trabalhos e, em menor medida, por motivos aleatórios. Nesta categoria entraram menções a justificativas não específicas, como ‘dar uma volta’, mas também a saídas para lanchar, para realizar procedimentos estéticos, para ir a lojas e a aglomerações não especificadas, como expressou Leandro (17 anos): “confesso que furei a quarentena, fui a uma aglomeração, e outras reuniões onde não tinha muito aglomerado”.

Com números menores de menções apareceram relatos também de justificativas que poderiam ser entendidas como não essenciais, cuja realização durante o período de distanciamento social de 2020 poderia ser viabilizada remotamente, como foi o caso das menções à idas à igrejas e a cursos. Também houve duas menções a viagens, uma que não

mencionava o destino, outra que relatava uma ida à praia. Por fim, não foi possível decodificar o significado da fala categorizada como justificativa ‘outra’.

Em termos gerais, nota-se que a maior parte dos estudantes relatou sair em momentos pontuais, a grande maioria para realizar atividades essenciais. Porém, entende-se que, em tese, tais atividades poderiam ser realizadas pelos adultos responsáveis da família. No entanto, a fase desenvolvimental em que estes jovens estão os coloca em uma posição de adquirir maior responsabilidade e de ampliação da sua autonomia. Ademais, é preciso conhecer a realidade específica de cada família e suas possibilidades de organização diante da crise pandêmica. Também é preciso investigar mais profundamente as funções adicionais recebidas pelos jovens e em que condições eles as executavam, se as realizavam sozinhos, ou as faziam na companhia de outros adultos, no período de pandemia. Há também a realidade dos alunos trabalhadores, condicionados a decisões externas. De modo geral, apenas uma parcela consideravelmente menor dos estudantes relatou realizar um distanciamento social mais restrito, evitando sair de casa.

A soma de categorias que expressam atividades que poderiam ser realizadas no formato *on-line* ou, em alguns casos, evitadas no período pandêmico (n= 45; 39,7%), como encontros com outras pessoas, prática de atividades físicas, cursos, viagens, idas a igrejas e saídas aleatórias, ultrapassam o número de menções da categoria que faz referência a saídas por atividades essenciais (n= 42; 36,5%), sugerindo que mais saídas poderiam ter sido evitadas de modo a manter as medidas de distanciamento social. No entanto, privados da socialização possibilitada pela escola, a busca por alternativas se faz compreensível, considerando que na adolescência a ampliação das relações para além do ciclo familiar é um elemento fundamental para o desenvolvimento da identidade do jovem (Brown, 2020), possibilitando ganho de autonomia e suporte social. Em comparação com o posicionamento dos estudantes em relação ao uso de máscara, entende-se que o distanciamento social foi uma medida mais difícil de executar, sustentando, mais uma vez, a centralidade da mobilização social para o adolescente.

A percepção sobre os riscos de contaminação pelo Coronavírus tem sido um aspecto relevante na discussão sobre comportamentos de prevenção na pandemia. O medo da autocontaminação e da contaminação de membros da família dos participantes pelo Coronavírus, em 2020, foi investigado por meio de uma escala Likert de cinco pontos, os níveis identificados podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5. Níveis de medo da contaminação pelo Coronavírus em 2020

Níveis	Autocontaminação		Contaminação de membros da família	
	(F)	(%)	(F)	(%)
Muito baixo	6	7,05	5	5,9
Baixo	6	7,05	2	2,4
Médio	30	35,3	7	8,2
Alto	23	27,1	17	20,0
Muito alto	20	23,5	54	63,5
Total	85	100	85	100

Os dados da Tabela 5 demonstram que os participantes sentiam maiores níveis de medo em relação à contaminação de membros da sua família, do que da autocontaminação, ainda que possa ser observado um nível médio preponderante de medo da autocontaminação. Estes dados podem estar relacionados ao conhecimento já amplamente disseminado de haver menor vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes em relação às implicações da Covid-19, e maior em pessoas mais velhas. Porém, crianças e adolescentes podem carregar o vírus e transmiti-los a seus familiares e, atualmente, sabe-se também que há casos em que a doença se desenvolve com gravidade.

O estado em que os alunos estudavam apresentou diferenças significativas em relação às variáveis medo de autocontaminação ($t=3,04$, $p<0,05$) e de contaminação ($t=2,73$, $p<0,05$). Os estudantes do Paraná obtiveram médias maiores de medo de autocontaminação ($m=4,22$; $dp=0,87$), em relação aos de Santa Catarina ($m=3,34$; $dp=1,13$). O mesmo ocorreu em relação ao medo de contaminação de outras pessoas, com médias maiores para os estudantes do Paraná ($m=4,94$; $dp=0,23$) e menores para os de Santa Catarina ($m=4,16$; $dp=1,20$). Assim, os estudantes do Paraná, de modo geral, mostraram-se mais preocupados com a contaminação de si e de pessoas próximas pelo novo Coronavírus. Não foi observada diferença significativa em relação ao medo de contaminação e às variáveis sexo e condição laboral dos estudantes ($p>0,05$).

A progressão da percepção de medo em relação à contaminação, do início da pandemia até o momento da aplicação da pesquisa, também foi investigada. Para tanto, os participantes responderam se, no momento da pesquisa (2021), seu medo de contaminação havia mudado em relação a 2020. A maioria respondeu que seu medo se mantinha igual ($n=37$), seguindo-se a percepção de ter aumentado ($n=30$) e uma minoria respondeu ter diminuído ($n=18$). As justificativas para o aumento, diminuição ou manutenção dos mesmos níveis de medo da contaminação pelo Coronavírus foram categorizadas e os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Justificativas para a progressão dos níveis de medo de contaminação pelo Coronavírus

Progressão	Justificativas	F	%
Manteve-se igual	Cuidados mantidos	8	25,8
	Ainda tem medo	7	22,6
	Gravidade e alastramento	3	9,7
	Morte e medo de perdas	3	9,7
	Nada mudou	2	6,5
	Já há conhecimento	2	6,5
	Já contraiu o vírus	1	3,2
	Nunca contraiu o vírus	1	3,2
	Crença em mitos	1	3,2
	Religiosidade	1	3,2
	Negacionismo dos outros	1	3,2
	Não tem medo	1	3,2
	Total*	31	100
Aumentou	Evolução e variantes do vírus	7	20,6
	Maior risco e alastramento	7	20,6
	Relaxamento de medidas	4	11,8
	Morte de pessoas próximas	4	11,8
	Rotina que expõe ao vírus	4	11,8
	Já contraiu o vírus	3	8,8
	Contaminar outras pessoas	3	8,8
	Mau gerenciamento do governo	1	2,9
	Morte de pessoas famosas	1	2,9
	Total*	34	100
Diminuiu	Já existe vacina	4	22,2
	Há cuidados e restrições	4	22,2
	Já contraiu o vírus	3	16,6
	Nunca contraiu o vírus	2	11,0
	A religião protege	1	5,6
	Adaptação	1	5,6
	Já existe tratamento	1	5,6
	Exagero da mídia	1	5,6
	Não sabe	1	5,6
Total*	18	100	

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

A Tabela 6 mostra que a maior diversidade de justificativas (n=12) esteve relacionada à manutenção dos mesmos níveis de medo nos estudantes, do início da pandemia até o momento da pesquisa. Porém, é preciso atentar para as características destas justificativas, pois elas revelam tanto a manutenção de níveis mais baixos, quanto de níveis mais altos de medo, a depender de como os estudantes se sentiam no início da pandemia. De fato, estas justificativas apresentam uma divisão exata, uma vez que seis expressaram que o mesmo nível de medo ainda existia devido a uma percepção de que não houve melhoras e, sim, um agravamento da situação, indicando a manutenção de níveis mais altos de medo, e seis sugeriam que inicialmente já não experienciavam muito medo de contaminação.

As categorias que expressam os mesmos níveis de medo, pela percepção da seriedade e de que é preciso estar atento à situação, pontuam a necessidade de ainda manter os mesmos cuidados, que o medo das pessoas ainda existe como antes, que a pandemia passou por um processo de agravamento, que o vírus vinha se alastrando cada vez mais, que ainda havia medo da própria morte e de pessoas próximas, que existia uma percepção de nada ter mudado em relação ao início da pandemia e de que o negacionismo de outras pessoas frente à gravidade da situação expunha todos a um risco ainda maior. As falas a seguir expressam algumas destas justificativas.

“Porque ainda devemos ter os mesmos cuidados de 2020”. (Damon, 17 anos)

“Porque ainda tem muita gente morrendo incluindo pessoas próximas da minha família e pessoas jovens adultas”. (Paola, 16 anos)

“Minha mãe trabalha no hospital e ela diz que nunca viu algo tão aterrorizante na vida, as famílias dos que pegaram estão muito mal psicologicamente, é algo muito triste”. (Lydia, 16 anos)

“Apesar de estarmos no nosso segundo ano de pandemia as pessoas ainda não entenderam o quanto esse vírus é perigoso e acabam se descuidando, o que aumenta cada vez mais o nível de contaminação”. (Dandara, 15 anos)

De outro lado, as outras seis justificativas refletem a manutenção de pouco ou nenhum medo diante da pandemia, pelas seguintes razões: entendimento de que já havia conhecimento suficiente para enfrentar a Covid, já ter contraído o vírus, e não ter desenvolvido quadros graves, nunca ter contraído o vírus apesar de conviver com pessoas contaminadas, crenças fantasiosas em relação à contaminação suportadas por mitos ou pela religião, e uma expressão objetiva de quase inexistência de medo. As falas a seguir exemplificam alguns destes posicionamentos.

“Considero q tudo q aconteça têm um propósito então se eu pegar e morrer é por um propósito”. (*sic*) (Carla, 17 anos)

“Por que eu acho que quem tem muito medo é as que pegam o covid então eu estou bem tranquila relação a isso”. (*sic*) (Mandinha, 16 anos)

“Meus pais pegaram, eu e meu irmão não” (Grabryella, 16 anos)

“Por que não tenho muito medo disso” (Nex, 17 anos)

As justificativas para o aumento do medo em relação ao início da pandemia recaíram, principalmente, sobre a existência de uma nova variante do vírus e a percepção de aumento da capacidade de alastramento do vírus, que expunha todos a um risco maior. Os estudantes relataram perceber o agravamento, inclusive pelo aumento da contaminação de pessoas próximas a eles. Outras questões relevantes para o aumento dos níveis de medo foram a

percepção de que as medidas de segurança passavam gradativamente por um relaxamento, de que pessoas próximas a eles estavam falecendo e de que os participantes experienciavam uma rotina atual que os expunha mais ao vírus, por razões que vão desde o uso de transporte coletivo, até o retorno ao ambiente presencial de trabalho. Enfrentar a morte de pessoas próximas, inclusive de pessoas jovens, e já ter contraído o vírus também favoreceram o aumento do medo percebido, assim como o receio de contaminar pessoas próximas, em especial aquelas pertencentes a grupos de risco. Por fim, as estratégias de enfrentamento da pandemia tomadas pelo governo e a morte de pessoas famosas são aspectos que também apareceram como contribuintes para que o medo dos participantes aumentasse. As falas a seguir ilustram algumas das questões presentes nos discursos destes participantes.

“O vírus está mudando e evoluindo, deveríamos ficar cada vez mais cautelosos e cuidadosos em vez de voltar ao normal”. (Natália, 18 anos)

“Pela chegada das vacinas as pessoas começaram a se descuidar mais sem pensar que mesmo com a vacina você pode contaminar os outros”. (Brian, 17 anos)

“Minha amiga de apenas 18 anos morreu por conta do covid”. (Mei, 18 anos)

“O método que o nosso presidente está lidando com a situação me assusta”. (Belegrod, 18 anos)

As explicações para a percepção de menores níveis de medo se pautaram, principalmente, na ideia de já existir vacina contra o vírus, de que as medidas de cuidado estão sendo tomadas e seriam suficientes para o combate ao vírus e pelo fato de já terem contraído o vírus, mas terem experienciado sintomas leves, sem maiores complicações. De outro lado, não ter contraído o vírus também justificou a diminuição do medo de contaminação. Outras questões como fé em uma proteção divina e descrença nos discursos da mídia também estiveram presentes nestas falas, assim como as ideias de que já havia um tratamento efetivo para quem se contaminasse e de que a nova rotina possibilitou uma adaptação das pessoas. Alguns destes aspectos podem ser observados nas falas a seguir.

“Por conta de estar se cuidando sempre e não ter o problema de alguém ou eu pegar”. (*sic*) (Carlos, 18 anos)

“Por que com a vacina, acho que vai dar uma controlada e alguns países já podem ir às ruas sem máscara” (*sic*) (Zé, 16 anos)

“Porque ao início criamos expectativas de que o vírus era muito letal, mas com o tempo vimos que não aquilo que as mídias transmitiam, porém ainda devemos estar atentos”. (Tiffany, 18 anos)

“Porque eu tenho fé em Deus e ele cuida de nós” (Isabela, 17 anos).

Fazendo uma relação entre os três estados de medo investigados, é possível observar que algumas justificativas se repetem. Crenças e mitos e explicações religiosas são aspectos que perpassam os discursos de quem relatou ter mantido os mesmos níveis de medo e de quem relatou ter diminuído seu medo de contaminação. Já ter contraído o vírus foi uma justificativa que esteve associada a todos os tipos de progressão, demonstrando que este fator tem sentidos diversos, a depender de outras questões, como o acesso a informações que os participantes tinham e a gravidade do quadro experienciado pelo participante.

Uma análise geral da Tabela 5 permite compreender que o início da vacinação e a existência de medidas de proteção favoreceram a diminuição do medo de contaminação pelo vírus nos participantes, enquanto a capacidade de evolução e o surgimento de novas variantes do vírus, associados a uma percepção de maior risco de contaminação e maiores números de contaminados, são os fatores que mais favoreceram o aumento dos níveis de medo percebido. Já ter contraído o vírus anteriormente foi o único fator que influenciou o aumento, a diminuição e também a manutenção dos mesmos níveis de medo, nos dois últimos casos isso se deu em função de a contaminação vivenciada ter resultado em quadros de sintomas leves. No caso do aumento de medo, a contaminação anterior pareceu ter funcionado como um alerta para a gravidade da contaminação.

De outro lado, nunca ter contraído o vírus favoreceu a diminuição do medo, e também a manutenção dos mesmos níveis de medo no caso dos participantes que inicialmente já temiam menos a contaminação. A percepção de gravidade e do poder de alastramento do vírus favoreceu maiores níveis de medo e também a manutenção dos mesmos níveis entre aqueles que no início da pandemia já temiam mais a contaminação. O mesmo ocorreu com a vivência de perda de pessoas próximas e do medo da morte em si. Já a percepção de haver medidas de proteção em vigência serviu tanto como fator influenciador de menores níveis de medo, pela crença de que seu uso seria suficiente para evitar a contaminação, quanto para a manutenção dos mesmos níveis de medo, no caso dos participantes que inicialmente já experienciavam maiores níveis de medo, sustentados pela lógica de que a existência de tais medidas no momento da aplicação da pesquisa evidenciava a gravidade e a potencialidade do vírus. Por fim, explicações fantásticas, tanto ligadas a mitos quanto a aspectos religiosos, sobre uma proteção especial em relação à contaminação, estiveram presentes em depoimentos de quem relatou diminuição dos níveis de medo e também entre aqueles que expressaram ainda sentirem os mesmos níveis, que já inicialmente eram menores. Assim, os dados referentes à progressão do medo percebido, do início da pandemia até o momento da

pesquisa, informam a diversidade de experiências que podem influenciar a percepção dos jovens sobre o vírus.

O medo de contaminação pelo Coronavírus pode desencadear sintomas de ansiedade, depressão e estresse e outros danos à saúde mental e ao bem-estar psicológico (Asmundson & Taylor, 2020; Barros-DelBen et al. 2020; Brooks et al. 2020; Qiu et al. 2020; Ramos, 2021). Nos adolescentes, o medo pode desencadear crises de ansiedade e sintomas depressivos e está, frequentemente, associado a uma exposição excessiva às redes sociais e à Internet, de modo geral (Deslandes & Coutinho, 2020; Sahoo et al. 2020). Porém, estudos têm mostrado que a percepção de medo também se relaciona com comportamentos preventivos em relação ao Coronavírus.

A pesquisa realizada por Lindemann et al. (2021), com participantes adultos, sugeriu que altos níveis de adesão às medidas de prevenção à contaminação poderiam estar relacionados à predominância dos baixos níveis de medo da contaminação encontrados. Ou seja, pessoas que se cuidavam mais sentiam menos medo da contaminação. Na presente pesquisa, a justificativa ‘cuidados mantidos’ apareceu na fala de quem reportou manutenção e diminuição dos níveis de medo, reforçando a ideia de que há menor percepção de medo em quem mantém os cuidados preventivos. De qualquer forma, os dados referentes à progressão do medo da contaminação no decorrer da pandemia sugerem uma multiplicidade de vivências, porém, este sentimento esteve presente em algum momento do período pandêmico na grande maioria dos participantes. Neste sentido, faz-se importante o alerta para que os canais de comunicação e as possibilidades de acolhimento destes jovens, tanto por parte da escola, quanto da família, estejam sempre abertos e disponíveis, para prevenir o desenvolvimento de quadros clínicos como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático.

7.1.4 Saúde mental e motivação para o estudo

As modificações provocadas pelo início da pandemia, notadamente o início das aulas remotas, e a diminuição das relações sociais presenciais, têm potencial de impactar os estudantes em uma ampla gama de dimensões, em especial, na sua motivação e no seu engajamento acadêmico e, paralelamente, na sua saúde mental. Nesta direção, foi investigado como os alunos se percebiam em relação à sua motivação para os estudos e como vinham se sentindo sobre as aulas remotas e o período de distanciamento social. A motivação para estudar durante o período de aulas remotas foi considerada pela maioria dos

participantes (n=66) como menor do que a existente nos períodos anteriores de aulas presenciais. Uma parcela menor dos alunos (n=10) considerou que seus níveis de motivação continuavam os mesmos e uma minoria (n=9) indicou que sua motivação para estudar havia aumentado. Os níveis de motivação para estudar durante o período do ensino remoto foram investigados também por meio de uma escala Likert de cinco pontos (Tabela 7).

Tabela 7. Motivação para estudar durante o período de aulas remotas

Níveis	F	%
Muito baixa	27	31,8
Baixa	23	27,1
Média	23	27,1
Alta	11	12,9
Muito alta	1	1,2
Total	85	100

Os dados da Tabela 7 apontam para a predominância de baixa motivação experienciada pelos estudantes no período de aulas remotas. Se somadas, as avaliações baixas e muito baixas, tem-se 58,9% dos estudantes relatando pouca disposição para engajar-se nas atividades acadêmicas remotas. Adicionalmente, 27,1% dos participantes relataram experienciar níveis médios de motivação. Assim, os dados sobre a motivação dos participantes para aprender durante a pandemia sugerem um impacto expressivo deste período na qualidade da sua jornada acadêmica.

Outros estudos também observaram baixa motivação para estudar em tempos de pandemia (Herrera, Silva, Santos & Oliveira, 2020; Lima, Macanha, Silva & Zucoloto, 2021; Marques & Fraguas, 2020; Mendes, Luz & Pereira, 2021), evidenciando as dificuldades dos estudantes em se engajar nas aulas remotas e as implicações deste fenômeno para os professores. Quando desmotivados, os estudantes tendem a desistir facilmente ou nem mesmo tentar transpassar os obstáculos encontrados, ao mesmo tempo em que experienciam sentimentos negativos, como tristeza, ansiedade e raiva. A experiência destes sentimentos pode resultar tanto em comportamentos de oposição, como de retraimento (Lemos, 2009). Assim, alunos pouco motivados se envolvem menos com as atividades escolares (Martinelli & Bartholomeu, 2007) e, ainda, podem experienciar menor interação com professores e pares. Adicionalmente, sabe-se que os níveis de motivação para o estudo decaem com o passar dos anos, o que significa que os alunos do ensino médio experienciam, em tese, menores níveis de motivação para o estudo (Meece et al. 2006; Martinelli, 2014; Souza et al. 2019). No contexto da pandemia estas condições são intensificadas, uma vez que o distanciamento social e o novo formato de ensino constituem barreiras previamente postas,

tornando mais difícil o desenvolvimento de estratégias tipicamente efetivas para o aumento da motivação e, assim, do engajamento discente, como a proposição de desafios e de atividades colaborativas nas aulas (Toshalis & Nakkula, 2012).

A necessidade da efetivação de aulas remotas como medida de segurança contra a disseminação do novo Coronavírus implicou em menos contato dos alunos com os professores e com os pares, e em uma adaptação imediata a novas metodologias de acesso aos conteúdos de aula. Estes aspectos podem influenciar no engajamento do estudante, fragilizando seu vínculo com a escola, a qualidade de sua aprendizagem e a sua saúde mental. Partindo deste pressuposto, os níveis de estresse e de cansaço percebidos durante a realização das atividades escolares neste período também foram investigados (Tabela 8).

Tabela 8. Níveis de estresse e cansaço vivenciados durante a realização das atividades do ensino remoto

Níveis	Estresse		Cansaço	
	F	%	F	%
Muito baixo	3	3,5	5	5,9
Baixo	6	7,1	5	5,9
Médio	23	27,1	27	31,8
Alto	26	30,6	24	28,2
Muito alto	27	31,8	24	28,2
Total	85	100%	85	100%

Na mesma direção dos dados encontrados sobre os níveis de motivação, os dados da Tabela 8 sobre estresse e cansaço vivenciados pelos estudantes também expressam que apenas uma minoria considerou vivenciar níveis baixos ou muito baixos. A maior parte relatou níveis entre alto e muito alto, 62,4% no caso de estresse, 56,4% no caso de cansaço, se somados. A vivência de estresse e cansaço durante o período pandêmico e de aulas remotas pelos estudantes é uma realidade que tem sido constatada também por outros estudos (Lima et al. 2021; Giannopoulou, Efstathiou, Triantafyllou, Korkoliakou & Douzenis, 2021). Estes escores, associados aos baixos níveis de motivação apontados pelos resultados da Tabela 7, podem constituir um conjunto de fatores com potencial de prejudicar o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Uma diferença estatisticamente significativa foi encontrada entre a variável sexo e os níveis de estresse ($t=2,44$, $p<0,05$) e de cansaço ($t=3,56$, $p<0,05$) vivenciados pelos estudantes. As meninas relataram experienciar maiores níveis de estresse ($m=4,00$; $dp=0,91$) do que os meninos ($m=3,41$; $dp=1,26$), e também de cansaço, com média maior para as meninas ($m=3,96$; $dp=1,02$), em relação aos meninos ($m=3,10$; $dp=1,11$). De maneira semelhante, uma pesquisa portuguesa realizada com 269 adolescentes entre 11 e 16 anos

apontou mais sintomas de ansiedade, depressão e de estresse e, ainda, uma percepção pior de qualidade de vida nas meninas (Ramos, 2021). Na pesquisa de Vazquez et al. (2021), o fator ser do sexo feminino esteve associado a sintomas de depressão e ansiedade em alunas do ensino fundamental, durante a primeira onda da Covid-19. Assim, parece haver uma experiência mais exaustiva vivenciada pelas meninas durante a pandemia, sugerindo maior atenção às especificidades de sua realidade, que podem expressar as implicações negativas das desigualdades de gênero.

O nível de cansaço sentido no contexto das aulas remotas também obteve uma diferença estatisticamente significativa com o histórico de punições escolares dos estudantes ($t=2,31$, $p<0,05$). Aqueles que relataram terem vivenciado punições obtiveram médias maiores de cansaço em relação às atividades remotas ($m=4,27$; $dp=0,88$), do que aqueles que nunca haviam sido punidos pela escola ($m=3,54$; $dp=1,13$). Este dado sugere uma experiência acadêmica mais difícil vivenciada por alunos com histórico de punições na escola, durante o ensino remoto. Sabe-se que práticas punitivas têm efeitos nocivos na motivação do aluno, muitas vezes, o levando a vivenciar um estado de apatia, além de minar a relação professor-aluno (Sidman, 1989), especialmente, quando experienciadas com frequência. Assim, levanta-se a hipótese de que as aulas remotas, que adicionaram dificuldades aos impasses já experienciados pelos estudantes, podem ter contribuído para o cansaço de alunos com histórico de punição por incidirem sobre sua motivação.

Partindo do pressuposto de que a amplitude, a repentividade e a prolongação das mudanças causadas pela pandemia poderiam, em algum nível, afetar a saúde mental dos jovens estudantes, optou-se também por investigar como eles estavam se sentindo no momento da pesquisa, em relação ao distanciamento social e às aulas remotas. As respostas categorizadas possibilitaram vislumbrar aspectos relevantes da sua saúde mental neste período (Tabela 9).

Tabela 9: Saúde mental dos(as) estudantes no período de distanciamento social e de aulas remotas

Categorias	F	%
Estresse, ansiedade e cansaço	21	15,3
Tristeza e sintomas depressivos	19	13,9
Solidão, falta e abandono	17	12,4
Incompetência e inadequação	16	11,7
Impactos gerais na saúde mental	15	10,9
Desmotivação e desânimo	14	10,2
Foco nos aspectos positivos	9	6,6
Medo	8	5,8
Tranquilidade	5	3,7
Aceitação	4	2,9
Raiva e frustração	3	2,2
Tédio	3	2,2
Confusão	3	2,2
Total*	137	100

*Obs: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing=0*).

A análise da primeira categoria reforça os dados anteriormente explanados na Tabela 8, que demonstraram a preponderância de altos níveis de estresse e cansaço vivenciados pelos participantes. As falas que compuseram esta categoria expuseram também a predominância de sintomas de ansiedade. Nela entraram ainda menções a uma percepção de desespero, de agonia, de sentir-se preso e em pânico. Estes dados sugerem que a vivência da pandemia em 2020 imergiu os jovens participantes em uma atmosfera de tensão. As falas a seguir ilustram estes aspectos.

“[...] comecei a ter crises de ansiedade, entrei em tratamento psicólogo, e algumas vezes tive também ataques de Pânico”. (Larissinha, 17 anos)

“[...] estressada, tive bastante crise de ansiedade as vezes por não conseguir fazer as atividades e ver tudo acumulado, cansada”. (Gabryella, 16 anos).

“[...] eu me senti bem mal, tive várias crises de ansiedade, pois não entendia quase nada e não conseguia ter foco”. (Mariana, 15 anos)

A segunda categoria traz menções relacionadas à vivência de sintomas depressivos, e a sentimentos de perda, luto, tristeza e humor bipolar. As falas a seguir ilustram estas percepções.

“Me senti com algum problema pessoal, algo que me deixava pra baixo”. (Bikilaton, 17 anos)

“Estranho, de um modo que nunca tinha sentido antes, como se nada mais importasse, tudo que eu estava fazendo ou tinha feito fosse por água abaixo”. (Luffy, 17 anos)

“Triste. Tive vários problemas emocionais por conta dessa falta. Entrei em depressão”. (Larissinha, 17 anos)

“Muitas vezes chorei sentindo falta dos colegas e dos professores”. (Mheryl, 18 anos)

As falas mencionadas sugerem impactos psicológicos e emocionais relacionados ao humor gerados pelas mudanças advindas da pandemia, levando os jovens a experienciar sentimentos de desamparo e tristeza frente a inúmeros fatores, como a distância de amigos e professores, e a percepção de que os últimos anos de sua jornada acadêmica na educação básica não teriam a mesma relevância em relação aos anos anteriores. Os sentimentos de perda e luto apareceram relacionados a essa noção de ‘ano perdido’.

A terceira categoria mais mencionada apresenta similaridades com a segunda, uma vez que expressa a vivência solidão, falta, abandono e esquecimento, sentimentos por vezes associados à tristeza e a sintomas depressivos. A maior parte das menções fazia referência à falta do contato presencial e do apoio das relações de amizade, como expressaram Shine (17 anos) e Lilith (18 anos), respectivamente: “me senti sozinha, digamos que perdi muitas amizades e contava somente comigo mesma!”; “de início não me senti afetada pois não saio muito de casa, mas ao longo do ano fui percebendo que a falta de contato com amigos e professores estava afetando minha saúde mental”.

Inúmeras pesquisas ao redor do mundo têm apresentado dados que indicam preocupação com sintomas e quadros de ansiedade, estresse e depressão em adolescentes no período de pandemia (Aier, Surani, Gill, Ratnani & Sunesara, 2020; Amorim et al. 2021; Cao et al. 2021; Esteves, Argimon, Ferreira, Sampaio & Esteves, 2021; Giannopoulou et al. 2021; Lima et al. 2021; Mata et al. 2021; Torres, Nunes, Almeida, Barrios & Torres, 2021), corroborando os dados do presente estudo. Quadros de ansiedade e depressão estão associados a ideações suicidas em adolescentes (Jatobá & Bastos, 2007), relação que coloca em evidência a gravidade dos impactos potenciais na saúde mental dos adolescentes em contexto pandêmico.

O estresse experienciado durante a pandemia, além de impactar no engajamento e na motivação para os estudos (Pascoe, Hetrick & Parker, 2020), é considerado um preditor da gravidade dos sintomas de ansiedade e depressão (Giannopoulou et al. 2021). A ansiedade em crianças e adolescentes pode se manifestar de formas diferenciadas e ser até mesmo mal interpretada pelos adultos que convivem com eles. Exemplos dessas manifestações são comportamentos opostos, agressivos e de desobediência (Dalton et al. 2020). Neste contexto, é importante que a família seja perceptiva em relação às condições desencadeadoras da ansiedade e acolhedora no manejo das crises (Imran et al. 2020), mantendo os canais de comunicação abertos e disponíveis (Deslandes & Coutinho, 2020), uma vez que o apoio familiar é um importante fator preditor da saúde mental dos adolescentes durante a pandemia (Cao et al. 2021). Porém, esta tarefa pode ser

particularmente desafiadora para os pais, porque o momento pandêmico também os inseriu em uma atmosfera de constantes tensões e anseios.

A depressão se caracteriza como um transtorno que se manifesta por uma variedade de sintomas, como perda de apetite, alterações de humor, maior sensação de cansaço e menor de prazer em atividades rotineiras. Como consequências, a depressão pode levar a problemas de autoestima e concentração, sentimento de culpa e ideações suicidas (Esteves et al. 2021), entre outras. Os relatos da presente pesquisa fazem referência à vivência de tristeza e de alguns sintomas depressivos, mas, a princípio, não correspondem a diagnósticos de quadros de depressão. Assim, os resultados da segunda categoria precisam ser interpretados como um sinal de alerta para a necessidade de uma avaliação profissional e, certamente, constituem evidências de experiências negativas que podem ser fatores de risco para o desenvolvimento de transtornos depressivos e outras condições psicopatológicas.

A falta de suporte dos professores, ainda que mencionada em menor número, também apareceu como condição que levaria o estudante a vivenciar sentimentos de abandono e solidão, como relata o aluno Anderson (16 anos): “eu me senti sem ajuda dos professores”. Majoritariamente, esta categoria expressou a solidão sentida pelo distanciamento da rede social presencial dos participantes, especialmente, pela duração prolongada da pandemia e das medidas de distanciamento social. O fechamento das escolas e a chegada do ensino remoto causaram a perda de eventos significativos para o adolescente, como os encontros diários com os colegas, as participações em sala e a confraternização social de modo geral, gerando um sentimento de solidão diante do distanciamento (Muniz & Cardoso, 2021; Unicef, 2020b). Pensar estratégias para amenizar esta solidão e, assim, fortalecer a resiliência dos jovens frente ao período pandêmico é uma tarefa importante da rede de apoio dos adolescentes, que age como fator de proteção para a sua saúde mental (Imran et al. 2020).

A quinta categoria expressa percepções relacionadas à incapacidade e inadequação frente às mudanças advindas pela pandemia, em especial, as aulas remotas. Os relatos denotam dificuldades na aprendizagem do conteúdo pela metodologia *on-line* e também impactos na autoestima em função das dificuldades de se sobrepor a estes percalços, como pode ser observado nas falas a seguir.

“Me senti muito burra”. (Clara Maria, 16 anos)

“Me senti inútil sem conseguir aprender”. (Mi, 17 anos)

“Me senti muito mal, sempre fui uma aluna exemplar, mas com as aulas remotas eu fiquei muito *mau*, eu não consigo aprender”. (*sic*) (Gabriela, 17 anos)

Os impactos na autoestima e na percepção de autoeficácia em relação aos estudos tem o potencial de comprometer a confiança destes jovens na continuidade de seus estudos, seja pela realização do Enem e de vestibulares, ou pela sua expectativa de inclusão no ensino superior. Durante a pandemia a autoestima dos jovens sofreu impactos negativos, sendo este um aspecto que merece especial atenção no cuidado aos adolescentes (Deus & Coutinho, 2020), especialmente porque, em algumas situações, baixa autoestima se relaciona à depressão (Esteves et al. 2021).

A categoria seguinte foi composta por menções mais gerais a danos na saúde mental, como demonstram as falas a seguir.

“Emocionalmente foi o ano mais difícil da minha vida”. (Mheryl, 18 anos)

“Minha saúde mental piorou”. (Draculea, 17 anos)

“Sinto que isso atrapalhou muito meu desenvolvimento social”. (Sam, 15 anos)

Nesta categoria palavras como ‘ruim’, ‘anormal’, ‘horrível’ e ‘difícil’ foram mencionadas, assim como a sensação de sentir-se incomodado e de viver um período de anormalidade e estranhamento. Percebe-se que, deste modo, mesmo quando os relatos são mais generalistas, eles tendem a denotar sentimentos negativos frente ao distanciamento social e às aulas remotas.

A percepção de sentir-se desmotivado frente às atividades das aulas remotas e à rotina do período de pandemia, de forma geral, também foi uma questão frequente no relato dos participantes, como expressam as seguintes falas:

“Sem vontade nenhuma de fazer nada foi caindo na rotina fazer as mesmas coisas todos os dias”. (Clara Maria, 16 anos)

“Me senti muito desanimada, por não conseguia entender quase nada dos assuntos, normalmente tinha que ocorrer para a internet para saber o que fazer”. (*sic*) (Sophia, 17 anos)

Esta sexta categoria sugere que as medidas de distanciamento social e a metodologia remota de ensino podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes por diminuir sua motivação para estudar, sugerindo a importância da aprendizagem realizada no coletivo, permeada pelas relações de afeto e suporte social e amparada pelos recursos necessários ao ensino (Rogerio-García, 2020).

As seis primeiras categorias, que carregam os maiores números de menções, apontam para impactos emocionais e psicológicos evidenciados pela vivência de estresse, ansiedade, cansaço, tristeza e sintomas depressivos, solidão, falta e abandono, percepção de

incompetência e inadequação, de desmotivação e desânimo e relatos de impactos gerais na saúde mental. A soma destas categorias representa 74,4 % do total de menções e sugere, assim, um alerta às consequências do período de distanciamento social e de aulas remotas para a saúde mental dos alunos, tanto a curto, quanto a longo prazo.

Em outubro de 2021 a Unicef (2021) liberou um relatório sobre a saúde mental de crianças, adolescentes e cuidadores no século XXI. O documento aponta para possíveis impactos a longo prazo na saúde mental e no bem-estar de crianças, adolescentes e jovens ocasionados pela pandemia da Covid-19. Segundo o relatório, um em cada cinco adolescentes ou jovens entre 15 e 24 anos tem experienciado humor deprimido e pouco interesse em se engajar em atividades. Estes dados, somados aos resultados das seis primeiras categorias desta questão, desnudam um cenário de fragilidade psicológica e emocional experienciado por estes jovens, advogando por uma atenção específica a estas demandas.

Sete outras categorias agregaram menos menções. Três delas apresentaram componentes relacionados à resiliência e a uma percepção mais otimista do período pandêmico. A categoria que expressa um foco em aspectos positivos da experiência pandêmica foi composta de menções a um sentimento de gratidão pela possibilidade de passar mais tempo com a família e por estarem protegidos em casa. A percepção de que o ensino remoto atendeu melhor à dinâmica diária dos estudantes e a possibilidade de rever aspectos pessoais, como a autocobrança em relação ao desempenho acadêmico, também estiveram presentes nas menções desta categoria. As falas a seguir ilustram estes aspectos.

“[...] Mas eu senti uma gratidão conseguimos ficar em casa e continuar estudando e se protegendo”. (Mheryl, 18 anos)

“Eu até me senti bem [...] eu não gostava de ter que ir para a escola em um horário cujo não era o mais adequado para mim, e ainda realizar atividades neste horário”. (Tyffani, 18 anos)

“[...] Me ajudou a amadurecer e ver que eu não devo me cobrar tanto a perfeição ou de ser a melhor, apenas fazer o que foi pedido e viver a minha vida”. (Anie, 16 anos)

O foco em estratégias positivas de enfrentamento e no desenvolvimento de resiliência favorece as condições psicológicas e de saúde mental dos estudantes (Mata et al. 2021; Zhang et al. 2020), sugerindo atitudes mais assertivas dos participantes cujas falas entraram nesta categoria. Porém, cabe ressaltar que, apesar de representarem atitudes de adaptação e resiliência, as falas que trouxeram conteúdos positivos em relação à vivência do distanciamento social e das aulas remotas continham também aspectos negativos, na sua

totalidade. Ou seja, nenhuma fala apresentou exclusivamente uma perspectiva positiva do momento. Isso sugere que, mesmo os participantes que demonstraram atitudes mais otimistas percebiam também impactos negativos do período de distanciamento social e de aulas remotas.

A categoria que expressa aceitação diante do momento também continha posicionamentos que, apesar das questões negativas, expressaram razões para aceitar e se adaptar ao que estava fora de seu controle. A única categoria composta por recortes de falas que não continham também menções a questões negativas foi a que expressou a vivência de tranquilidade diante do período pandêmico. Os participantes (n=5) que trouxeram estas menções relataram que tudo continuou com certa normalidade e que não foram percebidos maiores impactos nas suas vidas, como pontuaram Belegrod (18 anos) e Chume (16 anos), respectivamente: “normal, já que não tinha muito contato com outras pessoas”; “continuei normalmente, não era de interagir muito com os outros por isso não senti muita falta”. Essas falas sugerem que o distanciamento social demandado pela pandemia não impactou estes participantes, pois eles já expressavam padrões de pouca interação social.

Sentimentos de medo e apreensão também se fizeram presentes nos discursos dos estudantes. Este medo se apresentava em relação à contaminação de si mesmo e de seus familiares, à atitude das pessoas em relação ao vírus e em relação a dificuldades de adaptação diante da nova realidade das aulas remotas. As falas a seguir expressam estas angústias.

“Com medo, tanto do vírus, como de não dar conta”. (Maeva, 17 anos)

“No começo achava que eram só duas semanas mesmo, mas comecei a ficar bastante assustada com as coisas da qual eu não podia controlar, como as pessoas continuando a sair”. (Marina, 17 anos)

“[...] Com medo, um dia eu estava voltando da escola com toda aglomeração no ônibus e no outro estaria passando meus 15 e 16 anos em casa deixando de abraçar as pessoas, usando máscara e vivendo em casa”. (Anie, 16 anos)

Por fim, as últimas categorias expressavam a vivência de sentimentos de raiva, frustração, tédio e confusão. Os sentimentos de frustração e raiva apareceram em relação à existência do vírus e da pandemia em si, mas também ao manejo da pandemia por governantes responsáveis, como relatou Michael (16 anos): “tô irritado com as atitudes do presidente nessa pandemia”. O tédio apareceu como consequência do distanciamento social e a confusão, como dificuldade de definir estratégias para se reorganizar frente às mudanças.

Em resumo, as experiências dos participantes em relação ao distanciamento social e às aulas remotas expressaram a predominância de sentimentos negativos que podem,

potencialmente, levar a quadros específicos de transtornos mentais e ao baixo engajamento em atividades acadêmicas, atuais e futuras, especialmente, se estes jovens não tiverem uma rede de apoio social e um acompanhamento especializado, caso necessário. A questão do engajamento acadêmico é atravessada ainda pelas desigualdades sociais que assolam a realidade brasileira (Gomes & Costa, 2020), em especial, nas escolas públicas. A rede de apoio social e a articulação escola-família podem emergir neste contexto como fatores de proteção essenciais para a preservação do bem-estar destes jovens, sendo fontes de recursos psicológicos e emocionais para os estudantes. Porém, sabe-se, que durante o período pandêmico, também as famílias e as equipes escolares têm vivido desafios nunca antes experienciados, que vêm tensionando as relações e fragilizando as possibilidades de articular ações preventivas e de realizar intervenções que viessem ao encontro da difícil realidade destes jovens. Assim, o cenário pandêmico vem representando um período em que os estudantes têm sua vulnerabilidade psicológica e emocional aumentada, ao mesmo tempo em que têm à sua disposição menores possibilidades de auxílio.

Apesar das dificuldades, o amparo integral aos estudantes precisa ser articulado de modo a atender suas demandas, tanto de uma perspectiva preventiva quanto interventiva. Nessa direção, Mata et al. (2021) levantaram, a partir de uma revisão integrativa da literatura, um conjunto de estratégias para a redução dos impactos psicológicos sobre crianças e adolescentes durante a pandemia de Covid-19. Tais medidas compreendem a abordagem e o fortalecimento de aspectos pessoais e relacionais, mas também ações coletivas e institucionais. Dentro dos aspectos pessoais e relacionais, os autores propõem o fortalecimento da resiliência emocional, a conscientização sobre questões relativas à pandemia, o fomento da responsabilidade social neste contexto, o foco na manutenção de um estilo de vida saudável, a comunicação com membros da família e amigos pelo uso da tecnologia e o uso de estratégias de enfrentamento do luto. De uma perspectiva mais coletiva, possibilitada através da movimentação de instituições e de políticas públicas, os autores propõem a efetivação de melhorias financeiras da família, de acesso a atendimento psicológico ou psiquiátrico *on-line*, realização de campanhas de conscientização contra abusos, oferta de atenção aos alunos por meio de núcleos de apoio psicossocial e facilitação do acesso às tecnologias necessárias para o estudo.

Entende-se, assim, que o atendimento às demandas de saúde mental dos estudantes, bem como as medidas preventivas de proteção, transpassam o fortalecimento de aspectos individuais de enfrentamento e elaboração do momento pandêmico, abarcando também ações sistemáticas movimentadas pela escola e por dispositivos da rede de apoio - da Saúde,

da Educação e da Assistência Social - e, notadamente, pela movimentação de políticas públicas que possibilitem tal articulação da rede de apoio e o consequente amparo às famílias, em nível municipal, estadual e federal, atenuando as condições estressoras intensificadas pela pandemia e pelo ensino remoto.

Outra questão debatida no período de aulas remotas em relação à saúde dos estudantes foi o aumento do tempo de exposição às telas, considerando que os adolescentes têm apresentado uso excessivo de telas, mesmo em tempos não pandêmicos (Lucena, Cheng, Cavalcante, Silva & Farias Júnior, 2015). Para acessar este aspecto, foi perguntado aos participantes sobre a média de tempo gasto frente a telas de computadores, *tablets* e celulares, antes e durante a pandemia e o período de aulas remotas. A Tabela 10 apresenta os dados obtidos.

Tabela 10. Média de tempo de exposição (horas) a telas antes e durante o período de aulas remotas

Horas	Antes		Durante	
	F	%	F	%
Até 1 hora	8	9,4	5	5,9
De 2 a 3 horas	32	37,6	11	12,9
De 4 a 5 horas	28	32,9	24	28,2
De 6 a 8 horas	11	12,9	31	36,5
Mais de 8 horas	6	7,1	14	16,5
Total	85	100	85	100

A Tabela 10 permite o entendimento de que houve um crescimento abrupto do tempo de exposição às telas após o início da pandemia. A maioria dos participantes relatou passar de duas a três horas diante de telas antes da pandemia, após o início da pandemia a média relatada pela maioria foi de seis a oito horas. Porém, houve crescimento dos períodos de exposição em todas as opções de respostas, chegando a duplicar o número de estudantes que passavam mais de oito horas expostos a telas no período pandêmico. O aumento do tempo de uso de telas durante a pandemia também foi identificado em outros estudos (Barroso, Ribeiro, Mendes & Therrien, 2020; Duan et al., 2020; Imran et al. 2020; Malta et al. 2021; Sá et al. 2020; Tavares, 2020; Twenge & Campbell, 2018). Neste contexto, os estudantes relatam experienciar cansaço visual em função dessa exposição, mas também alteração do peso, dores de cabeça e nas costas (Muñiz & Cardoso, 2021).

Os dados que demonstram o aumento do uso de telas reforçam a preocupação atual com a saúde dos estudantes a partir de uma perspectiva física, pelo prolongamento do tempo de exposição e da proximidade das telas, questões consideradas fator de risco para miopia

(You et al. 2016). Outras questões, como maior consumo de alimentos não saudáveis, especialmente os ricos em gordura, e de bebidas açucaradas, mais horas de sono e menor tempo de atividades físicas, emergiram na pandemia associadas ao uso de telas e ao sedentarismo (Joob & Wiwanitkit, 2020; Malta et al. 2021; Pietrobelli et al. 2020). Estas questões estão relacionadas à obesidade e a maiores riscos cardiovasculares (Unicef, 2011). A ingestão de alimentos não saudáveis e o sedentarismo tendem a acontecer com mais frequência quando há maior exposição dos jovens à tela, engrossando o alerta para as implicações do uso excessivo dos dispositivos eletrônicos, que ganharam ainda maior projeção na pandemia, devido ao distanciamento social e às aulas remotas.

Para além das implicações físicas, impactos psicológicos e emocionais relacionados ao maior uso de telas têm sido encontrados por inúmeros estudos no período pandêmico. Uma pesquisa realizada na China durante a pandemia do Coronavírus, com 359 crianças e 3.254 adolescentes, associou maior uso de *smartphones* e a adição à Internet à depressão (Duan et al. 2020). A pesquisa de Twenge e Campbell (2018) avaliou o uso de telas e o bem-estar psicológico de 40.337 crianças e adolescentes de dois a 17 anos de idade dos Estados Unidos. Os dados apontaram que o uso de tela por um período maior do que uma hora diária estava associado a menores níveis de curiosidade, de autocontrole e estabilidade emocional e a maiores níveis de distração, dificuldade em desenvolver amizades e de terminar tarefas. Entre os adolescentes (14 a 17 anos) com uso alto de telas (sete horas por dia), a probabilidade de terem tido diagnóstico de depressão e ansiedade, de já terem sido atendidos por profissionais da saúde mental e de tomarem medicamentos para estas condições foi o dobro, em relação aos participantes com menor uso. O uso considerado moderado (quatro horas) também foi associado a um menor bem-estar psicológico. Essa associação entre bem-estar psicológico e tempo de tela foi maior em adolescentes, do que nas crianças, enfatizando que a fragilidade psicossocial desta população foi potencializada no período pandêmico em função do aumento da exposição às tecnologias.

Durante o período de aulas remotas, além da adição das horas de estudo via tecnologias eletrônicas, o uso de dispositivos também era uma opção para diminuir a solidão ocasionada pelas medidas de distanciamento social. Assim, também a exposição às redes sociais aumentou, colocando crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade diante de predadores e do *bullying on-line*, bem como da exposição a conteúdos perniciosos (Imran et al. 2020) e do engajamento em desafios que incluem comportamentos de risco, como autolesão (Deslandes & Coutinho, 2020). Estes fatores, associados a menores níveis de supervisão parental e de suporte escolar vivenciados durante a pandemia por esta população,

colocam o jovem em condições férteis para o desenvolvimento de quadros específicos de transtornos mentais.

7.1.5 Ambiente de estudo

No período da pandemia o lar dos estudantes passou a ter também a função de ambiente de estudo, impactando na dinâmica familiar e na qualidade da aprendizagem. Pensando nestas questões foram investigados aspectos referentes às características do ambiente reservado aos estudos dos lares dos estudantes, não apenas a partir de aspectos físicos, mas também de rotina e organização. Uma questão central para a concentração e a dedicação à aprendizagem é a possibilidade de ter um ambiente exclusivo para estudo, afastado da rotina da casa. Neste quesito, a maioria dos participantes ($n=62$) relatou que tinha um ambiente só seu em casa, no qual ficava sozinho para estudar, porém, 23 relataram não viver esta realidade. Apesar de serem minoria, os estudantes que consideraram não ter um ambiente exclusivo para estudo em casa obtiveram médias maiores de dificuldades ($m=3,96$; $dp=1,2$) com as aulas remotas, em relação aos que consideraram ter um espaço exclusivo para estudos ($m=3,13$; $dp=1,2$) ($t=-2,79$, $p<0,05$). Este dado evidencia a centralidade da qualidade do ambiente de estudo para uma experiência satisfatória de aprendizagem.

Outra diferença estatisticamente significativa encontrada quanto ao ambiente de estudo em casa foi em relação à qualidade do suporte recebido por pessoas adultas da família durante o ensino remoto ($t=2,41$, $p<0,05$). Os alunos que disseram não ter um ambiente exclusivo para estudo em casa obtiveram médias menores de suporte familiar ($m=3,04$; $dp=1,0$), em relação aos que tinham um espaço exclusivo para o estudo ($m=3,66$; $dp=1,0$), sugerindo um acúmulo de situações prejudiciais à aprendizagem na realidade do ensino remoto vivenciada por estes estudantes. O apoio, a valorização e a conexão da família com a vida escolar dos filhos são importantes fatores de proteção para as expectativas de futuro dos jovens (Crespo et al. 2013; Rincón, 2011), enquanto sua ausência ou deficiência pode impactar na elaboração de metas e objetivos futuros.

Adicionalmente, para ampliar a compreensão sobre as características dos ambientes de estudo remoto dos alunos, os estudantes foram convidados a responder a uma pergunta aberta sobre a adequação destes espaços para o estudo. As categorias geradas a partir das respostas são apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11. Ambiente de estudo dos estudantes em seus lares

Era adequado?	Justificativas	F	%
Sim	Silêncio e tranquilidade	19	29,2
	Materiais e dispositivos suficientes	18	27,7
	Ambiente separado disponível	14	21,5
	Tempo disponível	5	7,7
	Aconchego e conforto	4	6,2
	Apoio externo	3	4,6
	Iluminação	2	3,1
	Total*	65	100
Não	Barulho e agitação	7	33,3
	Dinâmica familiar incompatível	5	23,8
	Ambiente desfavorável	5	23,8
	Distrações	2	9,5
	Desmotivação	1	4,8
	Dificuldades com dispositivos	1	4,8
	Total*	21	100
Parcialmente	Barulho e agitação	5	35,8
	Dinâmica familiar incompatível	2	14,3
	Impactos psicológicos	2	14,3
	Ausência de apoio	2	14,3
	Pouco espaço	1	7,1
	Distrações	1	7,1
	Dificuldades gerais	1	7,1
	Total*	14	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

As respostas foram inicialmente separadas entre aquelas que representavam a afirmação dos participantes em relação a ter, não ter e ter parcialmente um ambiente adequado de estudo em casa. As justificativas de cada bloco foram categorizadas, possibilitando uma compreensão sobre quais aspectos do ambiente familiar eram favoráveis e quais eram prejudiciais ao estudo dos jovens participantes. Ter à disposição um ambiente livre de barulhos, suprido com materiais necessários ao estudo, como livros, computadores e outros dispositivos e Internet, e que se configurasse como um espaço separado das demais áreas da casa, foram os aspectos mais mencionados por quem relatou considerar ter um ambiente adequado de estudo em casa. Também foram importantes aspectos como disponibilidade de tempo para dedicar-se ao estudo, executar funções na dinâmica familiar que não fossem incompatíveis com os estudos, conforto e luminosidade do espaço e, ainda, apoio externo na execução das tarefas, tanto de outras pessoas da família, como dos professores que ficavam à disposição remotamente. Observa-se, assim, que a ideia de ambiente neste contexto tem uma dimensão multifatorial, que compreende questões relacionadas a aspectos físicos, mas também à dinâmica, à rotina e às relações entre os

membros da família. Essa constatação também sugere a compreensão de que a escola é muito mais do que metodologia de ensino e, sim, um conjunto de recursos, dinâmicas e relacionamentos que favorecem a aprendizagem.

Os alunos que relataram não ter um ambiente familiar adequado ao estudo justificaram sua resposta, principalmente, pela ausência de silêncio e de tranquilidade. Em seguida surge a questão da incompatibilidade da rotina familiar com os estudos realizados em ambiente doméstico, na maior parte dos relatos isso ocorria pela presença de outras crianças na casa, em alguns casos, estas crianças, filhos ou irmãos, ficavam sob responsabilidade do estudante, como expôs Damon (17 anos): “não, porque na maior parte do tempo meu irmãozinho ficava comigo, assim eu perdia um pouco do foco”. Também houve relatos expressando conflitos entre as funções de limpeza da casa e as atividades remotas, que deveriam ser feitas no mesmo período: “eu tinha que limpar a casa durante as aulas e quando ia chegando perto de terminar as aulas do dia meus outros 3 irmão chegavam e ficava impossível prestar atenção” (*sic*) (Clara, 16 anos). A necessidade de cuidar de membros da família, em especial de irmãos, tem sido identificada como um fator de risco para o abandono escolar (Franceschini et al. 2017), por competir com as necessidades acadêmicas. A pandemia e o ensino remoto situaram as famílias em um contexto de pouco controle em relação aos obstáculos encontrados para a sua organização, rotina e cuidado. Os alunos, imersos nesta situação, podem identificar as causas das suas dificuldades acadêmicas como aspectos fora de seu controle, e este tipo de percepção pode levar ao abandono escolar (Martini & Boruchovitch, 2009).

Em seguida, foram citados aspectos gerais do ambiente que seriam desfavoráveis ao estudo, especialmente, pela falta de conforto e organização do local. Distrações do ambiente e falta de motivação para fazer atividades em casa também foram aspectos mencionados e, em um caso, houve dificuldades com os dispositivos usados: “ainda mais que era feito pelo celular, que é muito ruim para fazer certas atividades e pequeno para enxergar os textos” (Shopia, 17 anos). As justificativas às respostas negativas em relação a ter um ambiente adequado aos estudos em casa denotam dificuldades que são acentuadas pelo fato de toda a família estar em uma dinâmica diferente, em função do período de pandemia. Muitas vezes isso significava a presença de crianças em casa e de pais em situação de *home office*. O cuidado com estas crianças era, por vezes, partilhado com os filhos mais velhos, os adolescentes.

As respostas que expuseram a existência de um ambiente apenas parcialmente adequado para estudo em casa trouxeram, principalmente, dificuldades em relação à

presença de barulho, tanto vindo de outras pessoas, como de animais de estimação ou de interferências externas, como de vendedores. Nestas justificativas também emergiram relatos de falta de auxílio no entendimento das aulas e de conflito com a dinâmica da família. Aspectos psicológicos como estresse causado por dificuldades no acesso ao sistema e sensação de isolamento foram mencionados como fatores negativos, como expôs Maria (20 anos): “sim, tinha internet e celular particular, a dificuldade foi só o acesso mesmo que acabou gerando um estresse muito grande e acabei desistindo”. Ausência de apoio de outras pessoas, espaço limitado, distrações e dificuldades não especificadas também foram questões mencionadas. Estas justificativas revelam, portanto, que estes fatores impactaram negativamente a vivência das aulas remotas.

Uma análise dos três blocos de justificativas evidencia que o silêncio e tranquilidade são aspectos centrais para o bom aproveitamento das aulas no modo remoto. Esta é uma condição não obtida facilmente, porém, quando outras pessoas da casa também estão em modo remoto, seja a trabalho ou a estudo. Outros estudos também apontam o fator barulho como dificultador da aprendizagem, por impossibilitar a concentração (Cruz, 2021; Mendes et al. 2021). As condições desfavoráveis do ambiente e da organização familiar têm sido um obstáculo significativo para o engajamento e a aprendizagem nas aulas remotas (Santos et al. 2021; Santos & Zaboroski, 2020), vindo a contribuir para o fracasso e, em alguns casos, para a evasão escolar, fenômeno que teve suas taxas aumentadas durante o período pandêmico (Spitzer, Gutsfeld, Wirzberger & Moeller, 2021).

O apoio da família se mostrou um fator importante em relação à percepção dos estudantes sobre as condições do seu ambiente de estudo. A percepção discente sobre ter um bom suporte da família nas atividades escolares tem sido relacionada a melhores níveis de envolvimento acadêmico (Rola, 2012). Ainda, a coesão familiar diante de situações de estresse e o auxílio de um adulto da família no manejo de situações de conflito são importantes fatores de proteção na juventude (Amparo et al. 2008). De outro lado, relações familiares conflituosas são um fator de risco para a saúde mental no período pós-pandemia dos adolescentes (Cao et al. 2021). Assim, no período de aulas remotas o suporte de outras pessoas da casa ganhou relevância ainda mais acentuada no engajamento dos estudantes, favorecendo seu compromisso em manter-se ativo e determinado na realização das atividades escolares (Lawrence & Fakuade, 2021).

Visando acessar a qualidade do suporte familiar dos participantes, os estudantes foram perguntados sobre a ajuda que tinham disponível em casa, advinda de pessoas adultas da família. Os resultados são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12. Ajuda de adultos da família para a aprendizagem dos conteúdos durante o período de aulas remotas de 2020

Nível	F	%
Péssima	4	4,7
Ruim	10	11,8
Regular	27	31,8
Boa	28	32,9
Ótima	16	18,8
Total	85	100

Os resultados da Tabela 12 apontam para uma leve predominância de uma percepção positiva sobre o auxílio das pessoas da casa, uma vez que as classificações entre boa e ótima alcançaram, somadas, 51,7% do total. Porém, 31,8% caracterizaram esta ajuda como regular, e 16,5% negativamente, entre ruim e péssima. Ou seja, uma quantidade considerável de participantes relatou insatisfação com a ajuda de outras pessoas da casa, aspecto ainda mais importante em um período do ensino em que o professor não está próximo presencialmente. Novamente, o fato de a família toda estar em uma dinâmica diferente em função da pandemia impacta a realidade dos estudantes, fragilizando também as possibilidades de auxílio em casa. Na pesquisa de Cruz (2021), sobre o ensino de matemática no período pandêmico, emergiram relatos sobre falta de ajuda da família em relação à aprendizagem, o baixo envolvimento dos pais acontecia por falta de conhecimento de matemática ou inaptidão para orientação dos filhos, na opinião de um dos professores da pesquisa. Esses dados sugerem que as famílias podem ter se deparado com dificuldades mais acentuadas em relação a matérias específicas, as mesmas que, possivelmente, também sejam mais difíceis para os estudantes.

As famílias têm experienciado sentimentos de estresse, inadequação, fracasso e impaciência diante da necessidade de suporte dos filhos no período de ensino remoto, em especial as mães, apesar de estarem fazendo o melhor possível dadas as circunstâncias (Linhares, 2021). Pesquisas têm mostrado o aumento de conflitos familiares em decorrência do confinamento de seus membros (Heilborn, Peixoto & Barros, 2020; Sá et al. 2020) e que a capacidade de regulação emocional dos pais está relacionada com o desgaste emocional dos adolescentes (Lacomba-Trejo, Valero-Moreno, Postigo-Zegarra, Pérez-Marín & Montoya-Castilla, 2020). Adicionalmente, sabe-se que os estudantes do ensino médio, considerando sua etapa do desenvolvimento e sua maior familiaridade com a Internet, têm à sua disposição níveis menores de envolvimento, supervisão e suporte parental nas atividades escolares, do que estudantes de anos anteriores (Cabrera et al. 2020; Gomes & Costa, 2020). O resultado dessa realidade pode se traduzir em maior dificuldade dos estudantes do ensino

médio em enfrentar as demandas do ensino remoto e o aumento de conflitos familiares e da sobrecarga parental, nomeadamente das mães, uma vez que estudos têm apontado maior prevalência de estresse, ansiedade e depressão nas mulheres no período da pandemia (Souza, Souza & Praciano, 2020; Torres et al. 2021).

Uma pesquisa realizada pela organização feminista Gênero e Número e Sempre Viva (2020) evidenciou que 50% das mulheres se responsabilizaram pelo cuidado de outra pessoa durante a pandemia. Destas, 80,6% cuidavam de familiares, 24%, de amigos e 11% de vizinhos. Essa divisão desigual de responsabilidades tem início já na infância, pela divisão desigual de tarefas, quando as meninas são chamadas a substituírem as mães no cuidado com a casa e com os familiares. Ou seja, elas são desde cedo socializadas a partir de uma perspectiva patriarcal do papel da mulher (Machado, Castanheira & Almeida, 2021). Assim, o recorte de gênero é um importante aspecto a se considerar no entendimento dos impactos negativos da pandemia.

De maneira complementar, outros aspectos da rotina do ensino remoto foram investigados, como o acesso às aulas. A maioria dos alunos relatou acessar as aulas exclusivamente pela Internet (n=76), seguida da opção via Internet e materiais físicos que alguém buscava na escola (n=6), e uma minoria relatou que acessava os conteúdos apenas pelos materiais físicos obtidos na escola (n=3). Daqueles que acessavam a Internet para realizar as aulas, a maioria o fazia via computador (ou *tablet*) (n=54), e via celular (n=23) em segundo lugar, e em último uma minoria (n=5) relatou acessar as aulas apenas via computador (ou *tablet*). Percebe-se, assim, que uma quantidade considerável de alunos acessava os conteúdos acadêmicos apenas pelo celular. Na pesquisa de Cruz (2021) a autora evidenciou a predominância do uso de celular para acessar as aulas, o que tornava o processo lento, pelo excesso de arquivos partilhados. A estrutura deste dispositivo, pequena e muitas vezes limitada em relação aos aplicativos de ensino, pode contribuir para a fadiga e, assim, menor engajamento nas atividades. Porém, em tempos de pandemia os dispositivos eletrônicos das casas precisaram ser divididos na família de modo a, muitas vezes, também acomodar situações de trabalho *home office* e atendimento às aulas de outros filhos.

De outro lado, a maioria (n=75) relatou não ter tido dificuldades quanto à quantidade de dispositivos disponíveis para estudo, e uma minoria (n=10) relatou ter enfrentado este obstáculo. Então, não necessariamente os estudantes percebiam como um problema o acesso às aulas apenas via celular, sua familiaridade com o dispositivo pode ter contribuído para esta percepção. A qualidade da internet também pode ser um fator dificultador da vivência dos estudantes em relação às aulas remotas. Porém, sobre este aspecto, a maior parte (n=66)

também relatou não ter tido dificuldades, ainda assim, 19 alunos relataram enfrentar este empecilho.

A questão do acesso às aulas remotas tem sido um fator preocupante durante a pandemia, considerando que no Brasil há uma profunda desigualdade social que implica na qualidade deste acesso (Barbosa & Cunha, 2020; Cristo, 2020; Deslandes & Coutinho, 2020; Gomes & Costa, 2020), tanto em relação à Internet utilizada, quanto aos dispositivos disponíveis. Ainda que os estudantes desta pesquisa que relataram dificuldades com acesso à Internet e aos dispositivos tenham sido a minoria, é preciso considerar que uma quantidade considerável (n=29, se somados) se viu face a dificuldades deste gênero. Isso implica em um acesso restrito e fragilizado ao ensino, que em si já enfrentava problemas advindos de uma demanda de adaptação imediata ao ensino por meio de tecnologias digitais, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e de suas famílias. A falta de recursos necessários para a aprendizagem remota tem sido um fator contribuinte para a evasão escolar durante a pandemia (Santos & Zaboroski, 2020). Assim, percebe-se que o tempo pandêmico que tem imposto o distanciamento social e ensino remoto tem agravado a segregação social já existente (Barbosa & Cunha, 2020), adicionando ainda mais obstáculos na trajetória de quem já se deparava com muitos.

Face aos inúmeros fatores que, potencialmente, dificultam a experiência dos estudantes nas aulas remotas, buscou-se conhecer sua avaliação sobre os níveis de dificuldades percebidos em relação a esta modalidade de ensino em 2020. Os resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13. Níveis de dificuldade com as aulas remotas de 2020

Níveis	F	%
Muito baixo	8	9,4
Baixo	14	16,5
Médio	22	25,9
Alto	22	25,9
Muito alto	19	22,4
Total	85	100

A Tabela 13 expõe que um número expressivo de participantes (n=41; 48,3%) relatou níveis entre alto e muito alto de dificuldades com as aulas remotas, e uma considerável soma expressou dificuldades medianas. Inúmeros fatores podem ter contribuído para esta avaliação, como a disponibilidade de auxílio de outras pessoas, de tempo e de um local reservado para realização das atividades, e um melhor repertório comportamental em relação ao uso das tecnologias específicas do ensino remoto. Cumpre pontuar, porém, que aulas

remotas não significaram necessariamente aulas síncronas no contexto da pandemia, o que pode ter acentuado ainda mais as dificuldades dos alunos. A maioria (n=53) dos participantes relatou ter tido aulas ao vivo (síncronas) com seus professores, porém, 32 relataram não terem tido essa experiência. Ainda, a quantidade de aulas síncronas que os estudantes tiveram variou consideravelmente. Houve participantes que relataram não ter tido nenhuma, poucas ou raramente ter, assim como relatos de aulas síncronas de uma a três vezes por semana e, em alguns casos, todos os dias da semana. Alguns alunos relataram terem tido aulas síncronas apenas em 2021 e nenhuma em 2020, ou apenas com professores ou em disciplinas específicas.

As aulas remotas trouxeram dificuldades extras para os alunos (Miranda, Lima, Oliveira & Telles, 2020), inclusive, aumentando os impactos em alunos que já apresentavam dificuldades no período de aulas presenciais (Maelan, Gustavsen, Stranger-Johannessen & Nordahl, 2021). A disparidade em relação à frequência com que os alunos relataram terem aulas síncronas no ensino remoto denota desigualdades em relação ao acesso e contato com o professor e fortalece o aspecto solitário do ensino remoto.

Observou-se uma relação significativa entre a vivência de aulas síncronas e o estado em que os alunos moravam ($\chi^2=4,28$; $p<0,05$) (Figura 2).

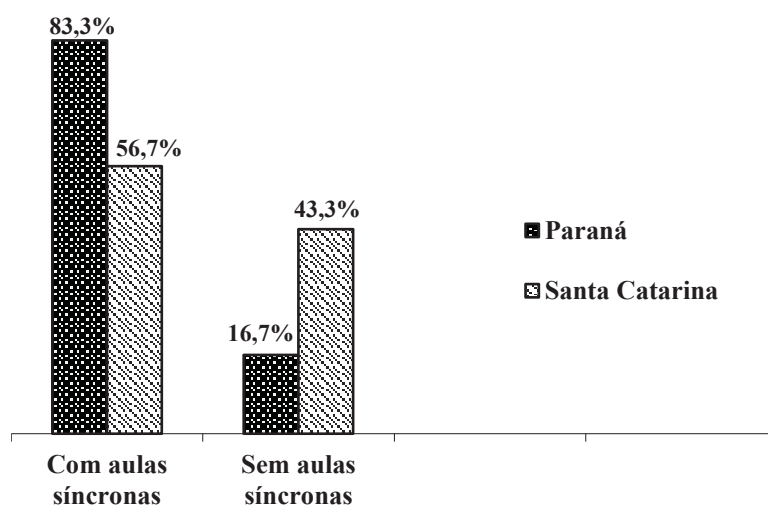


Figura 2: Relação entre estado e a vivência de aulas síncronas ($\chi^2=4,28$; $p<0,05$).

A Figura 2 demonstra que os(as) estudantes do Paraná relataram uma frequência maior de aulas síncronas (83,3%), do que os de Santa Catarina (43,3%), ressaltando a disparidade da realidade do ensino remoto entre os participantes. Porém, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de dificuldades dos

estudantes com as aulas remotas e as variáveis sexo, ano em que estudavam, estado em que moravam, condição laboral e histórico de punições e de reprovações escolares ($p>0,05$). Igualmente, o teste de correlação de Pearson não identificou correlações significativas entre os níveis de dificuldades dos alunos com as aulas remotas e o quanto eles relataram gostar da sua escola e de seus professores ($p>0,05$), sugerindo que, mesmo em um contexto de dificuldades com o novo formato de ensino, os estudantes não avaliavam mais negativamente a escola e o professor, indicando uma compreensão ampliada da complexidade do momento vivido na pandemia. Porém, a percepção dos estudantes sobre os níveis de dificuldades sentidos no período remoto obteve uma correlação positiva significativa, embora fraca, com os níveis de cansaço sentidos no mesmo contexto ($r=0,234$; $p=0,031$). Este dado sugere que, quanto mais cansados os alunos se sentiam em relação às aulas remotas, mais dificuldades eles apresentavam em relação a este modelo de ensino. Entende-se que o bem-estar físico e mental dos alunos é condição essencial para o seu envolvimento acadêmico. No contexto pandêmico as alterações de rotina e organização e, muitas vezes, a queda da qualidade da interação familiar fragilizaram a saúde integral do aluno, impactando também na sua vivência escolar.

Considerando a importância da aprendizagem vivenciada no coletivo e da centralidade da rede social na adolescência, e as dificuldades vivenciadas no ensino remoto apontadas pela literatura científica, foi perguntado aos participantes também sobre quais aspectos da vida escolar eles mais sentiam falta em relação às aulas presenciais. As respostas categorizadas são apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14. Do que os alunos mais sentem falta da escola presencial

Categorias	F	%
Explicação presencial dos professores	47	38,2
Convívio e ajuda dos pares	30	24,4
Interação com os professores	21	17,1
Rotina e organização escolar	12	9,8
Convivência com outras pessoas em geral	8	6,5
De tudo	3	2,4
Motivação pessoal do ambiente escolar	2	1,6
Total*	123	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

Os resultados da Tabela 14 denotam uma demanda discente expressiva pela explicação presencial dos professores. As falas desta categoria principal expressaram preferência pela explicação presencial por entenderem que ela é mais clara, permite tirar

dúvidas com mais frequência e a obtenção de respostas imediatas, pela possibilidade de acompanhar as explicações na lousa, porque o professor pode ser mais espontâneo e pela proximidade do ensino ‘olho no olho’. As falas a seguir ilustram estas questões.

“A presença do professor, não consigo aprender online”. (Grabiela, 17 anos)

“De ter as explicações deles olhando nos olhos”. (Mheryl, 18 anos)

“Do professor explicando no quadro as questões”. (Dandara, 15 anos)

“Do cara a cara os professores poderem me olhar e ver minha confusão”. (Mileto, 18 anos)

“Senti falta das brincadeiras dos professores com os alunos enquanto ensinavam o conteúdo”. (Carla, 17 anos)

A ausência física do professor tem sido um dos fatores de maior impacto na aprendizagem e na vivência dos estudantes durante o período de ensino remoto (Cruz, 2021). A literatura tem apontado a dificuldade do aluno que tem suas possibilidades de auxílio docente reduzidas e pouco acesso a *feedbacks* em relação às atividades realizadas (Rosa, Costa & Giorno, 2020; Mendes et al. 2021), uma vez que o professor também tem vivenciado sobrecarga em função das aulas remotas.

Em segundo lugar emerge a categoria que expressa a importância da convivência e da parceria entre pares. As falas desta categoria fazem referência ao diálogo, às brincadeiras e à convivência social possibilitados pelas amizades da escola, mas também pontuavam a função de apoio dos pares na aprendizagem, que mediavam a compressão dos conteúdos. Estas duas funções centrais, convivência social e apoio na aprendizagem, podem ser observadas, respectivamente, nas falas a seguir.

“De poder conversar com alguém que não morasse comigo, já que não tenho muita facilidade socialmente, na escola era mais fácil fazer amigos”. (Marina, 17 anos)

“[...] Ou até mesmo com um colega, quando esse entende e consegue, pela própria didática, te fazer entender algo que o professor não está conseguindo”. (Aparecida, 20 anos)

Estudos têm apontado a importância da relação entre pares tanto para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, quanto para o seu engajamento acadêmico (Celestino & Souza, 2021; Lam et al. 2014). A escola é percebida como um importante contexto de socialização pelos adolescentes (Abramovay, 2003), sinalizando a existência de uma lacuna na rede de apoio destes jovens no período pandêmico provocada pelo distanciamento social e pelas aulas remotas.

Fortalecendo a centralidade da figura do professor, já pontuada pela primeira categoria, a terceira categoria permite uma compreensão mais ampla sobre as dimensões da relação professor-aluno, ao pontuar a falta que os participantes sentiam da presença do professor a partir de uma perspectiva social. Nesta categoria apareceram menções relacionadas à possibilidade de se comunicar, conversar, interagir, ter contato próximo e ter atenção dos professores.

Pesquisa realizada por Celestino e Souza (2021) com estudantes, professores e demais profissionais de uma escola de ensino médio de Minas Gerais identificou que os participantes passaram a valorizar mais as relações estabelecidas na escola, uma vez imersos no período de distanciamento social e aulas remotas. Assim como na presente pesquisa, os estudantes trouxeram relatos sobre a importância da interação com os professores e os pares, e a ausência física dos estudantes também foi sentida pelos profissionais da escola. O distanciamento físico tem sido mencionado como um dos fatores de maior peso na vivência da pandemia, e o desejo da reaproximação, uma das expectativas mais frequentes (Silva, 2021), afinal, como enfatiza Brown (2020), a educação escolar não pode ser reduzida à interação tecnológica sem limitar o desenvolvimento dos jovens em aspectos que são fundamentais da sociabilidade humana.

Em quarto lugar aparecem menções a aspectos organizacionais e da rotina escolar os quais, na percepção dos estudantes, são facilitadores da aprendizagem, como, por exemplo, a disponibilidade de livros, ter horários específicos somente para o estudo, ter um ambiente propício à concentração, poder realizar trabalhos em grupo, ter aulas de educação física e o lanche. Em particular, a demarcação do período de aula como aquele de dedicação exclusiva aos estudos é notada nesta categoria, como expressou Lydia (16 anos): “os horários de estudo dentro de uma sala é ótimo pois cada dia é algo para estudar mais agora não tem mais isso” (Lydia, 16 anos) (*sic*). Nota-se que, no ensino remoto, os limites entre tempo para estudo e tempo para outras atividades do jovem, como auxílio na casa e com irmãos, não são bem definidos, prejudicando, assim, as suas possibilidades de aprendizagem. A diversidade dos componentes que entraram nesta categoria expressa que a potencialidade da escola está na amplitude das condições que ela oferta, as quais, além de motivar a aprendizagem, podem favorecer a vinculação com a escola, com a equipe pedagógica e com os pares e, assim, o bem-estar geral do estudante. Em suma, a escola disponibiliza um conjunto de condições que favorecem não apenas os alunos, mas também os professores, impactando diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Abramovay & Castro, 2003), e essa potencialidade é percebida pelos alunos como favorável à sua vivência escolar.

A quinta categoria retoma a importância das relações pessoais, desta vez mencionando outras pessoas, como pedagogos, coordenadores, diretores, e o contato com pessoas de modo geral, ressaltando uma demanda pelo contato presencial, como expressou Anie (16 anos): “do toque e das brincadeiras e vivências normais da vida” (*sic*).

Por fim, as últimas categorias fazem referência a uma falta sentida de tudo relacionado à escola, e à falta de perceber-se motivado e disposto para os estudos, como ocorria no ensino presencial. Em resumo, as respostas dos alunos sobre o que mais sentiam falta em relação à escola enfatizaram a importância das relações para a aprendizagem e o bem-estar discente, denotando a imprescindibilidade da socialização e a impossibilidade de dissociar entre estes aspectos de questões como motivação, envolvimento e desempenho acadêmico.

Ainda sobre a realidade do ensino remoto, optou-se por investigar se a ausência física do professor representava um empecilho à aprendizagem dos estudantes. A maior parte (n=68) relatou ter experienciado dificuldades no ensino remoto pela ausência física dos professores, e a minoria (n=17) relatou não ter vivenciado tal dificuldade. Este dado aponta para uma demanda expressiva do auxílio presencial do professor como componente fundamental de uma aprendizagem efetiva. Adicionalmente, foi pedido aos estudantes que avaliassem, por meio de uma escala Likert de cinco pontos, a qualidade da ajuda recebida dos professores durante as aulas remotas. Os resultados são apresentados na Tabela 15 a seguir.

Tabela 15. Suporte dos professores para a aprendizagem dos conteúdos durante o período de aulas remotas de 2020

Nível	F	%
Péssima	4	4,7
Ruim	16	18,8
Regular	22	25,9
Boa	28	32,9
Ótima	15	17,6
Total	85	100

Pode-se perceber, pela Tabela 15, que predominaram as avaliações positivas sobre o suporte docente, que alcançaram 50,5% do total, se somadas as avaliações entre boa e ótima. A soma das avaliações péssima e ruim (23,5%) obteve um valor muito próximo das avaliações medianas (25,9%). Assim, ainda que de uma minoria, as avaliações negativas revelam as insatisfações com o auxílio docente que, em tempos de mudanças abruptas na

relação professor-aluno e no formato do ensino, podem ser definitivas para o andamento das aulas com um bom aproveitamento. A pesquisa norueguesa de Maelan et al. (2021) apontou que os estudantes vivenciaram menores níveis de suporte e de retorno de seus professores durante o período de ensino remoto. Adicionalmente, a maior parte dos retornos recebidos eram por escrito. Essas informações apontam para a fragilização do alcance da prática docente no período de aulas remotas. O estudo brasileiro de Julio et al. (2011) demonstrou que a falta de suporte do professor pode afetar o engajamento até mesmo de alunos que normalmente tendem a ter mais facilidade na aprendizagem e ter mais disposição para o estudo. Porém, é preciso pontuar também que o suporte ofertado pelos professores neste período esteve condicionado a questões específicas do formato remoto de ensino e de suas possibilidades individuais. Para o professor, o nível de trabalho aumentou drasticamente no período de aulas remotas (Cipriani, Moreira & Carius, 2021; Herrera et al. 2020), tornando as barreiras entre a esfera pessoal e de trabalho ainda mais sutis.

Pensando em aprofundar a avaliação discente sobre a relação professor-aluno, optou-se por perguntar aos estudantes, em uma questão aberta, sobre sua percepção acerca da sua interação com os professores durante o período de aulas remotas. As categorias obtidas são apresentadas na Tabela 16.

Tabela 16. Percepção discente sobre a interação com os professores durante o período de aulas remotas

Categoria	F	%
Negativa e Insuficiente	47	55,0
Positiva e Suficiente	16	19,0
Neutra	13	15,0
Ambivalente	9	11,0
Total	84	100

As respostas à indagação sobre a interação com seus professores denotaram a predominância de avaliações negativas, que representaram mais da metade do total de respostas e enfatizavam a insuficiência destas interações. As falas que compuseram esta categoria expressavam a experiência com uma comunicação difícil ou insuficiente, tanto por parte dos professores, como dos próprios alunos. Também houve relatos de falta de retorno a dúvidas, excesso de atividades, poucas explicações e de uma interação pouco compreensiva que se resumia ao envio, recebimento e à cobrança do retorno das atividades. As falas a seguir exemplificam estes pontos.

“Muito distante, era como se estivéssemos sozinhos”. (Belegrod, 18 anos)
“Eu sempre ficava com medo de encomodar”. (*sic*) (Malu, 16 anos)
“Bem ruim, não tiro muitas dúvidas por vergonha”. (Mariana, 15 anos)
“Não tive muito contato. O que mais tinha em nossa relação era o compartilhamento e envio de atividades, e por vezes aulas no *meet*. Quando eu ficava em dúvida sobre algum trabalho eu encaminhava mensagem para o professor, mas nem sempre tinha retorno”. (Tyffany, 18 anos)
“Tinham milhares de atividades e nenhuma explicação, então pouca, isso em 2020”. (*sic*) (Cleyton, 17 anos)
“Em 2020 não tive nenhuma e em 2021 foi regular alguns professores não estavam muito entusiasmados com as aulas”. (Clara, 16 anos)
“Muitas das vezes as dúvidas não eram respondidas e se eram, não eram respondidas adequadamente”. (Amelie, 16 anos)
“Escassa, pois as aulas que eram dadas na semana por eles eram de reforço, logo eu não participava delas, então só os contatava em situações realmente necessárias”. (Lilith, 18 anos)

Resultados similares foram encontrados nas pesquisas de Rosa et al. (2020) e de Mendes et al. (2021), que também trouxeram relatos dos estudantes de problemas na comunicação e na relação professor-aluno no ensino remoto, dificultando as possibilidades de *feedback* imediato frente a dúvidas. Sabe-se também que os alunos tendem a ser mais participativos nas aulas lecionadas por professores menos tensos e estressados, mais espontâneos, divertidos e flexíveis (Duffy & Elwood, 2013), características docentes comprometidas pela migração brusca e sem preparo prévio para o sistema remoto de ensino. Ainda, a demanda por respostas do professor aumentou drasticamente com o ensino remoto, sendo mais um fator contribuinte para o estresse e o cansaço docente (Herrera, Silva, Santos & Oliveira, 2020). Ademais, estudos realizados com professores também apontam dificuldades em obter atenção dos alunos nas aulas e em motivá-los a aprender (Cipriani et al. 2021). Assim, as falas desta categoria revelam que o ensino remoto situou professores e alunos em um território estranho e pouco amigável. A adaptação de ambos pareceu ser conturbada, implicando negativamente no engajamento e na aprendizagem dos alunos e automatizando as relações, que também se tornaram escassas. Estas características foram permeadas por individualidades dos professores, dos alunos e do sistema de aulas remotas.

A segunda categoria foi composta por falas que consideraram positiva e suficiente as interações estabelecidas com seus professores. Estas falas expressam satisfação com o retorno e com as explicações dos professores, sua disponibilidade e disposição para os alunos, como colocou Bruce (16 anos), quando disse que a interação com os professores era “boa, sempre dispostos a interagir”. Os relatos também reportam acesso facilitado e atitudes docentes positivas, como expressou Mheryl (18 anos): “eu já tinha o contato de todos eles no *whats* o que facilitou também o acesso, e e-mail... Sempre também conversávamos pelos

comentários do Google sala de aula. Todos bem queridos e simpáticos sempre”. Estudos têm discutido a importância da empatia do professor em relação à situação do aluno e das famílias no período pandêmico (Barroso et al. 2020; Lima, 2020), porém, os dados desta categoria sugerem a importância de a empatia neste contexto tão atípico precisar ser, mais do que nunca, uma via de mão dupla. Os alunos relataram perceber o esforço e a dedicação docente, imprimindo aspectos de afeto e respeito em seus comentários, sugerindo uma compreensão sobre as limitações e os alcances do trabalho docente no ensino remoto. Tais atitudes favorecem o vínculo e a preservação da saúde mental tanto dos próprios alunos, quanto dos professores.

A terceira categoria trouxe falas que descreviam objetivamente como ocorriam as interações com os professores, porém, sem expressar conotações positivas ou negativas, como na fala de Juju (16 anos): “eles enviavam as atividades, eu respondia e devolvia”. Foi possível observar nestas falas que a maior parte do contato acontecia via *Google Classroom* ou *Whatsapp*, mas também foram citados contatos via *e-mail* e videochamadas.

A última categoria foi composta por relatos ambíguos que, por um lado, expressavam satisfação com algumas interações estabelecidas e, de outro, uma perspectiva negativa desta experiência, como pode ser visto nas seguintes falas:

“Ano passado foi bom. Mas esse ano está péssimo, não tem um meio bom para conversar com os professores, e os que tem eles não atendem. Só consegui contato com um professor até agora”. (Larissinha, 17 anos)

“Com alguns foi bom sempre que precisava estavam disponíveis para tirar minhas dúvidas já outros não respondiam não tiravam as dúvidas e ainda hoje depois de um ano não responderam”. (Mariana, 17 anos)

“Com alguns tive a melhor interação possível, sempre um compreendendo o outro e se motivando com palavra amigas, já com outros, não havia nem dialogo”. (*sic*) (Kat, 18 anos)

As categorias referentes à interação com os professores no período remoto denotam uma pluralidade de experiências, mas que, ainda assim, expressam percepções majoritariamente negativas, especialmente, em função do pouco contato e do escasso retorno. Em alguns casos, dificuldades dos próprios alunos, que se sentiam constrangidos em interagir no sistema *on-line*, limitaram a comunicação. Em resumo, os dados da presente pesquisa que investigaram questões relativas ao professor afirmam a centralidade do seu trabalho presencial e os impactos negativos da transposição imediata e absoluta para o ensino 100% remoto. Este novo formato de relacionamento implicou em limitações que geraram sobrecarga nos professores e nos alunos e, como consequência, nas famílias.

Pensando no efeito retroalimentar da sobrecarga de trabalho e atividades de professores e alunos, optou-se por investigar como os alunos se mantinham em relação à entrega das atividades nas aulas remotas. A maioria relatou se manter, na maior parte das vezes, dentro dos prazos estipulados (n=54), porém, uma considerável quantidade de alunos (n=31) relatou entregar suas atividades com atraso, acumulando trabalhos acadêmicos. Pesquisa realizada por Gomes e Costa (2020) com gestores de 77 escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo sobre o engajamento discente nas atividades *on-line*, trouxe o dado de que 19% dos alunos que acessavam as aulas digitalmente (valor equivalente a 3.136 alunos), não encaminhavam as atividades realizadas de volta aos professores. Estes dados sugerem a seriedade das dificuldades de acompanhamento das aulas remotas por uma parcela significativa dos estudantes, comprometendo a qualidade da sua jornada acadêmica em mais de uma dimensão.

Para possibilitar uma compreensão mais aprofundada das justificativas para os atrasos na entrega das atividades acadêmicas, foi feita uma pergunta aberta. As justificativas foram categorizadas e os resultados são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17. Justificativas para atrasos na entrega de atividades remotas

Categorias	F	%
Desmotivação	13	27,6
Sobrecarga	9	19,1
Falta de foco e disciplina	8	17,0
Dificuldades de aprendizagem	6	12,8
Dificuldades com os professores	4	8,5
Atividades desinteressantes	2	4,3
Ansiedade	2	4,3
Dificuldades técnicas	2	4,3
Sem justificativa	1	2,1
Total*	47	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 35 (*missing*=50)

Os dados da Tabela 17 demonstram que a razão principal para os atrasos na entrega das atividades era a sensação de desmotivação frente aos trabalhos acadêmicos. As falas desta categoria trouxeram aspectos como falta de interesse e de vontade e desânimo, bem como uma sensação de preguiça e de acomodação. Pôde-se perceber que os termos ‘preguiça’ e ‘acomodação’ carregavam um significado de falta de ânimo em relação ao engajamento nas atividades, portanto, eles foram lidos também como sinais de desmotivação.

“Com o tempo me desanimei de fazer elas e acabei acumulado demais” Lydia (16 anos)
“Como eu estava acomodada em casa não tinha motivação nem incentivo para realizar as atividades”. Giovana (17 anos)
“Eu estava muito acomodado, praticamente não fazia diferença se entregasse depois”.
(Leandro, 17 anos)

Essas falas expressam o baixo poder de motivação de uma aprendizagem solitária, em um contexto que não foi pensado para a organização e a disciplina demandadas pelo processo ensino-aprendizagem. Baixos níveis de motivação para os estudos durante a pandemia têm sido encontrados em diversos estudos (Herrera et al. 2020; Lima et al. 2021; Marques & Fraguas, 2020; Mendes et al. 2021), comprovando as limitações e as fragilidades do ensino remoto e as implicações deste período para a autoestima e a autoconfiança dos alunos em relação a sua capacidade acadêmica (Deus & Coutinho, 2020).

A sobrecarga dos trabalhos designados aos alunos figurou como o segundo principal motivo dos atrasos. Esse fator também foi encontrado como aspecto dificultador da aprendizagem pelo ensino remoto em outros trabalhos (Barroso et al. 2020; Cruz, 2021; Lima et al. 2021; Mendes et al. 2021; Souza, Rodrigues, Oliveira & Souza, 2021; Tavares, 2020). Embora a literatura científica tenha produzido mais trabalhos sobre a sobrecarga do professor em tempos de pandemia, os relatos desta categoria pontuam que o número de atividades discentes era maior no período remoto do que nas aulas no formato presencial, gerando cansaço e desânimo, especialmente, em um cenário em que o aluno nem sempre tinha disponível a mesma quantidade de tempo que teria na escola. As falas a seguir expressam estes aspectos.

“Porque a quantidade de atividades eram muitas e em horário de aula não dava pra fazer porque eu tinha que prestar atenção no que o professor estava explicando”. (*sic*) (Mi, 17 anos)
“Pois tem mais coisas a fazer além das atividades e a Seed mandava muitas assim fazendo acumular, muito diferente da aula presencial”. (Helena, 17 anos)
“Muitas vezes os professores nos enchiam de atividade e eu, por exemplo, ficava perdida e me desgastava”. (Draculea, 17 anos)

Os recortes de fala que expressaram sobrecarga sugerem que o número de atividades solicitadas era incompatível em relação à realidade da aprendizagem remota dos estudantes, podendo levar à exaustão e a uma percepção de baixa autoeficácia quanto à sua competência acadêmica. Este quadro tem potencial de afetar a saúde mental dos alunos, seu engajamento e desempenho nas aulas, como expôs Mei (18 anos): “quase desisti de estudar pois estava

sobrecarregada”. De fato, relatos discentes sobre a vivência de sobrecarga no ensino remoto tendem a vir acompanhados da percepção de estresse, ansiedade, angústia e tensão (Lima et al. 2021), comprometendo o bem-estar destes jovens.

Em terceiro lugar emergiu a categoria que expôs a dificuldade de focar nas atividades e realizá-las com concentração no contexto familiar. Esta dificuldade foi relacionada a esquecimentos ou à desorganização do próprio aluno, especialmente, porque outras questões relacionadas à pandemia também atravessavam o seu cotidiano. A fala de Mei (18 anos) exemplifica essa percepção:

“2020 foi um ano muito conturbado, muitas coisas pessoais aconteceram e era difícil focar mas com o tempo fui me organizando e deixando tudo mais claro”.

Ainda que os alunos do ensino médio estejam no fim da sua jornada na educação básica, sua trajetória acadêmica não os preparou para os níveis de autodisciplina exigidos no ensino remoto. Estes estudantes podem apresentar insuficiência de autonomia e disciplina (Santos & Zaboroski, 2020), fatores que, potencialmente, podem levá-los à baixa motivação para os estudos e atraso no acompanhamento das aulas. Imersos neste contexto, o seu autoconceito e sua autoconfiança em relação à sua competência acadêmica também são prejudicados, aspectos que podem impactar negativamente as expectativas de futuro dos estudantes (Iovu, 2014).

A quarta categoria faz referência a dificuldades na aprendizagem. Os relatos desta categoria pontuavam problemas em apreender e em acompanhar os conteúdos, como relatou Thor (17 anos): “pois não conseguia acompanhar as aulas pelas dificuldades que eu tinha de entender os conteúdos, isso pegou todos nós de surpresa a gente é novo nisso”. Essa fala reflete os impactos do teor repentino das mudanças, tornando difícil a adaptação dos alunos ao novo formato de ensino. Na mesma direção, a quinta categoria expõe dificuldades na interação com os professores que implicavam negativamente na compreensão dos conteúdos, especialmente pela falta de retorno às dúvidas e porque as explicações eram consideradas insuficientes, como expressaram Mandinha (16 anos) e Thor (17 anos), respectivamente: “eu pedia ajuda para os professores eles não respondia” (*sic*); “e os professores também, algumas vezes eles não explicavam os conteúdos aí ficava mais difícil ainda”.

A literatura científica tem pontuado as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com o ensino remoto, enfatizando a fragilidade e a incompletude deste modelo. Uma pesquisa realizada por Tavares (2020) examinou a percepção de alunos do ensino médio

sobre o ensino remoto e observou que a maior parte dos estudantes avaliou a sua aprendizagem neste período como regular (51%), seguida de péssima (28%). Para Tavares, estes resultados indicam a pouca efetividade do ensino remoto, principalmente, porque ele tem sido uma “transmissão mecânica e massiva de conteúdos, uma transposição de métodos e práticas da sala de aula física para a sala de aula virtual, desconsiderando os fundamentos da educação mediada pelas tecnologias digitais” (p.10). A urgência da transposição das aulas presenciais para o sistema remoto implicou na implementação de alternativas generalistas que deslocaram professores e alunos de suas práticas conhecidas, os imergindo em um cenário de incertezas e adversidades, com potencial de dificultar o ensino e a aprendizagem.

As três últimas categorias, com menos menções, justificam os atrasos pelos sintomas de ansiedade experienciados no processo, pelas dificuldades encontradas no ensino remoto, realidade já constatada em outros estudos (Aier et al. 2020; Amorim et al. 2021; Cao et al. 2021; Lima et al. 2021), por dificuldades técnicas em relação ao acesso às aulas e pelas características pouco atraentes e repetitivas das atividades. A questão da dificuldade de acesso às aulas foi amplamente debatida durante o período de aulas remotas, considerando as desigualdades sociais e de conhecimento tecnológico das famílias. Maria (20 anos) expôs a gravidade desta questão, quando relatou: “tive muita dificuldade para acessar a plataforma, tanto é que optei por reprovação no ano passado”. As dificuldades no acesso e no manejo das tecnologias relacionadas ao ensino remoto têm sido um fator dificultador do envolvimento acadêmico, agravado pelo despreparo docente em relação ao uso destas tecnologias (Arruda, Silva & Bezerra, 2020), fator que pode ter contribuído significativamente para as dificuldades deste profissional em tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

As categorias que expõem as justificativas para entregas com atraso das atividades do ensino remoto revelam o distanciamento deste modelo em relação ao sistema presencial, tanto em aspectos motivacionais, relacionais e ambientais, como nos referentes a recursos, materiais e instrumentos que permitem e facilitam o acesso ao conhecimento.

As análises estatísticas obtiveram algumas relações significativas quanto ao atraso de entrega de atividades, como a encontrada com o histórico de reprovação dos alunos ($\chi^2=8,84; p<0,05$) (Figura 3).

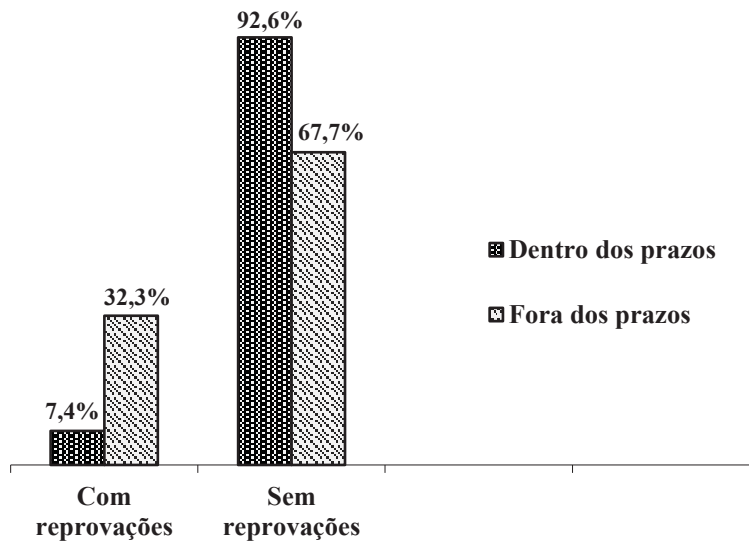


Figura 3: Relação entre histórico de reprovações e o *status* de entrega de atividades *on-line* ($\chi^2=8,84$; $p<0,05$).

Os dados da Figura 3 apontam para a predominância de entregas com atraso entre alunos com histórico de reprovações, indicando maior dificuldade de acompanhamento das aulas remotas destes alunos. Os alunos que se mantinham em atraso também obtiveram maior média ($m=3,71$; $dp=1,32$) de dificuldades nas aulas remotas ($t=-2,01$, $p<0,05$), em relação aos que se mantinham dentro dos prazos ($m=3,15$; $dp=1,18$). Da mesma forma, alunos com histórico de punições escolares demonstraram uma tendência mais acentuada em atrasar a entrega de atividades acadêmicas ($\chi^2=7,16$; $p<0,05$), conforme aponta a Figura 4.

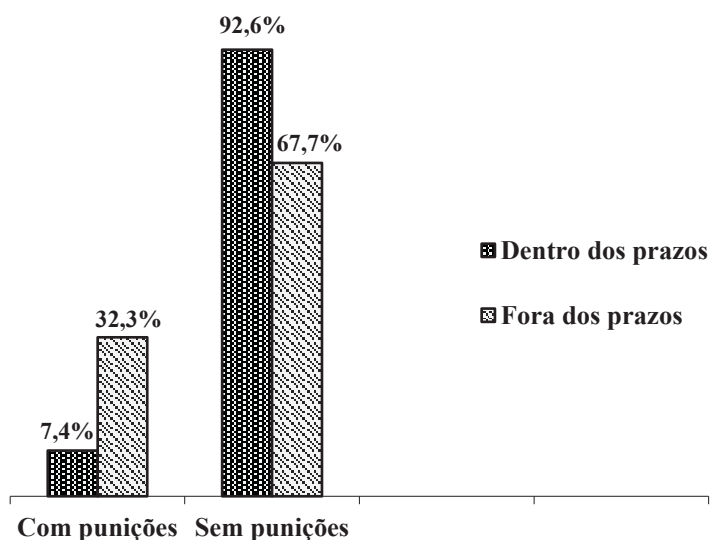


Figura 4: Relação entre histórico de punições escolares e o *status* de entrega de atividades *on-line* ($\chi^2=7,16$; $p<0,05$).

Esses dados denotam que alunos que já experienciavam dificuldades na vivência escolar em período anterior à pandemia tiveram em sua jornada ainda mais dificuldades no período pandêmico de aulas remotas, como aponta a pesquisa de Maelan et al. (2021) realizada em uma escola da Noruega, em que os autores compararam o desempenho dos estudantes durante o período de aulas remotas com um período anterior de aulas presenciais. Os resultados demonstraram que a distância entre os alunos com bom desempenho acadêmico e aqueles com desempenho aquém foi acentuada pelas aulas remotas. Os estudantes com desempenho aquém demonstraram menores escores de esforço e de autoeficácia em relação aos estudos. Para os autores, estas condições seriam potencialmente difíceis de reverter após a reabertura das escolas. Assim, parece haver indícios de efeitos mais profundos do período letivo pandêmico em alunos que já enfrentavam dificuldades de acompanhamento das aulas anteriormente, ficando cada vez mais próximos do fracasso ou da evasão escolar. Porém, esta relação demanda investigações posteriores mais específicas. Neste sentido, uma atenção especial precisa ser direcionada a estes alunos no processo de retorno ao sistema presencial de ensino.

Algumas diferenças estatisticamente significativas foram encontradas também entre os atrasos na entrega de atividades acadêmicas e o quanto os alunos relataram gostar de suas escolas ($t=2,44$, $p<0,05$). Os alunos que relataram entregar suas atividades, na maior parte do tempo, dentro dos prazos, obtiveram médias maiores ($m=8,35$; $dp=1,81$), do que aqueles que se mantinham em atraso ($m=7,32$; $dp=1,95$), em relação ao quanto gostavam de suas escolas. Este dado sugere implicações positivas de uma boa vinculação do aluno com a escola na sua experiência de ensino remoto, ressaltando, uma vez mais, a relevância do clima escolar positivo e do senso de pertencimento à escola como fatores contribuintes para um bom desempenho acadêmico (Amparo et al. 2008; Candian & Rezende, 2013; Melo & Moraes, 2019; Osterman, 2000), relacionados à satisfação do aluno com a escola (Coelho & Dell’Aglío, 2019) e com melhores níveis de resiliência (Amparo et al. 2004; Castro, 2015).

O auxílio que os estudantes receberam, tanto de pessoas da sua família ($t=2,21$, $p<0,05$), quanto dos professores ($t=2,34$, $p<0,05$), no período de aulas remotas, também diferiu estatisticamente em relação à entrega das atividades acadêmicas. Os alunos que conseguiram se manter dentro dos prazos estipulados obtiveram melhores médias de percepção sobre o suporte da família ($m=3,69$; $dp=1,06$) e dos professores ($m=3,61$; $dp=1,07$), do que os alunos que se mantinham em atraso ($m=3,16$; $dp=1,03$ (família); $m=3,03$; $dp=1,14$ (professores)). Ou seja, os alunos com dificuldades em acompanhar o andamento das aulas remotas percebiam menores níveis de suporte familiar e docente. Estes

resultados são coerentes com o que as pesquisas têm apontado em relação ao suporte das famílias na vida escolar dos filhos, que se configura como um importante fator de proteção quando ocorre, e um fator de risco, inclusive para a saúde mental dos jovens, na sua ausência (Amparo et al. 2008; Cao et al. 2021). O suporte do professor é ainda mais relevante no período de ensino remoto, pois ele tem o conhecimento específico daquilo que o aluno precisa para se desenvolver nas atividades acadêmicas. Porém, as particularidades das aulas remotas dificultaram a comunicação professor-aluno, distanciando essa relação (Mendes et al. 2021; Rosa et al. 2020).

Por fim, diferenças também foram observadas entre os níveis de cansaço ($t=-2,29$, $p<0,05$) em relação aos atrasos na entrega de atividades. Os alunos que, na maior parte do tempo, entregavam suas atividades dentro do prazo relataram menores níveis de cansaço ($m=3,46$; $dp=1,17$), do que aqueles que se mantinham em atraso ($m=4,03$; $dp=0,84$). Assim, percebe-se que o cansaço e a exaustão tinham um papel importante nas dificuldades dos alunos de acompanhar as aulas, reforçando a ideia amplamente conhecida de que há um melhor desempenho acadêmico quando o aluno vivencia um bem-estar físico e psicológico (Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Cadime et al. 2016).

No momento da aplicação da presente pesquisa, o Governo do Estado de Santa Catarina já havia estabelecido o retorno presencial das aulas do ensino médio no modelo híbrido, ou seja, cada turma era dividida em dois grupos, que alternavam por semana o estudo presencial. Desta forma, as salas tinham metade da sua lotação usual e era possível, teoricamente, manter as medidas de distanciamento social. No entanto, as escolas do Paraná ainda continuavam no modelo 100% remoto. Em função desta diferenciação, aos alunos de Santa Catarina foi perguntado sobre a sua experiência com o retorno às aulas presenciais no sistema híbrido; e aos alunos do Paraná perguntou-se sobre seu posicionamento em relação a um possível retorno das aulas presenciais. As respostas foram categorizadas e são apresentadas na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18. Posicionamento dos estudantes sobre o retorno ao sistema presencial ou híbrido

Gostaria que as aulas retornassem ao modo presencial ou híbrido? (PR)	F	%
Não	8	53,3
Sim	6	40,0
Ambivalente	1	6,7
Total	15	100

Como tem sido a experiência de retorno ao modo presencial ou híbrido? (SC)	F	%
Positiva	38	79,2
Negativa	6	12,5
Ambivalente	4	8,3
Total	48	100

A Tabela 18 demonstra que a maioria dos alunos das escolas do Paraná se posicionou contra o retorno presencial, número, porém, seguido de perto por um posicionamento favorável ao retorno. Os posicionamentos contra o retorno expressavam preocupação com a falta de segurança, com familiares doentes, como o possível aumento de casos como consequência do retorno, com o fato de a vacinação dos adolescentes ainda não estar acontecendo no momento da aplicação da pesquisa, com a necessidade de se expor a aglomerações no transporte público para chegar até à escola e com a exposição dos estudantes nos campos de estágio, no caso de alunos do ensino técnico. Os alunos que se mostraram favoráveis ao retorno presencial argumentavam que o ensino híbrido os exporia a menos alunos, que o ensino presencial permitia melhor aprendizagem e que havia necessidade de aulas práticas no ensino técnico. Apenas um aluno expressou um posicionamento ambivalente, cuja fala compreendia aspectos de concordância e de desacordo em relação ao retorno.

“Ao mesmo tempo que eu gostaria por poder pegar explicações presencialmente, também não gostaria pois tivemos muitas mortes e não são todos que tomaram a vacina, sem contar que a vacina nem chega a ser 100% eficaz”. (Shine, 17 anos)

As falas dos participantes do Paraná revelam a complexidade dos aspectos que envolvem o retorno ao sistema presencial e geram apreensão em relação às expectativas de retorno. Apesar de uma preferência pela manutenção das aulas remotas ter sido identificada, os posicionamentos favoráveis obtiveram números próximos. Considerando ainda que o número de participantes que estudavam em escolas do Paraná na presente pesquisa foi baixo (n=18), entende-se que este dado precisa ser lido com cautela. Porém, pode-se perceber nas falas destes alunos que as preocupações com a letalidade do vírus e com a própria segurança e de seus familiares se mesclavam com uma demanda pela aprendizagem presencial, considerando seus benefícios.

As respostas dos alunos de Santa Catarina, que já estavam no modelo do ensino híbrido, denotaram diferenças mais enfáticas, uma vez que a expressiva maioria relatou ter experienciado uma vivência positiva em relação ao retorno. As justificativas expressavam melhor aprendizagem dos conteúdos, principalmente, pelo contato direto com os professores, menos cansaço e mais motivação para estudar, possibilidade de rever os amigos e a vivência de uma sensação de segurança pelas medidas de proteção estarem sendo seguidas. Os recortes de falas a seguir ilustram as percepções positivas dos alunos sobre o retorno:

“Está sendo muito melhor que ano passado, me sinto muito animada com o retorno, onde podemos compartilhar momentos e histórias com os amigos. Aprendendo mais, e tirando dúvidas mais facilmente”. (Sophia, 17 anos)

“Muito boa, é necessário maior cuidado por estar em um ambiente com mais pessoas, mas rende muito mais, se você tem uma dúvida já pode perguntar de imediato, ou pode pedir pra explicar novamente, então é muito bom e menos cansativo também, porque quando estava no modo remoto, nem todos os professores estavam sempre disponíveis pra dúvidas, então passava um tempo considerável pesquisando ou assistindo vídeo aulas na internet sobre assuntos”. (Maeva, 17 anos)

“Muito boa, pois estava sentindo falta da motivação para estudar”. (Bikiloton, 17 anos)

“Está sendo bem tranquila, todos seguindo certinho as medidas de proteção”. (Carlos, 18 anos)

As falas que expressam experiências positivas em relação ao retorno denotam segurança com as medidas de proteção e, principalmente, satisfação com o retorno ao ensino presencial e ao contato com os professores e pares. Alguns relatos desta categoria expressaram ainda o desejo pelo retorno 100% presencial das aulas. De outro lado, as falas dos seis alunos que expressaram experiências negativas em relação ao retorno retratam percepções de desconforto com as medidas de proteção, por limitarem as interações e por representarem um ambiente muito regrado e diferenciado da escola antes da pandemia, provocando uma sensação de estranhamento. A fala de Mheryl (18 anos) ilustra este aspecto: “é difícil, eu mesma antes da pandemia sempre chegava na escola abraçando e cumprimentando todo mundo, vivia dividindo até a garrafinha de água” (*sic*).

O posicionamento ambivalente também esteve presente nos relatos dos alunos que já haviam retornado ao sistema híbrido. Estas falas apontam para a satisfação com a possibilidade de retornar ao ensino presencial, mas insatisfação com a insuficiência da alternância de semanas, que ainda os fazia passar metade do tempo em ensino remoto. Estas falas retrataram também insatisfação com a despreocupação de alguns alunos com a contaminação pelo Coronavírus e com a lentidão do ensino em função das regras de

segurança, como relatou Catarina (17 anos): “é um ensino lento. Temos várias regras em relação a contato. Porém estou gostando pois estar presente na escola ajuda a aprendizagem e memorização do conteúdo”.

Em resumo, os alunos que ainda não haviam voltado ao sistema de ensino híbrido tenderam a se mostrar mais apreensivos em relação ao retorno, mas os que já haviam retornado, grupo de maior número nesta pesquisa, expressaram mais satisfação com a mudança. Pesquisa realizada por Schmitt e Marcom (2021) identificou que 70,7% dos estudantes preferiam as aulas presenciais, 24,4% preferiam as mistas, e apenas 4,9%, as totalmente *on-line*. A pesquisa de Mendes et al. (2021) também identificou a preferência dos estudantes pelo ensino presencial (91,4%), no qual eles consideravam ter uma aprendizagem mais facilitada. Assim, a ausência da interação presencial que a escola possibilita é sentida e o retorno ansiado pelos estudantes, apesar das preocupações em relação à Covid-19.

Também foi perguntado aos alunos sobre o posicionamento de suas famílias em relação ao retorno às aulas presenciais. No caso dos estudantes de Santa Catarina, foi perguntado se eles haviam voltado ao ensino presencial (híbrido) e, no caso de estudantes do Paraná, se suas famílias concordariam com o retorno, caso fosse possível. Nesta questão, a maioria apontou um posicionamento favorável ao retorno (n=56; 65,9%), contra uma minoria desfavorável (n=29; 34,1%). A maioria dos estudantes relatou satisfação com a escolha da família (n=76; 89,4%), em contraposição a uma minoria insatisfeita (n=9; 10,6%), sugerindo que esta não seria a escolha pessoal dos próprios estudantes. Por fim, também foi perguntado sobre a sensação de segurança dos estudantes que retornaram (Santa Catarina) ou caso retornassem (Paraná) ao ensino presencial. A maioria expressou sentir-se segura em relação ao retorno (n=44; 62,0%), porém, uma quantidade considerável de alunos demonstrou-se insegura (n=27; 38%).

Realizar uma reabertura segura das escolas demanda um olhar atento para as diferenças entre cada instituição e suas comunidades, pensando especialmente naquelas em que os recursos disponíveis são limitados, situadas em localidades de baixa renda. Adicionalmente, os desafios da reabertura também são diferenciados em relação às medidas que podem ser aplicadas a outros contextos. Por exemplo, a questão do distanciamento, do uso de máscaras e outras práticas de higiene que precisam ser pensadas de forma a atender a realidade coletiva destas instituições. Há também outras questões, como as relacionadas à segurança alimentar e à exposição dos alunos nos transportes públicos (Cooper et al. 2020). Entende-se, ainda, a partir destes apontamentos, que a reabertura das escolas tem implicações não apenas para os profissionais das escolas e seus alunos, como também para

as famílias, pois crianças e adolescentes podem carregar o vírus e transmiti-los a outras pessoas. Na percepção da maioria dos alunos da presente pesquisa, suas famílias seriam favoráveis e se sentiriam seguras com o retorno. Este dado pode tanto significar bons níveis de confiança na escola e na sua responsabilidade em seguir os protocolos de segurança, quanto a existência de um conhecimento limitado sobre os desafios de um retorno seguro. Estas questões demandam pesquisas posteriores.

Foi observada uma diferença estatisticamente significativa ($t=2,11$, $p<0,05$) entre a percepção de segurança dos estudantes com a possibilidade de retorno das aulas presenciais (no caso de alunos do Paraná) ou a experiência de retorno (no caso de estudantes de Santa Catarina), e o quanto eles relatavam gostar de suas escolas. Os estudantes que se sentiam seguros para o retorno obtiveram médias maiores ($m=8,59$; $dp=1,54$) em relação ao quanto gostavam de suas escolas, enquanto os alunos que relataram sentir insegurança quanto ao retorno obtiveram médias menores ($m=7,78$; $dp=1,62$) neste quesito. Este dado denota a relação entre o vínculo positivo com a escola e a confiança de que ela seria um espaço seguro, apesar da pandemia.

A percepção de cansaço frente às aulas remotas também obteve diferença significativa em relação à percepção de segurança com o retorno às aulas presenciais ($t=-2,41$, $p<0,05$). Os alunos que relataram sentir segurança com o retorno das aulas presenciais obtiveram médias menores de cansaço ($m=3,45$; $dp=1,19$), do que os alunos que relataram sentir insegurança com o retorno ($m=4,11$; $dp=0,97$), sugerindo que não necessariamente a percepção de cansaço frente ao ensino remoto implicaria em uma percepção de segurança frente ao retorno presencial das aulas.

Por fim, foi identificada uma diferença estatisticamente significativa entre o posicionamento das famílias sobre o retorno de seus filhos às aulas presenciais e o uso de máscara pelos estudantes ($t=-2,06$, $p<0,05$). Os estudantes das famílias com posicionamento favorável ao retorno às aulas presenciais obtiveram médias menores quanto à frequência do uso de máscara ($m=2,80$; $dp=0,40$), em relação aos estudantes cujas famílias não se posicionavam favoravelmente ao retorno de seus filhos às aulas presenciais ($m=2,97$; $dp=0,18$). Esse dado sugere que os estudantes mais atentos ao uso da máscara como proteção contra o Coronavírus vinham de famílias menos favoráveis ao retorno presencial, possivelmente, partindo do pressuposto de que este retorno ainda não seria seguro. Assim, o receio da exposição coletiva dos alunos no ambiente escolar parece ter relação com maior adesão a medidas de prevenção da Covid-19. Esta relação entre medo de contaminação e

maior cuidado preventivo em relação ao Coronavírus também foi observada na pesquisa de Lindemann et al. (2021).

7.1.6 Enem e vestibulares no contexto da pandemia

Considerando que a realização do Enem e de vestibulares é uma realidade próxima do aluno do ensino médio, e que esta tarefa traz expectativas, medos e incertezas aos jovens, optou-se por perguntar aos participantes sobre seu posicionamento quanto à sua realização, considerando o período de aulas remotas experienciado na pandemia. Diante desta indagação, a maioria dos participantes ($n=60$; 70,6%) declarou que o Enem de 2021 deveria ter sido cancelado ou adiado em função do período de aulas remotas de 2020, enquanto uma minoria se posicionou a favor da manutenção das datas previstas ($n=25$; 29,4%).

Não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre as variáveis estado e sexo com a pretensão de realizar Enem ou sobre o seu cancelamento ou adiamento ($p>0,05$). Porém, houve uma diferença estatisticamente significativa entre o posicionamento dos estudantes sobre a realização do Enem em 2021 e a sua percepção sobre o suporte recebido de suas famílias no contexto das aulas remotas de 2020 ($t=-2,66$, $p<0,05$). Os estudantes que defenderam o cancelamento ou adiamento do Enem em 2021 obtiveram médias menores de apoio de pessoas adultas do seu lar em relação às aulas remotas ($m=3,30$; $dp=0,99$), do que os estudantes que defenderam a permanência das datas da prova ($m=3,96$; $dp=1,13$). Estes dados sugerem que o auxílio da família pode ter sido um fator que contribuiu para amenizar as dificuldades dos alunos durante o período de aulas remotas, impactando positivamente na sua autoconfiança quanto à realização do Enem em 2021. Estudos têm apontado que o apoio familiar é um fator de proteção para o engajamento acadêmico e para a vivência escolar de forma geral (Amparo et al. 2008; Rola, 2012), amenizando os impactos das dificuldades e os percalços desta jornada. Ainda, características pessoais, como a autoconfiança, são preditoras de boas expectativas de futuro (Iovu, 2014).

Em função da pandemia, as provas do Enem que seriam realizadas em 2020 foram transferidas para 21 de janeiro e 17 de fevereiro de 2021. A maioria dos participantes ($n=78$; 91,8%) relatou não ter realizado Enem em 2021, contra apenas sete (8,2%) que fizeram a prova. Dos que fizeram a prova, 81,8% consideraram que seu desempenho foi regular. Quando perguntados sobre o quanto eles consideravam que o período de ensino remoto havia impactado seu desempenho, a maioria relatou ‘muito’ (57,1%), seguido de ‘pouco’ (28,6%) e ‘nada’ (14,8%). Porém, as perguntas sobre desempenho e impacto do ensino remoto foram

respondidas por quantidades diferentes de participantes, maiores do que os sete que inicialmente relataram terem feito a prova. Isso sugere um possível entendimento fragilizado destas questões.

O Enem de 2021, por sua vez, foi realizado em 21 e 28 de novembro de 2021, período posterior à aplicação da pesquisa. Porém, perguntou-se também aos estudantes se eles pretendiam fazer as provas do Enem e de vestibular em 2022, e os resultados são apontados na Tabela 19.

Tabela 19. Perspectivas de realização do Enem e vestibulares em 2022

	Enem		Vestibular	
	F	%	F	%
Sim	72	84,7	63	74,1
Não	13	15,3	22	25,9
Total	85	100	85	100

Os dados da Tabela 19 apontam para a predominância de expectativas positivas quanto à realização do Enem e de vestibulares em 2022. Também se pode observar que mais estudantes explicitaram planos de realizar o Enem, do que para a realização de vestibulares, isso pode ter ocorrido em função de os alunos do segundo ano, que geralmente fazem o Enem como treino, terem vindo a prestar vestibular apenas ao fim do terceiro ano. O posicionamento dos estudantes sobre a realização do Enem em 2022 não obteve diferenças significativas entre as seguintes variáveis grupais: sexo, estado em que morava, ano em que estudava, condição laboral e histórico de punições e de reprovações. Também entre questões como vinculação com a escola e com os professores, medo de contaminação frente ao Coronavírus e níveis de estresse e cansaço ($p>0,05$). Porém, foi encontrada uma relação significativa com o histórico de reprovações e a expectativa de realizar vestibulares em 2022 ($\chi^2=5,08$; $p<0,05$). Dos alunos que pretendiam realizar a prova, 88,9% nunca haviam sido reprovados, apenas 11,1% tinham histórico de reprovação. Entre aqueles que não pretendiam prestar vestibular a porcentagem de reprovados foi maior, 31,8%, contra 68,2% de não reprovados. A relação entre bom desempenho escolar e maiores expectativas de cursar faculdade tem sido apontada também por outros estudos (Hudley et al. 2003; Nunes et al. 2014; Santos, 2018).

Ainda nesta temática, os estudantes foram convidados a avaliar o quanto eles consideravam que o período de aulas remotas de 2020 e 2021 e de aulas no sistema híbrido, no caso dos participantes de Santa Catarina, impactaria no seu desempenho nas referidas provas, a partir de uma escala de três pontos (Tabela 20).

Tabela 20. Perspectivas de impactos do ensino remoto no desempenho do Enem e de vestibulares em 2022

	Enem		Vestibular	
	F	%	F	%
Nada	2	2,8	3	4,3
Pouco	26	36,6	21	30,4
Muito	43	60,6	45	65,2
Total	71	100	69	100

Como se pode observar na Tabela 20, a expressiva maioria dos estudantes considerou que seria muito afetada em suas provas, especialmente nos vestibulares. De outro lado, poucos alunos expressaram o entendimento de que as aulas remotas e híbridas não teriam nenhum impacto em seu desempenho nas provas. Estes dados sugerem a ciência dos estudantes de que sua capacidade de alcançar resultados positivos no Enem e em provas dos vestibulares seria diminuída pela realidade enfrentada em 2020 e 2021, o que explica o dado anteriormente apresentado sobre a maioria dos estudantes ter considerado que estas provas não deveriam ocorrer em 2021. Levando em conta todas as dificuldades já apontadas neste trabalho, como os percalços para a aprendizagem no período de ensino remoto, somadas às desigualdades postas na realidade dos jovens estudantes do ensino médio, em especial para aqueles de escolas públicas, apontadas pela literatura científica (Barbosa & Cunha, 2020; Cristo, 2020; Deslandes & Coutinho, 2020; Gomes & Costa, 2020), é compreensível que os participantes tivessem expectativas de impactos deste período nas provas do Enem e de vestibulares, uma vez que condições concretas e subjetivas moldaram sua experiência durante a pandemia, fragilizando suas possibilidades de aprendizagem e de articulação social e sua saúde mental.

O nível de estresse percebido no período de aulas remotas também obteve uma correlação positiva significativa com o quanto os estudantes percebiam que o período letivo de 2020 e 2021 afetaria seu desempenho no Enem de 2022 ($r=0,253$; $p=0,033$), indicando que, quanto maior o nível de estresse percebido neste período, mais os estudantes consideravam que seu desempenho seria prejudicado. Sabe-se que o bem-estar discente relaciona-se a uma vivência acadêmica de maior sucesso, em especial, quanto ao desempenho acadêmico (Berger et al. 2011; Cadime et al. 2016), mas também tem impacto em outras dimensões, como motivação e envolvimento acadêmico e relacionamentos interpessoais no contexto escolar.

Para investigar mais profundamente a perspectiva dos estudantes em relação ao Enem e a vestibulares no contexto da pandemia, optou-se por realizar uma pergunta aberta, na qual os participantes foram convidados a expressar o que quisessem sobre o tema. As categorias que emergiram dos discursos destas questões são apresentadas na Tabela 21 a seguir.

Tabela 21. Posicionamentos sobre a realização do Enem e de vestibulares em 2021 ou 2022

Categorias	F	%
Não deveria acontecer	10	29,4
Tem medo de não se sair bem	5	14,7
Pressão psicológica	5	14,7
Será difícil	2	5,8
Não irá fazer	2	5,8
Irá fazer	2	5,8
Não opinou	2	5,8
Só fará depois da vacinação	1	3,0
O adiamento é prejudicial	1	3,0
Será ruim se tiver, mas pior se cancelar	1	3,0
Não consegue focar só no vestibular	1	3,0
Só fará em 2022	1	3,0
Outra	1	3,0
Total*	34	100

*Obs: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 31 (*missing*=54).

Os dados da Tabela 21 reforçam aqueles apresentados anteriormente sobre a predominância de posicionamentos desfavoráveis à realização das provas do Enem e de vestibulares, considerando que a categoria com mais menções expressa a não concordância com a realização destas provas. As falas desta primeira categoria mencionavam falhas na aprendizagem neste período, perda de conteúdos, defasagem na explicação dos professores, percepção de despreparo e de estarem sendo desrespeitados e injustiçados, como justificativas para a não realização, conforme exemplificam os relatos a seguir.

“Bom, eu achei injusto o de 2021 com quem não tinha como estudar estando em casa. E as notas de corte do ProUni aumentando como se não estivemos no meio de uma pandemia onde morre a todo momento gente, seres humanos. Muitas pessoas por mais que tenham se dedicado estudando, não conseguiram a nota que desejavam pois não conseguiu se concentrar o suficiente porquê estaria pensando nos que não puderam fazer”. (*sic*) (Mheryl, 18 anos)

“Uma total injustiça com os alunos de escola pública que não tem condições de pagar o famoso cursinho, e pior para os alunos do ensino técnico como eu, que não tem todas as matérias da grade do ensino médio como os outros alunos”. (Harry, 18 anos)

Essas falas denotam a percepção de que a manutenção das datas usuais das provas do Enem e dos vestibulares desconsideraria o período atípico e de vulnerabilidade acadêmica

e pessoal pelo qual os alunos vêm passando desde 2020, especialmente, no caso de alunos de escolas públicas, cuja realidade das famílias tende a limitar seu engajamento acadêmico. Neste sentido, a realização destas provas contribuiria para o aumento da exclusão destes alunos do acesso ao ensino superior, ampliando as desigualdades já existentes (Barbosa & Cunha, 2020; Cristo, 2020).

A segunda categoria denota a vivência de sentimentos como medo e ansiedade em relação ao seu desempenho nas provas, em função do período pandêmico, o que impactaria a continuidade de seus estudos e sua futura atuação profissional, como expôs Clara (16 anos): “eu tenho medo de ir muito mal na prova por conta dessas aulas *online* e não conseguir entrar na faculdade”. Em seguida, com a mesma quantidade de menções e em relação estreita com a segunda, emerge a categoria que trata da percepção de haver uma forte pressão psicológica sobre o desempenho dos estudantes nas provas. Os níveis mais avançados de ensino na educação básica geralmente impõem maior pressão acadêmica nos alunos (Sancho, Mondragon, Santamaria & Munitis; 2021), ocasionando vivências emocionais mais intensas neste período letivo. As falas desta categoria, exemplificadas a seguir, denotam estas questões, ao fazerem referência a sentimentos de despreparo, culpa, frustração e insegurança frente a esta pressão.

“(…) o vestibular exige muita atenção e muita saúde mental estável por que é estressante a grande pressão que as pessoas fazem quanto aos vestibulares e que devemos fazer a prova e ir bem para conseguir entrar em uma faculdade mas quem não consegue é denominado burro, preguiçoso ou é criticado por coisas que estão sujeitas a acontecer não é todo mundo que consegue estar preparado a enfrentar não só a prova como também o medo da rejeição de muitos ao seu redor por um erro...”. (*sic*) (Anie, 16 anos)

“Me sinto culpada e totalmente frustrada em saber que meu desempenho vai ser afetado, queria orgulhar meu pai entrando na faculdade, porém sinto que não tenho essa capacidade”. (Adina, 16 anos)

“Eu tenho muitas expectativas, e quero estudar muito até prestar o vestibular e me sentir realmente preparada, segura, e tranquila também, porque acredito tem uma tensão muito grande, porque é o resultado dessa prova que vai determinar de repente a faculdade dos sonhos, ou não, um emprego bom ou não. Eu acho que já uma pressão, cobrança para nós sairmos bem nesses vestibulares”. (Maeva, 17 anos)

“Eu me inscrevi para fazer o vestibular, com muita vontade e força na metade do ano de 2020. Mas chegando perto da prova, eu me desesperei, e desisti. Não me achei forte o suficiente e capaz de fazer o ENEM. Fiquei com bastante medo, de chegar no momento e não saber fazer nada, na verdade não iria fazer nada. Por conta da rotina corrida, das aulas remotas e muitas atividades para fazer, fora o estresse, praticamente nunca dava tempo de estudar para o ENEM, nem para eu cuidar de mim mesma. Que é algo que devemos fazer diariamente”. (Sophia, 17 anos)

Estas falas fazem referência a sentimentos de desamparo e a uma percepção de incompetência frente às expectativas socialmente postas sobre o desempenho dos estudantes no Enem e nos vestibulares, fragilizando sua autoestima e, potencialmente, as expectativas futuras destes jovens, uma vez que tais provas e a consequente inserção em uma faculdade aparecem como fatores decisivos para o alcance de um futuro favorável.

As categorias subsequentes expressam apenas os posicionamentos sobre fazer as provas ou não, e a percepção de que seria difícil realizá-las em função da falta de preparo. Um aluno expressou a não pretensão de realizar o Enem ou vestibular, pois pelo seu entendimento não seria necessário, uma vez que alguém de sua família extensa estava economizando dinheiro que possibilitaria sua inserção no ensino superior. Ainda, dois alunos expressaram não terem opinião sobre o tema. Na sequência emergiram elementos que apareceram apenas uma vez que expressam uma diversidade de posicionamentos, como a opção de fazer as provas apenas em 2022, e sobre realizá-las apenas se já estivesse vacinada: “O enem de 2021 eu não fiz pois quero esperar a vacina o de 2022 eu só vou fazer se eu estiver vacinada” (Sayomi, 18 anos). Houve ainda quem considerasse o adiamento prejudicial aos estudantes, e quem entendesse que, apesar de a realização ser uma alternativa ruim, seria melhor que o cancelamento: “acho que o ENEM de 2021 prejudicou muitas pessoas, mas peno comigo que se ele fosse cancelado afetaria ainda mais, pois no próximo ano teria o dobro de participantes” (*sic*) (Eduarda, 17 anos). Por fim, houve um relato sobre uma incapacidade de focar nos estudos para vestibular, considerando todas as demandas acadêmicas do contexto pandêmico.

Em suma, além dos discursos que pontuavam impactos psicológicos relacionados à pressão e às expectativas sobre as provas, destacou-se ainda a diversidade de posicionamentos sobre a realização do Enem e dos vestibulares nas falas dos participantes, porém, predominaram as opiniões contrárias e o sentimento de injustiça diante da sua realização. Estes resultados enfatizam a gravidade das implicações do ensino remoto, em particular para os alunos do ensino médio, em fase de preparação para o Enem e para vestibulares, provas nas quais o bom desempenho representa um importante passo na escalada rumo a melhores condições de existência. Assim, apesar de expressiva preocupação com a realização do Enem e de provas vestibulares em contexto pandêmico denotar comportamentos discentes mais orientados por motivações extrínsecas (Ribeiro et al. 2016), isso não significa que eles não sejam, em algum nível, autodeterminados. Ou seja, há um processo contínuo de autorregulação que leva o estudante a entender os comportamentos extrinsecamente motivados como importantes para si (Guimarães, 2009a). No caso de alunos

do ensino médio estes comportamentos, apesar de obterem recompensas externas à aprendizagem em si, elevam as possibilidades de um futuro mais confortável e promissor.

Os dados da realização do Enem de 2021 refletem estas preocupações. No total, 99.528 participantes realizaram as provas, dos 338.419 inscritos para essa aplicação, representando, assim, apenas 29,4% (Brasil, 2022), sendo o menor número de inscritos desde 2004. A partir deste cenário, entende-se como indispensável que o rumo das políticas públicas contemple as defasagens que foram ampliadas pelo período remoto de ensino e pela pandemia. Para Barbosa e Cunha (2020), as medidas de distanciamento social aprofundaram o abismo social já existente, uma vez que estudantes com menos recursos e poder de mobilidade e reorganização, provenientes de famílias economicamente menos favorecidas, não têm condições de buscar a ampliação ou a recuperação do conhecimento perdido a partir de iniciativas individuais, alternativa que se faz viável para alunos de famílias economicamente mais favorecidas. Nesta direção, a academia tende a se tornar um espaço ainda mais elitizado.

Os reflexos desta elitização serão sentidos mais enfaticamente nos próximos anos, quando o peso da precarização do acesso ao ensino superior pelas camadas mais excluídas da população e do arrefecimento das políticas públicas que permitem uma diversidade maior de estudantes nas universidades puder ser observado através da pauperização da juventude. A realidade como hoje se apresenta, em relação aos impactos do ensino remoto pandêmico, em especial na realização do Enem, demanda o fortalecimento de tais políticas e o resgate destes estudantes mantidos à margem do ensino superior, por meio de medidas específicas que visem à reparação dos danos causados.

7.2 Capítulo II: Variáveis do contexto escolar na pandemia - percepção positiva sobre a escola e sobre o professor, motivação para estudar, senso de pertencimento e envolvimento acadêmico

Cinco diferentes fenômenos de reconhecida importância na vida escolar do estudante foram considerados neste trabalho como ‘variáveis do contexto escolar’, a saber: percepção positiva sobre a escola, percepção positiva sobre o professor, motivação para estudar, senso de pertencimento à escola e envolvimento acadêmico. Eles são discutidos em relação às

características da amostra e do período letivo de 2020 e 2021 que compreendeu a pandemia do novo Coronavírus e, portanto, o ensino remoto.

Inicialmente, os totais das escalas que investigavam as variáveis do contexto escolar foram correlacionados. Os resultados são apresentados na Tabela 22 a seguir.

Tabela 22. Correlações entre as variáveis do contexto escolar

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de Pertencimento
Escola positiva	$r=0,505$ $p<0,001$			
Motivação	$r=0,470$ $p<0,001$	$r=0,253$ $p=0,020$		
Senso de pertencimento	$r=0,420$ $p<0,001$	$r=0,687$ $p<0,001$	$r=0,269$ $p=0,013$	
Envolvimento acadêmico	$r=0,567$ $p<0,001$	$r=0,483$ $p<0,001$	$r=0,563$ $p<0,001$	$r=0,589$ $p<0,001$

Nota: $p<0,05$.

A Tabela 22 explicita que todas as variáveis se correlacionaram positivamente entre si, evidenciando que, quando há presença de maiores níveis de uma delas, há também maiores níveis das outras, confirmando a hipótese A do presente trabalho. Estes dados reforçam a sua importância para uma vivência acadêmica positiva a partir de uma perspectiva integral, ou seja, que transcenda a questão do desempenho acadêmico, e assuma uma visão ampliada da experiência estudantil.

A literatura científica pertinente às variáveis do contexto escolar aqui relacionadas confirma a familiaridade entre estes fatores ao apontar, por exemplo, a escola positiva, por vezes referida como aquela que mantém um bom clima escolar, que tem regras justas, práticas pedagógicas efetivas e acolhedoras, aspectos organizacionais facilitadores e atitudes positivas da equipe escolar, e as características positivas do professor - como abertura, disponibilidade, proximidade e maleabilidade - como pilares fundamentais do senso de pertencimento em relação à escola (Cemalcilar, 2010; Dukynaitė & Dudaitė, 2017). O senso de pertencimento, por sua vez, tem efeito benéfico na motivação (Amparo et al. 2008; Baumeister & Leary, 1995), ao proporcionar sentido e prover apoio às atividades realizadas no coletivo. Este senso é construído e fortalecido a partir de inúmeros fatores, mas, notadamente, da relação professor-aluno e do clima escolar de uma escola positiva (Pendergast et al. 2018).

A motivação, por sua vez, tem como efeito um maior envolvimento acadêmico (Bzuneck, 2009; Strobel, 2010), e pode ser fortalecida pelas práticas pedagógicas do

professor, como o reconhecimento do esforço dos alunos e a manutenção de uma relação calorosa e próxima que demonstre envolvimento afetivo (Ames, 1992; Ford & Roby, 2013; Skinner & Belmont, 1993), e por questões relacionadas às características da escola e do currículo escolar (Dincer, 2021; Ford & Roby, 2013). O envolvimento acadêmico é fortemente mobilizado pelas interações positivas estabelecidas pelo professor com seus alunos (Coelho & Dell’Aglia, 2018; Duffy & Elwood, 2013; Fredricks et al. 2004; Lam et al. 2012; Stelko-Pereira et al. 2015).

Um mergulho mais amplo na literatura científica sugere a reciprocidade entre essas variáveis e sua conexão com melhores níveis de desempenho acadêmico, uma vez que, de diferentes modos, todas elas tornam a experiência acadêmica mais facilitada e recompensadora, especialmente, porque todas as variáveis do ambiente escolar aqui correlacionadas têm ligação com a disponibilidade de suporte, acolhimento das dificuldades e relacionamentos mais positivos empreendidos neste contexto, aspectos que sustentam práticas pedagógicas e institucionais mais efetivas e democráticas.

7.2.1 Variáveis do contexto escolar e características pessoais e de relação com a escola

Os totais das escalas de motivação para estudar, envolvimento acadêmico, senso de pertencimento e percepção positiva sobre a escola e sobre o professor não obtiveram diferenças significativas em relação às variáveis sexo, ano escolar, estado e situação laboral ($p > 0,05$), indicando que estas variáveis não eram relevantes na vivência dos alunos em relação aos fenômenos escolares citados no presente estudo. Este dado releva que a hipótese C do presente trabalho, que sustentava a ideia de melhores escores para o sexo feminino, não foi confirmada e se contrapõe à literatura científica que tende a apontar a existência de vivências acadêmicas mais positivas nas meninas, tanto em relação aos relacionamentos estabelecidos, como em relação a aspectos motivacionais e de engajamento (Baker, 2006; Cavalcanti, 2009; Crespo et al. 2013; Lam et al. 2014; Marchiore, 2008; Oliveira et al. 2017; Soares, 2014; Teo et al. 2016).

O histórico de punições escolares dos estudantes obteve uma diferença significativa com o envolvimento acadêmico ($t = -2,37$, $p < 0,05$). Alunos que já haviam sido punidos pela escola obtiveram médias menores de envolvimento acadêmico ($m = 69,7$; $dp = 14,8$), em relação aos que nunca haviam sido punidos ($m = 80,0$; $dp = 15,3$), revelando a estreita relação entre práticas escolares punitivas e baixo engajamento nas atividades acadêmicas. Baixo engajamento acadêmico, por sua vez, tem sido relacionado a maiores riscos de fracasso e de

evasão escolar (Eckstein & Wolpin, 1999; Franceschini et al. 2017; Soares et al. 2015), o que sustenta a urgência pela revisão de práticas escolares que ainda tenham componentes punitivos e aversivos. Em uma direção similar, o histórico de reprovações dos alunos obteve diferença significativa em relação ao senso de pertencimento à escola ($t=-2,20$, $p<0,05$), aqueles que já haviam sido reprovados alguma vez obtiveram médias menores de senso de pertencimento ($m=54,0$; $dp=12,6$), do que aqueles sem histórico de reprovações ($m=61,6$; $dp=11,7$). Este dado evidencia a relação entre desempenho acadêmico e vinculação positiva com a escola, sendo condizente com a relação já apontada pela literatura científica entre senso de pertencimento e engajamento acadêmico (Furrer & Skinner, 2003).

Outras diferenças foram constatadas quanto a dimensões específicas dos instrumentos utilizados. A variável sexo obteve diferença significativa na dimensão ‘condição física e emocional dos alunos’, pertencente à escala de motivação para estudar ($t=-2,52$, $p<0,05$). As meninas obtiveram menores médias ($m=7,5$; $dp=3,3$) do que os meninos ($m=9,4$; $dp=3,6$), revelando que os meninos se sentiam melhor fisicamente e emocionalmente durante o período de aulas remotas, o que favoreceria sua motivação para a aprendizagem. Pesquisas sobre saúde mental na pandemia têm indicado maiores impactos no sexo feminino (Souza et al. 2020; Torres et al. 2021; Vazquez et al. 2021), expondo a necessidade de um recorte de gênero nas discussões sobre estes temas, considerando os condicionantes sociais e culturais que diferenciam as vivências de meninas e meninos, tanto em relação a cobranças e responsabilidades, quanto sobre divisões de tarefas domésticas e de cuidado com outras pessoas da família, aspectos que carregam desigualdades entre gêneros já apontadas por levantamentos estatísticos (Itaboraí, 2016).

A variável estado obteve diferença significativa em relação a duas dimensões, a ‘comportamental’, da escala de envolvimento acadêmico ($t=-2,23$, $p<0,05$), e a ‘tornando concreto o conteúdo ensinado’, da escala do professor positivo ($t=2,14$, $p<0,05$). Os estudantes de Santa Catarina obtiveram médias maiores na dimensão comportamental ($m=22,9$; $dp=4,5$), em relação aos do Paraná ($m=20,2$; $dp=4,0$), o que indica que os participantes catarinenses tendiam a se engajar mais em comportamentos disruptivos e de dispersão durante as aulas. Os estudantes do Paraná obtiveram médias maiores na dimensão ‘tornando o conteúdo concreto’ ($m=13,6$; $dp=5,2$), em relação aos de Santa Catarina ($m=10,7$; $dp=5,1$), sugerindo que estes percebiam seus professores como mais propensos a aproximar os conteúdos vistos com a realidade dos alunos.

A condição laboral dos alunos obteve diferença significativa com a dimensão ‘comportamental’, da escala de envolvimento acadêmico ($t=2,38$, $p<0,05$). Os estudantes

trabalhadores obtiveram médias maiores na referida dimensão ($m=23,5$; $dp=4,4$) em relação àqueles sem atividade laboral ($m=21,2$; $dp=4,4$), indicando que a condição de aluno trabalhador pode afetar negativamente o seu envolvimento nas aulas, uma vez que esta dimensão faz referência à emissão de comportamentos prejudiciais à aprendizagem. De modo geral, as pesquisas indicam maior dificuldade do aluno trabalhador no engajamento acadêmico (Souza & Vazquez, 2015; Thomé, Pereira & Koller, 2016).

O histórico de punições escolares dos alunos obteve diferença significativa em relação à dimensão ‘agenciativa’, da escala de envolvimento acadêmico ($t=-2,59$, $p<0,05$). Essa dimensão especifica ações proativas dos alunos que contribuem para sua aprendizagem e para a qualidade da aula. As médias dos alunos com histórico de punições escolares nesta dimensão foram menores ($m=11,3$; $dp=5,5$), do que a dos alunos nunca punidos ($m=16,4$; $dp=7,0$). Esse dado sugere menores índices de iniciativas voltadas para a aprendizagem em alunos que já haviam sido punidos pela escola, sugerindo possíveis prejuízos advindos de tais expedientes disciplinadores. Estratégias de controle que contêm componentes aversivos tendem a ter, de fato, o efeito de tornar o aluno mais passivo em sala. Alunos que são punidos com mais frequência tendem a sentir aflição e insegurança em participar das atividades de aula (Viecili & Medeiros, 2002), podendo, assim, ser menos proativos academicamente. Estratégias mais democráticas que, inclusive, envolvam o próprio aluno na resolução dos problemas, podem ter menos efeitos nocivos no seu engajamento escolar.

O histórico de reprovações dos alunos obteve diferença significativa com duas dimensões: dimensão ‘comportamental’ ($t=-2,51$, $p<0,05$), da escala de envolvimento acadêmico, e dimensão ‘senso de inclusão’ ($t=-2,44$, $p<0,05$), da escala de senso de pertencimento. No caso da dimensão ‘comportamental’, as médias dos alunos com reprovações foi menor ($m=19,6$; $dp=5,1$) do que a dos alunos sem reprovações ($m=22,9$; $dp=4,3$), sugerindo que alunos que já haviam sido reprovados tendiam a se engajar menos em comportamentos disruptivos em aula. Este dado pode sugerir um cuidado maior dos alunos com histórico de reprovações em relação à sua aprendizagem, na expectativa de que novas reprovações não ocorressem.

Os alunos com reprovação também obtiveram médias menores em relação ao senso de inclusão ($m=15,9$; $dp=4,4$), do que os sem histórico de reprovação ($m=18,8$; $dp=4,0$). Esta dimensão trata de um sentimento de orgulho de pertencer à escola, de conectar-se com o ambiente e as pessoas dele. Estudo realizado por Osti e Brenelli (2013) com alunos com dificuldades de aprendizagem identificou a crença nestes estudantes de que os professores mantinham uma percepção negativa sobre eles, bem como baixas expectativas em relação

ao seu desempenho acadêmico. Estes alunos também reportaram serem menos elogiados e mais criticados negativamente pelos professores e comparados com seus colegas que não apresentavam dificuldades. Adicionalmente, eles relataram que, apesar de terem ciência de suas dificuldades, não solicitavam ajuda do professor por medo da sua reação. Estas informações apontam para uma fragilidade na conexão e nos relacionamentos de alunos com histórico de reprovações e outros indicadores de dificuldades acadêmicas, o que pode contribuir negativamente para o seu desempenho escolar e para sua autoimagem.

As notas que os estudantes deram para o quanto gostavam da sua escola e de seus professores obtiveram correlações positivas significativas com todos os totais das variáveis do contexto escolar (Tabela 23).

Tabela 23. Correlações entre as variáveis do contexto escolar e o quanto os estudantes consideravam gostar de sua escola e de seus professores

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de pertencimento	Envolvimento acadêmico
Escola	$r=0,532$ $p<0,001$	$r=0,591$ $p<0,001$	$r=0,446$ $p<0,001$	$r=0,562$ $p<0,001$	$r=0,511$ $p<0,001$
Professores	$r=0,433$ $p<0,001$	$r=0,538$ $p<0,001$	$r=0,316$ $p=0,003$	$r=0,455$ $p<0,001$	$r=0,360$ $p=0,001$

Nota: $p<0,05$.

Os dados da Tabela 23 permitem a compreensão de que, quanto maiores os níveis de percepção positiva sobre a escola e os professores, de motivação, de envolvimento acadêmico e de senso de pertencimento, mais os alunos relatavam gostar da sua escola e de seus professores, especialmente da escola, pois, na maioria, estas correlações podem ser consideradas fortes ($r>0,30$). Estes dados sugerem que o afeto positivo nutrido pelo ambiente escolar e pelo corpo docente implica positivamente na vivência acadêmica do aluno.

7.2.2 Variáveis do contexto escolar e aspectos da pandemia e das aulas remotas

As análises comparativas obtidas através do test *t* de Student apontaram várias diferenças significativas com variáveis específicas da pandemia e das aulas remotas. A variável que obteve maior número de diferenças significativas foi a que se referia ao *status* de entrega de trabalhos pelos estudantes no contexto do ensino remoto. As diferenças são apresentadas na Tabela 24 a seguir.

Tabela 24. Diferenças significativas entre o *status* de entrega de atividades acadêmicas durante o ensino remoto e variáveis do contexto escolar

Variável	<i>t</i>	m com atraso	dp	m sem atraso	dp
Escola positiva	2,59	33,1	8,1	37,9	8,3
Motivação	3,29	24,0	7,7	30,2	8,7
Senso de pertencimento	3,27	55,0	11,9	63,4	11,2
Envolvimento acadêmico	4,76	68,6	12,1	83,7	14,9

Nota: $p < 0,05$.

Os dados da Tabela 24 mostram que as médias de percepção positiva sobre a escola, motivação para estudar, senso de pertencimento à escola e de envolvimento acadêmico foram significativamente maiores no caso dos estudantes que conseguiam se manter dentro dos prazos estipulados para entrega das atividades do ensino remoto, evidenciando a importância destas variáveis na vivência escolar dos alunos e na sua capacidade de acompanhar as aulas. A percepção positiva sobre o professor foi a única variável do contexto escolar que não obteve diferença em relação ao *status* de entrega das atividades ($p > 0,05$), sugerindo que, apesar das dificuldades acadêmicas vivenciadas no acompanhamento das aulas, os alunos não necessariamente percebiam seus professores menos positivamente, desnudando uma compreensão ampliada da realidade deste profissional e dos limites da sua atuação no período pandêmico.

O atraso na entrega das atividades acadêmicas obteve diferenças significativas em relação a duas dimensões da escala do professor positivo, a ‘satisfazendo a necessidade de competência do aluno’ ($t=2,12$, $p < 0,05$), e a ‘dando suporte à experiência *flow* dos alunos’ ($t=2,81$, $p < 0,05$). Os alunos que se mantinham dentro do prazo obtiveram médias maiores em relação à sua percepção de que seus professores os faziam se sentir competentes e capazes ($m=12,6$; $dp=3,8$), em contraposição aos que se mantinham em atraso ($m=10,8$; $dp=3,4$). O mesmo ocorreu no caso da percepção de que os professores favoreciam a imersão dos alunos nas aulas, as tornando interessantes. A média dos alunos que entregavam as atividades dentro dos prazos estabelecidos eram maiores ($m=9,3$; $dp=2,5$) do que as daquele que se mantinham em atraso ($m=7,6$; $dp=2,6$). Estes resultados ressaltam a importância do professor no fortalecimento do senso de autoeficácia do aluno e na sua consequente imersão no processo de aprendizagem. É papel do professor estimular o aluno a acreditar na sua capacidade de realizar as tarefas acadêmicas com sucesso, o que pode ser feito a partir do cultivo de um clima emocional e afetivo positivo que transmita segurança (Rodrigues & Barrera, 2007). O relacionamento professor-aluno pode favorecer a autoconfiança e a percepção de segurança dos alunos no ambiente escolar (Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Ou

seja, a vinculação positiva professor-aluno influencia a autopercepção discente sobre suas potencialidades.

Outra questão relacionada à pandemia investigada neste trabalho foi a disponibilidade de um ambiente exclusivo para estudo no período das aulas remotas. Esta variável obteve resultados estatisticamente significativos com duas dimensões: ‘adequação do ambiente’ ($t=2,48$, $p<0,05$), pertencente à escala de motivação para estudar, e ‘sendo sociável’ ($t=2,35$, $p<0,05$), da escala do professor positivo. A diferença encontrada em relação à dimensão ‘adequação do ambiente’ foi esperada, alunos que relataram ter um ambiente específico para o estudo em seus lares tiveram médias maiores nesta dimensão ($m=6,3$; $dp=2,4$), do que os que não tinham este espaço ($m=5,6$; $dp=1,9$). No caso da dimensão ‘sendo sociável’, médias maiores foram obtidas por alunos que tinham seu espaço exclusivo de estudo ($m=10,9$; $dp=2,6$), e menores pelos que não tinham ($m=9,3$; $dp=2,9$). Este dado sugere que os alunos que tinham um ambiente mais adequado e com maior privacidade para o estudo percebiam seus professores como mais extrovertidos e amigáveis. É possível que, estando em um ambiente privado e confortável, os alunos também tenham se sentido mais seguros, podendo assim ser mais espontâneos e interativos, tornando mais positiva também a sua percepção sobre a interação com os professores.

A percepção dos estudantes sobre a qualidade do suporte provido pelos professores durante o período de aulas remotas obteve correlações positivas significativas com todos os totais das escalas das variáveis do contexto escolar, conforme expõe a Tabela 25.

Tabela 25. Correlações entre as variáveis do contexto escolar e a percepção dos alunos em relação ao suporte dos professores no ensino remoto

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de Pertencimento	Envolvimento Acadêmico
Suporte do professor	$r=0,519$ $p<0,001$	$r=0,319$ $p=0,003$	$r=0,349$ $p=0,001$	$r=0,338$ $p=0,002$	$r=0,418$ $p<0,001$

Nota: $p<0,05$.

Os dados apresentados na Tabela 25 permitem a compreensão de que, quanto melhor os alunos avaliaram o suporte fornecido pelos professores durante o ensino remoto, melhor também eram a percepção positiva sobre a escola e sobre o professor, os níveis de motivação para o estudo, de senso de pertencimento em relação à escola e de envolvimento acadêmico. Estes dados concordam com a literatura científica que aponta a relevância das relações positivas estabelecidas entre professor e alunos no fomento da motivação e do engajamento acadêmico (Coelho & Dell’Aglia, 2018; Duffy & Elwood, 2013; Fredricks et al. 2004; Lam

et al., 2012; Stelko-Pereira et al. 2015). Pesquisas mostram também que o professor tem um papel central no engajamento emocional dos alunos com a escola e as tarefas acadêmicas em si (Coelho & Dell’Aglío, 2018; Lam et al. 2014), sendo, assim, um importante fator de proteção para a saúde mental destes adolescentes, em especial em tempos de pandemia.

Os níveis de estresse e de cansaço obtiveram algumas correlações negativas significativas com as variáveis do contexto escolar consideradas neste trabalho (Tabela 26).

Tabela 26. Correlações entre as variáveis do contexto escolar e a percepção de estresse e cansaço com as aulas remotas

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de Pertencimento	Envolvimento Acadêmico
Estresse	$r=-0,239$ $p=0,027^*$	$r=-0,082$ $p=0,456$	$r=-0,448$ $p<0,001^*$	$r=-0,154$ $p=0,158$	$r=-0,183$ $p=0,094$
Cansaço	$r=-0,165$ $p=0,132$	$r=-0,223$ $p=0,041^*$	$r=-0,390$ $p<0,001^*$	$r=-0,332$ $p=0,002^*$	$r=-0,300$ $p=0,005^*$

*Nota: relações significativas considerando $p<0,05$.

Os dados da Tabela 26 expõem correlações negativas significativas dos níveis de estresse percebido pelos estudantes em relação às aulas remotas com sua percepção positiva sobre o professor e com seu nível de motivação para estudar. Ou seja, quanto maior o estresse relatado, menores eram os níveis de motivação percebidos e menos positivamente eles percebiam seus professores. Os níveis de cansaço percebidos pelos estudantes, porém, não obtiveram correlação significativa somente com a percepção positiva sobre o professor, as quatro demais variáveis se correlacionaram negativamente com o cansaço discente. Isso indica que, quanto maior era o cansaço relatado pelos estudantes, menos positivamente eles percebiam a sua escola e menores eram os níveis de motivação, envolvimento acadêmico e de senso de pertencimento à escola. O cansaço discente, desencadeado por questões como excesso de exposição a informações e sobrecarga de atividades acadêmicas, tem sido uma realidade na pandemia. Com frequência o cansaço vem acompanhado de ansiedade, estresse, angústia e tensão (Lima et al. 2021), tornando a vivência acadêmica no ensino remoto mais fragilizada e potencialmente danosa para a saúde mental dos jovens.

A percepção de dificuldades com as aulas remotas em função da relação não presencial com o professor obteve diferença significativa em relação a duas dimensões das quatro existentes na escala de motivação para estudar: ‘condição física e emocional dos alunos’, e ‘adequação das lições aos interesses dos alunos’. Os dados são apresentados na Tabela 27 a seguir.

Tabela 27. Diferenças significativas entre a dificuldade com as aulas remotas em função da ausência física do professor e dimensões da escala de motivação para estudar

Dimensões	<i>t</i>	m com dificuldades	dp	m sem dificuldades	dp
Condição física e emocional dos alunos	-2,87	7,6	3,2	10,2	3,8
Adequação das lições aos interesses dos alunos	-2,53	5,8	2,1	7,3	2,6

Nota: $p < 0,05$.

Os dados da Tabela 27 permitem o entendimento de que os alunos que relataram ter dificuldades com o ensino remoto em função da ausência física do professor obtiveram médias menores nas duas dimensões mencionadas. Assim, eles se sentiam pior física e emocionalmente e percebiam as atividades repassadas pelos professores como menos atraentes e instigantes. Essas relações podem ser explicadas pelo efeito de condições estressoras na vida acadêmica dos estudantes. Pesquisas têm apontado, por exemplo, que o estresse relacionado aos estudos pode diminuir o desempenho e a motivação discente e aumentar o risco de abandono escolar e de problemas futuros de saúde (Pascoe et al. 2020), corroborando a ideia de que como o aluno se sente afeta seu vínculo com a escola e todos os aspectos que envolvem a experiência escolar.

Também foi encontrada uma correlação negativa significativa entre os níveis de dificuldades vivenciados com as aulas remotas e o total da escala de motivação para estudar ($r = -0,522$; $p < 0,001$), ou seja, quanto maiores os níveis de dificuldade, menores eram os níveis de motivação para estudar neste período. Os níveis de dificuldade com relação às aulas remotas obtiveram ainda uma correlação negativa significativa com o total da escala do professor positivo ($r = -0,277$; $p = 0,012$), ainda que esta seja uma correlação fraca ($r > 0,30$), indicando que, quanto maiores eram os níveis de dificuldade vivenciados, menos positivamente os alunos percebiam seus professores. Este dado concorda com a literatura que tende a apontar que interações positivas e próximas entre professores e alunos se relacionam a bons níveis de desempenho e de envolvimento escolar (Coelho & Dell’Aglia, 2018; Duffy & Elwood, 2013; Fredricks et al. 2004; Lam et al., 2012; Stelko-Pereira et al. 2015).

O posicionamento das famílias quanto ao retorno às aulas presenciais, obtido por meio do relato dos estudantes, também obteve diferença estatisticamente significativa em relação ao senso de pertencimento dos alunos ($t = 3,28$, $p < 0,05$). Os estudantes cujas famílias eram favoráveis ao retorno presencial obtiveram médias maiores de senso de pertencimento ($m = 63,3$; $dp = 11,1$), do que os estudantes provenientes de famílias desfavoráveis ao retorno

($m=54,6$; $dp=12,1$). Este dado sugere uma vinculação mais positiva com a escola dentre os estudantes cujos pais aprovavam o retorno ao modo presencial de ensino. Esta afirmação é reforçada também pela diferença encontrada entre o posicionamento da família sobre o retorno ao ensino presencial e a dimensão ‘afetiva’ da escala de envolvimento acadêmico ($t=2,96$, $p<0,05$), que aborda aspectos relacionados ao pertencimento e à conexão com a escola e com as pessoas deste contexto. Os alunos cujas famílias eram favoráveis ao retorno presencial obtiveram médias maiores nesta dimensão ($m=23,8$; $dp=5,6$), em comparação aos alunos cujas famílias se opuseram ao retorno ($m=19,8$; $dp=6,2$). A noção de pertencimento expressa a percepção de que há suporte e compreensão das pessoas do ambiente escolar disponíveis para o estudante, neste sentido, é possível compreender a aproximação entre o pertencimento e a confiança nas pessoas da escola, denotada neste resultado. Percebe-se, assim, que o vínculo afetivo do estudante com a escola pode ampliar-se para a família, que também se sente considerada e amparada.

O posicionamento dos estudantes sobre a realização do Enem 2021 obteve diferenças significativas em relação a três variáveis do contexto escolar, como apresentado na Tabela 28.

Tabela 28. Diferenças significativas entre variáveis do contexto escolar e o posicionamento dos estudantes sobre o cancelamento ou adiamento do Enem em 2021

Dimensões	<i>t</i>	m		m	
		Favorável	dp	Desfavorável	dp
Escola positiva	-2,33	34,8	8,4	39,4	8,0
Motivação para estudar	-2,14	26,7	8,4	31,1	9,3
Senso de pertencimento	-2,32	58,4	12,4	65,0	10,1

Nota: $p<0,05$.

Os dados da Tabela 28 apontam para maiores médias dos estudantes que tinham posicionamentos desfavoráveis ao cancelamento do calendário de provas de Enem 2021 nos aspectos percepção positiva sobre a escola, motivação para estudar e senso de pertencimento, denotando que alunos mais motivados e com uma vinculação mais positiva com a escola consideravam a manutenção das datas das provas do Enem em 2021 como a melhor opção. Esses dados sugerem que as vivências acadêmicas positivas retratadas por estas três variáveis do contexto escolar podem ser promotoras do senso de autoeficácia dos estudantes em relação ao seu desempenho nas provas. Autoeficácia é um conceito valorativo em relação à autopercepção do indivíduo sobre seus conhecimentos e habilidades frente a determinadas situações (Bandura, 1997). Assim, quando as pessoas acreditam que podem ser bem-sucedidas em suas metas elas tendem a ser mais motivadas para agir e persistir diante de

possíveis dificuldades (Azzi & Polydoro, 2010). Nesta perspectiva pode-se sugerir que as variáveis anteriormente citadas, por agirem favoravelmente em relação à autoeficácia do aluno, fortalecem sua resiliência frente aos impasses postos pela pandemia e pelas aulas remotas.

Foram encontradas correlações negativas significativas entre o quanto os alunos consideravam que o período de ensino remoto e híbrido (2020 e 2021) afetaria seu desempenho no Enem e em vestibulares em 2022 e as variáveis do contexto escolar consideradas neste trabalho. A Tabela 29 expõe os resultados.

Tabela 29. Correlações entre as variáveis do contexto escolar e o quanto os estudantes consideravam que o período de ensino remoto e híbrido afetaria seu desempenho no Enem e em vestibulares em 2022

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de pertencimento	Envolvimento acadêmico
Enem	$r=-0,237$ $p=0,046^*$	$r=-0,050$ $p=0,680$	$r=-0,270$ $p=0,023^*$	$r=-0,214$ $p=0,074$	$r=-0,277$ $p=0,019^*$
Vestibulares	$r=-0,143$ $p=0,240$	$r=0,014$ $p=0,909$	$r=-0,243$ $p=0,044^*$	$r=-0,153$ $p=0,210$	$r=-0,191$ $p=0,117$

*Nota: relações significativas considerando $p<0,05$.

Os resultados da Tabela 29 indicam que, quanto mais motivados os alunos se sentiam para os estudos, menos eles consideravam que o período letivo remoto e híbrido afetaria seu desempenho em vestibulares que poderiam ser realizados em 2022. No caso dos possíveis impactos no desempenho dos estudantes no Enem em 2022, outras duas variáveis do contexto escolar também obtiveram correlações significativas. Assim, pode-se observar que, quanto mais os estudantes percebiam positivamente seus professores e quanto mais motivados e envolvidos nas tarefas acadêmicas eles se consideravam, menos eles entendiam o período letivo de 2020 e 2021 como prejudiciais ao seu desempenho no Enem. Estes resultados reforçam a ideia de que uma vivência acadêmica positiva tem efeitos benéficos na autoconfiança do aluno, atuando especialmente na sua motivação e no consequente envolvimento. A figura do professor aparece aqui como central no fortalecimento das expectativas do jovem quanto à realização do Enem. Sabe-se que a percepção que o aluno tem sobre sua relação como os professores influencia como ele percebe a qualidade da sua jornada acadêmica (Coelho & Dell’Aglia, 2019), impactando, assim, na sua autoestima e na autoconfiança em relação às provas. Deste modo, entende-se que o professor tem sido um pilar fundamental para o enfrentamento das adversidades postas pelo ensino remoto,

considerando sua potencialidade em relação ao engajamento emocional dos alunos com a escola e com as atividades acadêmicas (Coelho & Dell’Aglia, 2018; Lam et al. 2014).

Adicionalmente, uma dimensão da escala do professor positivo obteve diferença significativa em relação ao posicionamento dos alunos sobre o cancelamento ou adiamento do Enem de 2021 ($t=2,22$, $p<0,05$). Os estudantes que eram desfavoráveis ao cancelamento ou adiamento da prova percebiam os seus professores como mais sociáveis e extrovertidos ($m=11,5$; $dp=2,6$), do que os(as) estudantes que se mostraram favoráveis ($m=10,0$; $dp=2,7$), sugerindo que a percepção de ter professores mais espontâneos esteve presente em alunos mais confiantes em relação ao seu desempenho no Enem 2021, apesar do ensino remoto.

O posicionamento sobre a realização do vestibular também obteve uma diferença significativa com uma dimensão, a ‘habilidades do professor’, da escala de motivação para estudar ($t=2,29$, $p<0,05$). Os alunos que consideraram fazer a prova em 2022 obtiveram médias maiores nesta dimensão ($m=7,1$; $dp=2,29$), em relação aos alunos que não pretendiam realizá-la ($m=5,9$; $dp=1,99$). Esta dimensão trata da percepção dos alunos quanto à amabilidade e à eficiência do professor. Este resultado sugere que os alunos que percebiam seus professores como mais habilidosos nestes aspectos estavam mais confiantes quanto à realização do vestibular em 2022.

Essas relações sugerem que professores que transmitem confiança na capacidade discente e que mantêm uma relação de proximidade com os alunos favorecem a autoconfiança deles sobre suas capacidades acadêmicas. Por sua vez, a autoconfiança é preditora de melhores expectativas de futuro (Iovu, 2014), indicando que a qualidade desta interação fortalece o vínculo dos jovens com a escola e impacta na percepção sobre suas possibilidades de aprimoramento.

Em suma, os dados apresentados neste capítulo apontam para a relevância das variáveis do contexto escolar aqui consideradas na jornada acadêmica dos alunos, especialmente, quanto à preservação da autoconfiança discente no seu desempenho acadêmico e em provas que permitem o acesso ao ensino superior. Também puderam ser observadas vivências menos positivas em relação a estas variáveis em alunos trabalhadores, com histórico de reprovações e de punições escolares, acentuando o valor protetivo de uma relação positiva com a escola e com o professor, da motivação e do senso de pertencimento à escola. De forma semelhante, o bem-estar dos estudantes parece atuar como fator protetivo na sua relação com os estudos, pois o estresse e o cansaço figuraram como fatores de risco em relação à aprendizagem durante as aulas remotas. Adicionalmente, percebeu-se que este

bem-estar esteve mais fragilizado nas meninas, tornando esse recorte um fator importante no entendimento das experiências dos jovens no período pandêmico. Finalmente, o suporte do professor aparece como elemento central na mediação das variáveis do contexto escolar, sendo um fator amenizador das dificuldades discentes. A percepção sobre o professor, por sua vez, era mediada pelos níveis de estresse vivenciados pelos alunos no período de aulas remotas, sugerindo que outros aspectos, para além das práticas pedagógicas deste profissional, interferiram no andamento das aulas durante a pandemia, enfraquecendo o alcance da sua prática neste modelo de ensino.

7.3 Capítulo III. Expectativas de futuro - implicações e atravessamentos pela pandemia, pelas aulas remotas e pelas variáveis do contexto escolar

Este terceiro e último capítulo aborda as expectativas de futuro dos estudantes que, por estarem nos últimos anos da educação básica e da adolescência, deparam-se com a importante tarefa de desenvolver seu projeto de futuro. Assim, o ensino médio representa um tempo de encerramento de ciclos e de projeções futuras para os jovens. Estas projeções abrangem aspectos como expectativas sobre formação e atuação profissional, relacionamentos e bem-estar. Considerando a centralidade desta tarefa evolutiva neste período letivo e para o desenvolvimento dos jovens, as suas expectativas sobre o futuro e a sua relação com a pandemia e com as variáveis do contexto escolar consideradas neste trabalho foram aspectos investigados no presente estudo e apresentados a seguir.

7.3.1 Projeção de futuro

Inicialmente apresentam-se, na Tabela 30, as projeções para o futuro dos participantes para um período entre cinco e dez anos, levantadas a partir de uma pergunta aberta e categorizadas por semelhança semântica de conteúdo.

Tabela 30. Projeção de futuro dos estudantes para cinco a dez anos

Categoria	F	%
Faculdade e formação	44	22,4
Trabalho e emprego	42	21,4
Estabilidade financeira	17	8,7
Moradia e transporte próprios	16	8,2
Bem-estar psicológico e emocional	16	8,2
Família e amigos	16	8,2
Mudança geográfica	7	3,6
Saúde	6	3,1
Qualidade de vida	6	3,1
Independência	5	2,6
Trabalho autônomo	4	2,0
Sonhos realizados	4	2,0
Melhor do que hoje	3	1,5
Rotina e organização	3	1,5
Sucesso	2	1,0
Estudos finalizados	2	1,0
Viagens	2	1,0
Não sabe	1	0,5
Total*	196	100

*Obs.: total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 85 (*missing*=0).

Os dados da Tabela 30 denotam a compreensão dos participantes de que ter uma formação profissional tem relevância para seu futuro. As falas desta categoria se referem, principalmente, à expectativa de já estarem cursando ou terem concluído um curso superior, mas houve também menções, em menor número, a outras formações como magistério, pós-graduação e cursos de idiomas. A primeira categoria é seguida de perto, porém, pela segunda, que faz referência à expectativa de já ter uma ocupação profissional. As falas desta categoria expressavam o desejo de ter um emprego fixo e estável, de poder trabalhar fazendo o que se gosta, de poder atuar na profissão escolhida e de ter um trabalho que possibilite reconhecimento e autossuficiência financeira. O aspecto mais evidente nestas falas foi a expectativa de trabalhar com algo que traga satisfação e que promova qualidade de vida, favorecendo também a vida além do trabalho, como expressou Lydíia (16 anos): “trabalhando com o que gosto, ter um trabalho que me dá tempo para a vida e que não me transforma num zombie de tanto trabalho”.

A terceira categoria especifica a expectativa dos jovens de atingir uma estabilidade financeira que promova uma vida com bem-estar e tranquilidade, como expressou Bruce (16 anos), quando disse ter uma expectativa de já estar “com a vida financeira que me proporcione viver bem”. A expectativa de já ter adquirido bens que possibilitem conforto e mobilidade, como casa e carro, aparece na sequência. São mencionados os bens carro, moto, apartamento, casa e *kitnet*. Anderson (16 anos) exemplificou: “eu já tenho um plano de vida

daqui uns 5 ou 10 anos eu vou estar morando num apartamento juntado dinheiro pra comprar um terreno e fazer a minha própria casa”. Assim, pode-se observar, pelas quatro primeiras categorias, um desejo dos participantes por independência e autossuficiência, metas possibilitadas por meio de uma inclusão sólida no mercado de trabalho e do estabelecimento de uma carreira que, além do retorno financeiro, proveja bem-estar e qualidade de vida.

A categoria seguinte expressa a expectativa de um futuro que possibilite vivências psicológicas e emocionais positivas. Trazendo termos como ‘calma’, ‘equilíbrio’, ‘amor’ e ‘felicidade’, estas falas expressaram a esperança dos estudantes de que, em fases futuras, eles possam vivenciar uma saúde mental estável. As falas expressaram também o desejo de uma vida sem ansiedade, medos e problemas de difícil solução. A fala de Anie (16 anos) exemplifica tais expectativas: “superar os tantos medos que tenho que me impedem de muita coisa e inclusive aprender a me relacionar bem com as pessoas”.

A categoria seguinte expressa expectativas em relação à constituição e preservação de laços familiares e de amizade. Nestas falas foi possível observar o desejo dos participantes de, neste futuro próximo, já terem iniciado a constituição de seu próprio núcleo familiar, de ter animais de estimação, de ter um relacionamento amoroso e de manter amigos e pessoas significativas próximas e ativas em suas vidas. Note-se aqui que, quando os estudantes se referem à família, há tanto relatos de expectativas de filhos, quanto de apenas ter um marido ou esposa, como expôs Liah (16 anos): “muitos animais, casada e sem filhos”. Esta diversidade de compreensão sobre a família expressa uma adesão à noção contemporânea de família e também de independência da mulher, que muitas vezes busca formação e estabilidade financeira primeiro, os filhos vindo em um momento posterior, ou nem mesmo sendo uma escolha.

As categorias seguintes têm menos menções, mas expressam uma diversidade de expectativas, desde o desejo de estar morando em outro lugar - países diferentes, cidades maiores ou apenas longe da cidade onde moravam atualmente - até o de estar usufruindo de saúde e de qualidade de vida. No aspecto saúde são mencionados também hábitos alimentares saudáveis e de exercícios físicos e a ausência do Coronavírus. A qualidade de vida foi expressada pelo desejo de ter uma vida boa, sem maiores dificuldades.

A expectativa de já estar em um período de independência também emergiu nas categorias de menor número. As menções que as integram fazem referência, principalmente, a estar morando sozinho e tomando suas próprias decisões. Esta demanda por autoafirmação e de poder de decisão pelos caminhos escolhidos pode ser exemplificada pela fala de Anie (16 anos): “eu geralmente penso muito no futuro por ser algo que realmente causa incertezas.

Principalmente quando vamos crescendo e vendo o quanto é exigido que sejamos alguém na vida e muitas vezes ser alguém que não somos...”. Partindo de uma demanda similar de autogerenciamento, a categoria seguinte expressa o desejo de ter um trabalho autônomo, um negócio próprio que permita autoadministração. A busca pelo caminho próprio, trilhado com independência e autossuficiência, é característica própria da adolescência e demonstra que, apesar da existência de percepções contrárias no senso comum, estes jovens tinham planos de estruturação e melhorias para o futuro.

Ter sonhos realizados também constituiu uma categoria com menos menções, estas falas expressavam o desejo dos participantes de já terem alcançado conquistas e metas estabelecidas. Em seguida, surgiu a categoria que expressa uma expectativa de ter uma vida melhor do que a atual, revelando desejos de mudanças qualitativas. Seguiu-se, então, a categoria que expressa a expectativa de estar um momento de maior organização e controle da vida. Por fim, as categorias com apenas duas menções pontuam as expectativas dos estudantes de terem alcançado algum tipo de sucesso, de terem finalizado os estudos na educação básica e de poderem usufruir de viagens. Um participante relatou não saber o que esperar do futuro.

Os dados obtidos em relação às perspectivas de futuro acompanham uma tendência da literatura científica a apontar o anseio dos estudantes do ensino médio pela continuidade dos estudos, através do ingresso em uma universidade (Aguilar & Conceição, 2009; Oliveira et al. 2003; Souza & Vazquez, 2015). Cursar o ensino superior pode ser uma medida eficaz para o aumento de renda e, assim, da condição social dos estudantes (Mazari, 2021). A partir desta informação pode-se compreender a estreita relação entre as quatro primeiras categorias, uma vez que o aprimoramento da formação do jovem, especialmente, por meio do ingresso no ensino superior, aumenta suas chances de trabalho, de estabilidade financeira e, a partir disso, de obtenção de moradia e transporte próprios.

Note-se que questões de âmbito pessoal e relacional também tiveram menções consideráveis. O desejo de ter uma vida futura que proporcione bem-estar psicológico e emocional expressa o entendimento de uma nova geração de que a realização profissional e a estabilidade econômica fazem sentido se vivenciadas a partir de boas condições de saúde. No mesmo sentido, estas condições são mais facilmente alcançadas quando se está em uma situação profissional e econômica mais privilegiada. As expectativas sobre relacionamentos também tendem a apresentar esta relação, um bom exemplo é a pesquisa com estudantes do ensino médio realizada por Valore e Viaro (2007) que identificou expectativas de constituição de família no relato dos estudantes, e tais expectativas estavam condicionadas

ao alcance de uma certa estabilidade financeira. Também no estudo de Oliveira et al. (2003) os participantes expressaram expectativas positivas sobre a possibilidade de estabelecer relações de afeto, por meio da constituição de uma família e da manutenção de laços de amizade, após o ensino médio. Estas informações denotam uma demanda pela ampliação e consolidação de vínculos afetivos de características mais duradouras, geralmente vivenciadas na adultez.

Em suma, os dados referentes às expectativas futuras dos estudantes participantes denotam uma organização cognitiva prévia em relação ao seu projeto de futuro. Neste sentido, pode-se dizer que há uma orientação sobre possíveis caminhos a serem trilhados. Seginer (2003) esclarece que esta orientação é a base a partir do qual o jovem pode construir suas metas, objetivos e planejamentos, de modo a delinear uma imagem mental do cenário por vir. A autora salienta que esta é uma tarefa fundamental na adolescência e, portanto, essencial ao desenvolvimento pleno do jovem. Apesar da pandemia, os jovens participantes desta pesquisa expressaram uma diversidade de anseios e ambições sobre seu amanhã, sugerindo uma capacidade de refletir de maneira resiliente e esperançosa sobre o contexto atual.

7.3.2 Impactos futuros do ensino remoto

A pandemia, por ter demandado mudanças abruptas e duradouras, implicou em alterações na subjetividade do adolescente e na sua apreensão da realidade, o que pode impactar nas suas expectativas sobre o futuro. Buscando alcançar essa percepção, perguntou-se aos participantes se eles consideravam que a pandemia e o período de aulas remotas teriam algum impacto em suas vidas futuras. Diante desta questão, 78,8% (n=67) disseram que sim, ou seja, a maioria entendia que seu futuro seria de alguma forma afetado por este período, enquanto 21,2% (n=18) consideravam que não haveria impactos futuros. Este dado aponta para a predominância de uma preocupação discente em relação à pandemia e seus projetos de vida, confirmando a hipótese D deste trabalho, que pressupunha impactos negativos do período pandêmico nas expectativas de futuro dos participantes. Porém, não houve diferença estatística por sexo em relação a esta questão ($p>0,05$), assim, a hipótese C do presente trabalho, que pressupunha melhores expectativas de futuro nas meninas, não foi confirmada.

Pesquisa realizada pelo Laboratório de Saúde Mental e Clínica Social do Instituto de Psicologia da USP com 974 adolescentes, durante o período pandêmico, obteve o dado de que a maioria dos participantes (77,8%) relatou que sua vida seria diferente após a pandemia,

sugerindo a percepção de impactos diante deste período (Sá et al. 2020). Souza, Rodrigues, Oliveira e Souza (2021), em seu estudo com alunos do ensino médio técnico, também encontraram relatos de preocupação com o futuro, especialmente o futuro acadêmico, em função do período letivo da pandemia. O ensino médio é percebido pelos jovens como uma etapa de preparação para a universidade (Aguilar & Conceição, 2009). Considerando que investir na formação acadêmica pós educação básica, principalmente, por meio do ingresso no ensino superior, foi a expectativa de futuro mais mencionada no presente estudo, conforme dados da Tabela 30, é possível compreender a preocupação dos participantes com os impactos futuros do período de aulas remotas.

Em seguida, os participantes foram convidados a justificar as razões de sua resposta e estas justificativas foram categorizadas. A seguir são apresentadas as justificativas dos estudantes que relataram acreditar que seu futuro seria impactado pela pandemia e pelo ensino remoto (Tabela 31).

Tabela 31: Motivos da presença de possíveis impactos futuros das aulas remotas de 2020

Categorias	F	%
Dificuldades na aprendizagem	33	37,9
Impactos na realização de provas futuras	17	19,5
Perda ou defasagem de conteúdos	15	17,2
Impactos pessoais	6	6,9
Perda de convivência com outras pessoas	5	5,8
Reprovações e atrasos na formação	4	4,6
Falsa aprendizagem	3	3,4
Perda de aprendizagem prática	2	2,3
Dificuldades em empregos futuros	1	1,2
Outros	1	1,2
Total*	87	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 67 (*missing*=18).

A Tabela 31 permite a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem vivenciadas durante o período de aulas remotas seriam o fator de maior poder de impacto no futuro destes jovens. Nesta categoria entraram falas que expressavam preocupação com uma experiência de aprendizagem inferior à dos anos anteriores de ensino presencial. Alguns alunos relataram dificuldades parciais, como Dandara (15 anos): “sinto que não aproveitei totalmente o ano, que não aprendi tudo que podia”. Essas falas se referem a uma aprendizagem insuficiente ou deficiente. Porém, a maior parte dos relatos compreendidos nesta categoria se referia a uma noção de que a aprendizagem no período de ensino remoto

foi inexistente. Os estudantes relataram acreditar que 2020 foi um ‘ano perdido’. As falas a seguir exemplificam estas crenças.

“Bom eu perdi um ano inteiro e não aprendi nada todos passaram sem aprender nada”.
(Anderson, 16 anos)

“Aulas muito pouco explicado ou seja sem aprendizado, no futuro precisar não iremos saber nada”. (Piske, 17 anos)

A percepção de ter vivenciado uma aprendizagem insuficiente e imersa em dificuldades, revelada muitas vezes pela expressão ‘ano perdido’, também foi observada nos resultados de outros estudos, não apenas a partir da perspectiva discente, mas também da docente (Ramos, Pomin, Vidal & Mendes, 2020; Tavares, 2020), sugerindo implicações sistêmicas em relação ao processo ensino-aprendizagem no período pandêmico, em especial o de 2020. A sensação de desesperança e de frustração quanto ao real alcance do ensino remoto pode implicar em menor motivação e engajamento, contribuindo, assim, para o fracasso e a evasão escolar.

A segunda categoria denota a preocupação com provas e processos seletivos futuros, como Enem, vestibulares e concursos públicos, partindo de um entendimento de que estes exames seriam realizados com menor competência pelos alunos em função do período de aulas remotas, como exemplificam as falas a seguir.

“Se for afetar no futuro provavelmente vai ser em alguma prova ou na aprendizagem de alguma coisa que tenha que ter o fundamento básico na matéria que foi passada naquele ano”. (Sayomi, 18 anos)

“Completamente, não aprendi nada em 2020, o que pode afetar na minha ida a faculdade, já que não tenho noções básicas de alguns assuntos”. (Adina, 16 anos)

A preocupação dos jovens com os impactos do ensino remoto nas suas chances de ingressar e de se manter em um curso de nível superior é condizente com dados estatísticos que apontam a existência de um cenário que antes da pandemia já era desanimador para estudantes de baixa renda, advindos majoritariamente de escolas públicas, mas que com a pandemia piorou, prejudicando ainda mais suas possibilidades futuras (Moraes, Peres & Pedreira, 2021). Assim, entende-se que o distanciamento entre a realidade de alunos de diferentes recortes socioeconômicos tem se agravado pela pandemia (Barbosa e Cunha, 2020), impondo obstáculos cada vez mais intransponíveis aos alunos cujas famílias possuem poucos recursos.

A terceira categoria também aponta questões relacionadas à percepção discente de terem tido uma aprendizagem menos efetiva no período remoto, desta vez, partindo da ideia

de que muitos conteúdos não foram vistos ou foram vistos apenas parcialmente. As falas desta categoria expressam ainda uma preocupação com a necessidade de rever o conteúdo de 2020 em 2021, retardando também a aprendizagem dos conteúdos de 2021. Ou, em um cenário em que não houvesse revisão, a aprendizagem de 2021 seria menos eficiente, pois os estudantes estariam carentes de um conteúdo anterior, muitas vezes pré-requisito para a aprendizagem dos anos seguintes.

“Perdemos alguns conteúdos importantes, agora esse ano estamos revendo alguns conteúdos dos quais a gente perdeu”. (Thor, 17 anos)

“(…) Isso afeta muito pois agora neste ano vamos passar por conteúdos que necessitam o conhecimento do ano anterior e não lembramos ou não aprendemos”. (Marina, 17 anos)

Na pesquisa de Celestino e Souza (2021), os estudantes também relataram perceber prejuízos na aprendizagem em função da metodologia adotada no período de ensino remoto. Os educadores que participaram da pesquisa também partilharam desta percepção. Assim, entende-se que a defasagem de conteúdo visto em cada um dos anos letivos:

condena desde já o futuro de uma parcela da população, desprotegida, sem direitos garantidos. Essas circunstâncias afetam professores, funcionários e gestores, responsáveis por facilitar e acompanhar o novo sistema de ensino, mas sem as condições apropriadas para cumprir sua função, nem na escola, nem em casa (Silva, 2021, p.21).

As três primeiras categorias representam, somadas, 74,6% do total de justificativas levantadas. Este dado enfatiza que a busca pela continuidade da formação pós-ensino médio era relevante para os participantes e evidencia também a existência de uma preocupação com os impactos negativos do ensino remoto nas chances de inserção do aluno no ensino superior, bem como na qualidade da sua trajetória acadêmica neste nível de ensino, uma vez que eles tiveram como base um ensino médio que consideraram defasado. Porém, outras questões também emergiram das falas dos alunos, componentes das demais categorias, embora em menor frequência. Estas questões apontam aspectos que permeiam a sua vivência escolar, discutidos a seguir.

A quarta categoria expressou a ocorrência de impactos pessoais deste período na vida dos estudantes. As falas desta categoria remetem a sentimentos de confusão, à queda da autoestima e da capacidade de atenção e à vivência de sintomas depressivos e de estresse. Maria (20 anos) expôs que “2020 foi um ano épico que jamais será esquecido, foi o ano que muitos adolescentes adquiriram doenças como depressão, ansiedade acredito que vai ser uma

geração de pessoas esgotadas pelo estresse”. O depoimento de Maria denota a necessidade de olhar para a experiência acadêmica a partir de uma perspectiva integral de saúde e desenvolvimento, que entende as inúmeras dimensões humanas como inerentes ao processo de aprendizagem e, por isso, relevantes no processo de elaboração de expectativas futuras.

A predominância dos impactos psicológicos e emocionais da pandemia e do ensino remoto nos participantes da presente pesquisa já foi previamente discutida a partir dos dados da Tabela 9, que revelaram a vivência de estresse, ansiedade e cansaço, tristeza e sintomas depressivos e a percepção de solidão, falta e abandono, principalmente, no contexto da pandemia. Uma pesquisa realizada pela Unicef (2020b) com adolescentes da Bulgária identificou que os jovens experienciaram durante a pandemia, em comparação a anos anteriores, cinco vezes mais sentimentos de irritação e tédio, quatro vezes mais sentimentos de solidão, nostalgia e tristeza, três vezes mais sentimentos de raiva e de decepção e duas vezes mais sentimentos de medo, ansiedade, desamparo e inutilidade. De modo geral, as pesquisas que têm sido realizadas a partir do contexto pandêmico com adolescentes sobre sua saúde mental alertam para o aumento da vulnerabilidade psicológica e emocional destes jovens e para a necessidade de articulação das redes de apoio, para que possam prover suporte e atenção, especialmente, quando do retorno ao sistema presencial.

A perda de contato com outras pessoas, como pares e professores, também foi entendida como um fator que implicaria negativamente no futuro, seja pelo fator motivacional dos relacionamentos em relação à aprendizagem, seja pelos laços de amizade e pela relação de parceria que poderiam perdurar para além ensino médio, como relatou Mheryl (18 anos):

“Fiquei o meu penúltimo ano da vida escolar, sem ter contato pessoalmente com pessoas que com certeza são importantes para o meu futuro. Fez muita falta e sinto que eu perdi uma parte que era pra ser extremamente importante na minha vida escolar”.

A defasagem nas interações sociais presenciais tem sido um impacto significativo para o desenvolvimento dos adolescentes durante a pandemia. A ampliação de seus relacionamentos, fenômeno característico da adolescência, é um fator importante para a formação da identidade e da rede de apoio do jovem (Maria, 2020), e representa uma das expectativas que o estudante tem sobre o ensino médio (Aguiar & Conceição, 2009), sendo também um fator que favorece a aprendizagem de habilidades e atributos sociais (Brown, 2020) que lhe serão essenciais na vida adulta. Outros estudos também apontam a falta sentida pelos estudantes dos relacionamentos presenciais oportunizados pela escola (Celestino &

Souza, 2021; Silva, 2021), enfatizando o seu valor como contexto social formativo dos jovens, para além da aprendizagem de conteúdos formais.

Retomando aspectos relativos à aprendizagem, as próximas categorias expõem preocupações com reprovações e atrasos na formação, percebidas como consequências de uma aprendizagem insuficiente ou ‘falsa’ experienciada no ensino remoto. Por ‘aprendizagem falsa’ os alunos se referiam à possibilidade de burlar o sistema no contexto do ensino remoto, uma vez que era possível buscar respostas prontas na internet, como expressou Eduarda (17 anos) (*sic*): “no período das aulas remoto eu sempre ia em busca da resposta pronta na Internet, não conseguia aprender o conteúdo, me formei sem saber nada do que foi passado”. Pesquisa realizada por Amorim et al. (2021) encontrou dados similares, ao apontar a facilidade de burlar as aulas remotas. No caso desta pesquisa, isso era feito através do uso do *Google Translate*, uma vez que as aulas eram de inglês.

A literatura científica aponta que o bom desempenho acadêmico é um dos fatores mais significativos no desenvolvimento de expectativas de futuro em relação ao ingresso em universidades, enquanto reprovações são um fator de risco para essa projeção futura (Aucejo, French, Araya & Zafar, 2020; Hudley et al. 2003; Nunes et al. 2014). Neste sentido, também as expectativas dos jovens em relação à estabilidade econômica e à qualidade de vida poderiam sofrer implicações, pois o ingresso no ensino superior é um meio de alcançar tais condições.

A perda de aprendizagem prática também foi mencionada como fator que impactaria negativamente o futuro dos estudantes. Os dois relatos pertencentes a esta categoria vieram de estudantes que cursavam o ensino técnico e relataram preocupação com o impacto deste modelo de ensino na sua atuação profissional posterior. A preocupação com o ensino remoto e a defasagem das aulas práticas no ensino médio técnico também foram observadas no estudo de Souza, Rodrigues, Oliveira e Souza (2021), com estudantes do ensino médio técnico de Agropecuária de uma instituição de Minas Gerais. Esta questão sugere implicações particulares específicas para esta modalidade de ensino, que demandam aprofundamento investigativo. Por fim, um aluno relatou receio de que o período de aulas remotas influenciasse negativamente suas perspectivas futuras de emprego, em função de reprovações vivenciadas neste período.

As justificativas dos alunos que consideraram que o período de aulas remotas de 2021 não afetaria seu futuro também foram categorizadas, os resultados estão expostos na Tabela 32. No total, 18 alunos fizeram esta afirmação, mas apenas 12 justificaram sua escolha.

Tabela 32: Motivos da ausência de possíveis impactos futuros das aulas remotas de 2020

Categorias	F	%
O ensino da escola não é útil para a vida	4	33,3
As perdas são recuperáveis	3	25,0
Depende da própria pessoa	2	16,7
O ensino remoto foi igual ao presencial	2	16,7
É apenas uma fase	1	8,3
Total*	12	100

*Obs.: Total de menções, não de participantes. Total de participantes respondentes: 17 (*missing*=68).

A Tabela 32 aponta para a preocupante noção de alguns estudantes de que a aprendizagem da escola não seria útil na sua vida, como a principal justificativa para o entendimento de que o ensino remoto não afetaria seu futuro. As falas a seguir exemplificam este posicionamento.

“Pois escola não ensina nada de muito importante”. (Nex, 17 anos)

“Sinceramente na minha opinião, o método de ensino tanto fundamental como ensino médio são falhos, nunca levamos nada disso para vida e é meio inútil”. (Amelie, 16 anos)

Os posicionamentos presentes nas falas da primeira categoria evidenciam a necessidade de resgatar a valorização da escola e a sua conexão com o futuro dos jovens, o que precisa ser feito pensando-se para além da experiência privada do aluno, suas crenças e subjetividade, alcançando políticas públicas que facilitem o acesso e a permanência do aluno na escola e no ensino superior.

Pesquisa realizada por Luz (2019) com alunos do ensino médio de uma escola pública apontou questões similares às da presente pesquisa, ao relatar que os alunos não compreendiam a escola como um fator capaz de ampliar suas possibilidades futuras. Em uma direção similar, os estudantes da pesquisa de Aguiar e Conceição (2009) expressaram preocupação com a capacidade da escola em prepará-los para o futuro. Outro estudo, realizado por Camacho et al. (2017), com alunos portugueses, identificou que aqueles que gostavam menos da escola também consideravam as matérias estudadas inúteis. Barros e Murgo (2018) investigaram estudantes com histórico de reprovação de uma escola pública de São Paulo quanto à sua percepção sobre a escola. Os autores identificaram uma predominância de percepções negativas relacionadas ao contexto físico e ao relacionamento com os professores, e também a falta de sentido em relação aos estudos.

O aluno comporta-se de maneira mais determinada em relação à execução de tarefas escolares quando percebe significado na sua realização (Guimarães, 2009b), e a busca por

esse sentido transcende aspectos individuais do aluno, perpassando esforços docentes e institucionais da escola. Demonstrar o valor instrumental do conhecimento a ser adquirido é uma forma de motivar o aluno para a aprendizagem. Ou seja, o professor precisa fomentar a valorização por antecipação dos conhecimentos e habilidades a serem aprendidos. Outra atitude docente capaz de favorecer a motivação é a verbalização, por parte do professor, da importância do conteúdo ou da disciplina, oportunizando uma espécie de ‘contaminação afetiva’ a partir do entusiasmo que o professor demonstra sobre o que ensina (Bzuneck, 2010).

O estudo de Soares et al. (2015), realizado a partir do levantamento de Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) e de uma ampla pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais (MG), também obteve o dado de que a importância atribuída à escola e a percepção de que a continuidade dos estudos ampliaria as possibilidades profissionais eram fatores explicativos do abandono escolar. Estas informações sugerem que uma vinculação frágil e pouco positiva do aluno com a escola, muitas vezes vivenciada em um contexto de fracasso escolar, pode implicar na banalização do papel da escola na perspectiva do aluno. Trata-se de um alerta para a necessidade de a escola se reorganizar no sentido de fomentar o senso de pertencimento de todos os alunos, em especial, aqueles com dificuldades acadêmicas ou de relacionamento, com vistas a práticas mais democráticas e que impactem positivamente nas perspectivas acadêmicas e profissionais futuras dos jovens.

A categoria seguinte expressa o entendimento de que, apesar das perdas ocorridas durante o período de aulas remotas, uma superação no ano seguinte seria possível, por meio de revisão de conteúdo. Em seguida, dois relatos pontuaram que a determinação pessoal de cada estudante possibilitaria a transposição das dificuldades, como disse Tiffany (18 anos): “porque apesar de 2020 ter sido um ano difícil, incluindo na educação, eu continuei aprendendo e me dedicando aos meus estudos com ou sem ajuda do professor”. Essas falas expressam o entendimento de que as circunstâncias contextuais e situacionais podem ser superadas por características pessoais, sugerindo um papel central da resiliência discente neste período. A resiliência é uma característica com potencial de proteger a saúde mental dos jovens, uma vez que baixa resiliência associa-se a maior desconforto emocional (Lacomba-Trejo et al. 2020). Outros estudos, como o de Rodríguez e Cardoso (2021), têm indicado a capacidade dos adolescentes de transpor as adversidades da pandemia, preservando os aspectos emocionais da sua vivência. Porém, é preciso pontuar que esta não parece ser a experiência predominante desta população, que necessita de acompanhamento próximo com vistas à prevenção de quadros psicopatológicos.

As duas últimas categorias trouxeram a crença de que não havia diferenças expressivas na experiência de aprendizagem remota em relação à presencial, e que este período representaria apenas uma fase e que, por isso, poderia ser ultrapassado. Em resumo, as justificativas para a crença de que o futuro dos estudantes não seria afetado em função do ensino remoto enfatizaram a descrença no valor da escola e da sua vinculação com a vida pós-ensino médio, a valorização de esforço e de investimentos pessoais, em detrimento de aspectos contextuais relacionados à escola, e a relativização do período de aulas remotas. Estas perspectivas podem se revelar problemáticas ao desvincular a escola da vida futura dos alunos, quando ela é um dos fatores mais relevantes na ampliação das possibilidades de aprimoramento das condições de existência dos jovens.

7.3.3. Expectativas de futuro e variáveis do contexto escolar

As análises quantitativas também trouxeram algumas informações importantes. A opinião dos estudantes sobre os impactos do período de aulas remotas no seu futuro obteve uma diferença estatisticamente significativa em relação ao senso de pertencimento à escola ($t=-3,21$, $p<0,05$). Os estudantes que consideraram que não haveria impacto futuro em função do período de ensino remoto obtiveram médias maiores de senso de pertencimento ($m=68,1$; $dp=9,0$) em relação aos que consideravam que haveria prejuízos futuros ($m=58,6$; $dp=12,0$). Assim, alunos que consideraram que o período remoto não seria prejudicial ao seu futuro tinham uma vinculação mais positiva com a escola. Alunos com senso de pertencimento bem desenvolvido se percebem mais aceitos, incluídos, valorizados e incentivados na escola (Goodenow, 1993), esta percepção sobre o vínculo escolar é um potente fator de proteção para o aluno no enfrentamento de adversidades da vida acadêmica, tendo, assim, relação próxima com a resiliência dos jovens (Castro, 2015), especialmente, naqueles estudantes em situação de risco psicossocial (Amparo et al. 2008).

As variáveis do contexto escolar consideradas neste trabalho foram submetidas ao teste de correlação de Pearson em relação às expectativas de futuro dos estudantes (Tabela 33).

Tabela 33. Correlações entre as variáveis do contexto escolar e as expectativas de futuro dos estudantes

Variáveis	Professor Positivo	Escola Positiva	Motivação	Senso de Pertencimento	Envolvimento Acadêmico
Expectativas de futuro	$r=0,188$ $p=0,084$	$r=0,282$ $p=0,009^*$	$r=0,265$ $p=0,014^*$	$r=0,207$ $p=0,058$	$r=0,355$ $p=0,001^*$

*Nota: relações significativas considerando $p<0,05$.

Os resultados da Tabela 33 permitem a compreensão de que duas variáveis não obtiveram correlações significativas com as expectativas de futuro dos alunos: percepção positiva sobre o professor e senso de pertencimento ($p>0,05$). Esse dado se contrapõe a outras pesquisas que apontam a interação com o professor como fator de relevância para o desenvolvimento de expectativas de futuro (Hudley et al. 2003; Iovu, 2014), e que o senso de pertencimento favorece a conexão entre aluno e escola, condição que se associa a melhores expectativas de futuro (Crespo et al. 2013). As três demais variáveis obtiveram correlações positivas com as expectativas de futuro dos alunos. Assim, quanto mais altos os níveis de percepção positiva sobre a escola, a motivação para estudar e o envolvimento acadêmico dos participantes, mais altas também eram suas expectativas de futuro. Estes dados confirmam parcialmente a hipótese B do presente trabalho, porém, é preciso ressaltar que duas das três correlações significativas encontradas são consideradas fracas ($r>0,30$).

O desenvolvimento de um projeto de futuro sofre influência de inúmeros fatores, um deles é a visão do aluno sobre a escola (Nunes et al. 2014), pois uma perspectiva mais positiva geralmente advém de uma trajetória bem-sucedida neste contexto, o que contribui para a autoconfiança, a autoestima e para a autonomia do aluno em relação às suas possibilidades de planejamento e execução de metas futuras. As expectativas de futuro são movimentadas também a partir da motivação dos alunos, uma vez que a alta percepção de instrumentalidade sobre a escola, em relação às possibilidades de alcançar um futuro esperado a partir de suas ações neste contexto, aumenta a motivação do aluno, contribuindo para melhores desempenhos (Locatelli et al. 2007).

Pesquisas têm apontado a associação entre bons níveis de envolvimento acadêmico e sucesso acadêmico (Finn & Rock, 1997; Ladd & Dinella, 2009; Lam et al., 2012; Soares, 2014; Rola, 2012; Valle, 2017; Veiga et al. 2014), inclusive, enfatizando que o envolvimento escolar precoce contínuo é um fator preditor de crescimento escolar a longo prazo (Ladd & Dinella, 2009). Alunos mais envolvidos nas atividades acadêmicas também percebem mais enfaticamente a importância das atividades escolares em relação às suas expectativas de futuro (Rola, 2012). De outro lado, alunos menos envolvidos no contexto escolar tendem a não perceber a escola como relevante no seu futuro (Wilms, 2000). Assim, as relações encontradas neste trabalho reafirmam a importância de uma vivência acadêmica que favoreça uma visão positiva da escola, especialmente, pelos seus efeitos favoráveis na motivação e no envolvimento acadêmico que, quando altos, contribuem para o desenvolvimento de melhores expectativas de futuro dos jovens.

7.3.4 Expectativas de futuro, relação com a escola e com aspectos da pandemia e das aulas remotas

As expectativas de futuro dos participantes obtiveram uma correlação positiva significativa com o quanto os alunos relataram gostar de sua escola ($r=0,229$; $p=0,035$). Ou seja, quanto mais os alunos gostavam de suas escolas, melhores eram suas perspectivas de futuro, indicando que a vinculação com a escola é um fator favorável ao desenvolvimento do projeto de futuro dos jovens. A pesquisa de Nunes et al. (2014) também apontou correlações entre a percepção dos alunos sobre a escola e suas expectativas de futuro, especialmente, em relação à entrada no ensino superior. Estes dados sugerem que, quando o aluno tem uma vinculação mais positiva com a escola, ele também tende a esperar mais de seu futuro. Porém, o mesmo resultado não foi encontrado em relação ao quanto os alunos relataram gostar de seus professores ($p>0,05$), sugerindo que este fator não estaria relacionado aos seus projetos futuros. Esses dados, somados aos apresentados na Tabela 33, que revelam a ausência de correlações significativas entre a percepção positiva dos alunos sobre seus professores e as expectativas de futuro dos participantes, reforçam a ideia de um impacto menos definitivo da percepção do aluno sobre seus professores na sua visão de futuro, contradizendo outros estudos da literatura que expressam a ideia contrária (Hudley et al. 2003; Iovu, 2014).

Não houve correlações significativas entre o total da escala de expectativas de futuro e a percepção de estresse e cansaço vivenciados durante o período de ensino remoto, assim como com a percepção sobre o suporte fornecido por pessoas adultas da família e pelos professores durante as aulas remotas. O estado em que os alunos moravam e sua situação laboral também não diferiram estatisticamente em relação às expectativas de futuro, assim como a variável sexo ($p>0,05$), refutando a hipótese C do presente trabalho e se contrapondo a outros estudos que apontam expectativas de futuro mais altas nas meninas (Crespo et al. 2013; Nunes et al. 2014).

Os dados apresentados neste capítulo evidenciam a existência de planos futuros dos jovens, com foco no acesso ao ensino superior e no desenvolvimento profissional, e a sua apreensão diante dos possíveis impactos negativos do período de ensino remoto da pandemia nestas metas, especialmente, em função de dificuldades e defasagens na aprendizagem que implicariam em diminuição da capacidade discente de realizar provas de acesso ao ensino superior com bons resultados. Adicionalmente, escores mais altos nas variáveis do contexto

escolar - percepção positiva sobre a escola, motivação para estudar e envolvimento acadêmico - significaram expectativas de futuro mais altas, reforçando o valor destes fenômenos para a qualidade da vivência acadêmica discente. Porém, a percepção positiva sobre o professor, o quanto os alunos relatavam gostar de seus professores e o senso de pertencimento à escola são variáveis que não obtiveram relação com os escores da escala de expectativas de futuro. No entanto, a percepção positiva sobre o professor apareceu relacionada às expectativas sobre o Enem, sugerindo que a influência desse profissional é mais direta e específica, impactando nas habilidades discentes requeridas para a entrada no ensino superior, mas não necessariamente relevante em uma perspectiva mais ampliada e temporalmente distante das projeções de futuro dos jovens.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste trabalho analisar a vivência de estudantes do ensino médio durante a pandemia do Coronavírus e suas relações com as características positivas da escola e dos professores, com o senso de pertencimento à escola, com a motivação para estudar, com o envolvimento acadêmico e com as expectativas de futuro destes jovens. As investigações sobre a vivência dos estudantes durante o período pandêmico trouxeram dados preocupantes em relação ao aumento exponencial do uso de telas, a níveis elevados de estresse e cansaço frente às aulas remotas, à baixa motivação para estudar e a impactos na saúde mental dos jovens, notadamente, em relação à vivência de estresse, ansiedade, cansaço, tristeza e sintomas depressivos, solidão, sentimento de falta e de abandono. Estes aspectos, em especial se experienciados concomitantemente, constituem fatores de risco para a saúde e o andamento escolar destes jovens que, adicionalmente, têm à sua disposição menores possibilidades de auxílio e de acompanhamento, em função do seu período de desenvolvimento, que pressupõe a vivência de maior autonomia e autogerenciamento e de menor monitoria parental.

De forma geral, os impactos da pandemia e das aulas remotas pareceram ser mais acentuados nas meninas e em estudantes com histórico de reprovações ou de punições escolares, sugerindo que este período letivo intensificou desigualdades já existentes. As meninas experienciaram maiores níveis de estresse e cansaço e piores condições físicas e emocionais durante a pandemia. Alunos com histórico de reprovações ou de punições escolares, por sua vez, experienciaram mais dificuldades com as aulas remotas, inclusive, atrasando mais frequentemente a entrega de atividades acadêmicas, evidenciando dificuldades no acompanhamento das aulas.

O bom acompanhamento das aulas foi favorecido pelo suporte docente e das pessoas adultas da casa e esteve relacionado a menores níveis de cansaço, podendo este auxílio ser considerado como fator de proteção à aprendizagem dos estudantes neste período. Os atrasos, que constituem deficiências no acompanhamento das aulas, ocorreram especialmente em função da desmotivação para o estudo e da sobrecarga de atividades. Embora a maior parte dos estudantes tenha relatado entregar as atividades acadêmicas em tempo, uma soma considerável se manteve à margem do andamento das aulas, evidenciando as lacunas do ensino remoto e a potencialidade deste sistema em agravar as dificuldades discentes.

Apesar das dificuldades do tempo pandêmico, os estudantes demonstraram ter, majoritariamente, uma vinculação positiva com a escola e com o corpo discente, ao mesmo tempo em que sentiram fortemente o impacto da ausência dos professores e das aulas presenciais, assim como da socialização e do suporte dos pares e dos recursos e da organização do ambiente escolar, aspectos percebidos como fatores facilitadores da aprendizagem. O suporte do professor durante as aulas remotas foi majoritariamente bem avaliado, mas a quantidade de interações teve avaliações mais negativas, ressaltando que a transposição para este modelo de ensino colocou tanto professores quanto alunos em situação de sobrecarga, dificultando a qualidade e a frequência da comunicação entre eles.

A função social da escola ficou evidente a partir do relato dos estudantes que expressaram a solidão do momento pandêmico e de aulas remotas, principalmente, em relação ao distanciamento social das pessoas da escola. Um dado que aponta para esta constatação é o contraste entre a adesão dos estudantes ao uso da máscara e a concomitante dificuldade de manter o distanciamento social, enfatizando a demanda de socialização desta população e evidenciando os possíveis impactos na saúde mental destes jovens face ao isolamento e à diminuição de suporte social.

A rotina e a organização dos lares nem sempre atenderam às necessidades de estudo dos participantes. A ausência de silêncio e de um espaço exclusivo para os estudos contribuiu para maiores níveis de dificuldade nas aulas remotas e esteve associada a menos apoio das pessoas da família. As dificuldades com dispositivos de acesso à Internet e à Internet em si foi um fator dificultador para uma minoria dos participantes, ainda assim, elas são representativas de uma lacuna posta no acesso às aulas, deixando alguns estudantes em maior desvantagem em um contexto já em si turbulento de ensino.

A preocupação dos alunos com a realização do Enem denota as dificuldades acadêmicas experienciadas no período de aulas remotas, uma vez que a maioria dos participantes se opôs à manutenção das datas regulares desta prova e considerou que seu desempenho seria prejudicado em função do ensino remoto. Ainda, aqueles que se opuseram à manutenção das datas das provas obtiveram médias menores de suporte familiar e maiores de estresse percebido. Entende-se, assim, que os estudantes compreenderam o período remoto de ensino como insuficiente para a sua preparação em relação ao Enem ou aos vestibulares, impactando suas expectativas e sua autoconfiança sobre a realização das provas, efeito que pôde ser evidenciado a partir do baixo engajamento no Enem de 2021.

A experiência de retorno à escola por meio do sistema híbrido de ensino, vivenciada pelos estudantes de Santa Catarina, foi predominantemente positiva. De outro lado, os

estudantes do Paraná, que ainda se mantinham no sistema 100% remoto, demonstraram mais apreensão com o retorno. Assim, vivenciar as aulas presenciais e perceber-se seguro neste contexto pareceu influenciar a percepção dos estudantes sobre o retorno ao modelo presencial. A vinculação positiva com a escola também teve influência sobre essa sensação de segurança com o retorno, tornando a experiência mais favorável. De outro lado, estudantes de famílias mais apreensivas em relação à contaminação pelo Coronavírus, que faziam uso mais frequente de máscaras, se mostraram mais resistentes ao retorno presencial. Estes dados apontam que as características positivas da escola e do seu vínculo com os estudantes e com as famílias, bem como seu comprometimento em seguir os protocolos de segurança como proteção contra o Coronavírus, constituem uma combinação eficaz para a viabilização de um retorno seguro e tranquilo.

Os dados obtidos sobre as variáveis do contexto escolar reforçam a existência de relações importantes entre a percepção discente sobre o professor e a escola, a motivação, o envolvimento acadêmico e o senso de pertencimento, proporcionando o entendimento de que elas se retroalimentam e são benéficas para o bom desenvolvimento dos estudantes, tanto de uma perspectiva acadêmica, quanto pessoal e social. Novamente, porém, estudantes com histórico de reprovações e de punições escolares apresentaram escores menores em algumas destas variáveis, apontando os prejuízos advindos de tais práticas e a demanda por estratégias alternativas de manejo das dificuldades acadêmicas e comportamentais discentes.

As dificuldades encontradas durante o período de aulas remotas também impactaram os escores das variáveis do contexto escolar, exceto na percepção positiva discente sobre o professor. Essa diferenciação pode indicar um olhar mais amplo dos estudantes para a realidade escolar do momento pandêmico, que também colocou os professores, de forma brusca, em condições atípicas de trabalho. Porém, a avaliação discente sobre a qualidade do suporte recebido pelo professor durante as aulas remotas se relacionou às demais variáveis do contexto escolar, denotando que alunos que se percebiam mais bem atendidos pelos professores também percebiam mais positivamente a escola, expressando mais motivação para o estudo, melhor vinculação com a instituição e melhor envolvimento nas atividades acadêmicas. Por sua vez, mais motivação, envolvimento e vinculação positiva com a escola pareceram afetar positivamente a autoconfiança na competência acadêmica dos estudantes, que se mostraram mais favoráveis à manutenção das datas das provas do Enem em 2021.

As principais expectativas de futuro mantidas pelos estudantes, para um período de cinco anos a partir da data da realização da pesquisa, se relacionaram à continuidade da formação acadêmica, especialmente, pelo ingresso no ensino superior, à conquista de

trabalho e emprego e à consequente estabilidade financeira. Aspectos pessoais e relacionais, como o bem-estar psicológico e emocional e o desenvolvimento e manutenção de laços familiares e de amizade, também figuraram como importantes metas a serem alcançadas. Assim, estes jovens pensavam seus projetos a partir de uma diversidade de fatores que os possibilitaria melhor qualidade de vida.

O período de ensino remoto de 2020, porém, foi percebido pela maioria dos participantes como potencialmente danoso ao seu futuro, especialmente, pelas dificuldades de aprendizagem vivenciadas, por possíveis impactos na realização de provas futuras, como Enem e vestibulares, e pela perda de conteúdos importantes, revelando a estreita relação pensada por estes estudantes entre a escola e suas metas futuras. Porém, a minoria que não compreendia o período remoto como um obstáculo para seu futuro trouxe relatos, majoritariamente, que expressavam uma desconexão das vivências da escola com a vida para além do período escolar na educação básica, em relação às oportunidades futuras. Este posicionamento denota a demanda por uma articulação da escola no sentido de resgatar a valoração do seu trabalho e dos impactos da formação acadêmica na qualidade do futuro dos jovens. Essa noção é reforçada ainda pelo dado que apresentou menores níveis de senso de pertencimento à escola nos estudantes que não consideravam que o período remoto de ensino impactaria seu futuro, sugerindo uma vinculação menos positiva com a escola por parte destes alunos e a necessidade de fortalecer este vínculo como fator de proteção para o fracasso e o abandono escolar.

Por fim, a maior parte das variáveis do contexto escolar se relacionou com as expectativas de futuro dos jovens. Porém, a percepção discente sobre as características positivas do professor e o senso de pertencimento à escola não apresentaram essa correlação. Essa informação denota a relevância da escola positiva, da motivação para os estudos, e do envolvimento acadêmico no desenvolvimento de expectativas de futuro mais promissoras. A não correlação encontrada em relação à percepção positiva sobre o professor revela um menor impacto da figura do professor neste processo, pelo menos, a partir de uma perspectiva de longo prazo. A relação professor-aluno neste trabalho apareceu mais relacionada a aspectos atuais da vida dos alunos, ou a aspectos futuros de curto prazo, como a realização do Enem e de vestibulares. No entanto, é sabido que o relacionamento professor-aluno é imprescindível no desenvolvimento e no fortalecimento das demais variáveis do contexto escolar mencionadas, o que sugere a existência de uma influência mais indireta do professor nas expectativas de futuro dos estudantes.

A pandemia e as aulas remotas trouxeram implicações diversas para as vivências acadêmicas dos estudantes, especialmente, pelos impasses e limitações colocados pelo ensino remoto, estratégia nunca antes experienciada na realidade da educação básica no setor público. Os estudantes e suas famílias têm enfrentado estas mudanças imersos também em outras condições atípicas, como o trabalho *home office* e o adoecimento, seja físico ou mental, de amigos e familiares. Estes tempos ainda estão deixando marcas cuja durabilidade está em processo de investigação, mas que sugerem a fragilização das oportunidades de uma geração de jovens que teve restringidas suas possibilidades de aprendizagem e socialização. Os desafios atuais recaem sobre o desenvolvimento de estratégias, a partir de uma perspectiva sistêmica de intervenção, com foco na minimização dos impactos negativos deste período e na reparação das oportunidades perdidas por estes jovens. O caminho é longo e incerto, mas a jornada é inevitável. Realizá-la é uma responsabilidade ética urgente e inegociável.

9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Este estudo enfrentou limitações relacionadas à coleta de dados, que demandou uma abordagem *on-line*, diminuindo a amplitude da amostra. A ampliação da amostra também permitiria a realização de testes estatísticos mais robustos e diversificados. Outra possível limitação se refere à utilização de instrumentos sem validação para o Brasil, questão a ser considerada em novos estudos.

Futuros estudos poderão, então, ampliar a amostra, envolvendo também alunos de escolas particulares, e investigar mais profundamente os resultados aqui descritos, em especial, aqueles relacionados à saúde mental destes jovens e aos impactos a longo prazo do período pandêmico e de aulas remotas nas suas vidas. Ainda, tais pesquisas poderão abordar a perspectiva dos profissionais da Educação, das famílias e de instituições governamentais sobre as temáticas aqui investigadas, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção sobre os impactos do tempo pandêmico da vida destes jovens estudantes.

Referências

- Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO. 428p.
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (Org). (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO: MEC.
- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 105- 115.
- Aier, A., Surani, S., Gill, Y., Ratnani, I., & Sunesara, S. (2020). Covid-19 anxiety and stress survey (CASS) in high school and college students due to Coronavirus disease 2019. *Chest*, 158(4), A314. doi: 10.1016/j.chest.2020.08.312
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Amorim, G. B., Có, E. P., & Finardi, K. R. (2021). Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. *Revista Práxis*, 18(3), 4-31. doi: 10.25112/rpr.v3.2563
- Amparo, A. M., Alves, P. B., & Cardenas, C. J. (2004). Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(1), 11-20.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. doi: 10.1590/S1413-85572008000100006
- Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70. doi: 10.1016/j.janxdis.2020.102196
- Aqeel, M., Shuja, K. H., Abbas, J., Rehna, T., & Ziapour, A. (2020). The influence of illness perception, anxiety and depression disorders on students mental health during COVID-19 outbreak in Pakistan: a web-based cross-sectional survey. *BMC Public Health, Ahead of Print*, 1-18. Doi: 10.21203/rs.3.rs-30128/v1
- Arruda, G. Q., Silva, J. S. R., & Bezerra, M. A. D. (2020). O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio à pandemia. *Conedu: VII Congresso Nacional de Educação (Anais)*. Acessado em: 07/01/2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69162>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3), 669-679. doi: 10.1590/S1413-81232003000300002
- Aucejo, E.M., French, J.F., Araya, M.P.U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 27392. doi: 10.1016/j.jpubeco.2020.1042710047-2727
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e da autorregulação no processo motivacional. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 126-144). Petrópolis: Vozes.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nova York: Freeman.

- Barbosa, O. L., & Cunha, P. G. M. (2020). Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. *Revista Pet Economia UFES*, 01, 33-36. Acessado em: 21/12/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745/21186>
- Barbosa, R. M., Gomes, E. C. B., & Montino, M. A. (2020). Um olhar atento sobre o eventual desinteresse dos alunos pela escola nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Multidebates*, 4(6), 144-169.
- Barros, L., O., & Murgo, C. S. (2018). A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(3), 1-16.
- Barros-Delben, P. et al. (2020). Saúde mental em situação de emergência: COVID-19. *Debates In Psychiatry, Ahead of Print*, 1-11.
- Barroso, F. R., Ribeiro, T. M., Mendes, F. S. M., & Therrien, J. (2020). *Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios para a educação de nível médio no Ceará*. Editora Realize: Conedu.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Bem-estar socioemocional e desempenho acadêmico: evidência desde uma abordagem multinível. *Psicologia, Reflexão & Crítica*, 24(2), 344-351. doi: 10.1590/S0102-79722011000200016
- Bouchard, K. L., & Derek, H. B. (2017). Students' school belonging: juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), 107-136.
- Brasil. (2017). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Programa #tamojunto: prevenção na escola: guia da oficina de pais e responsáveis*. Brasília.
- Brasil. (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das Aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. Acessado em: 20/12/2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020%20248564376>
- Brasil. (2022). Ministério da Educação. *Mais de 99 mil fizeram prova do Enem 2021 no domingo (16)*. Acessado em 25/01/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mais-de-99-mil-fizeram-prova-do-enem-2021-no-domingo-16>
- Brooks, S. K. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Brown, G. (2020). Schooling beyond Covid-19: An unevenly distributed future. *Frontiers in Education*, 5(82), 1-4. doi: 10.3389/feduc.2020.00082
- Bungenstab, G. C., & Almeida, F. Q. (2016). Práticas corporais nas escolas de ensino médio situadas em Vitória/Espírito Santo. *Pensar a Prática*, 19(1), 156- 168. doi: 10.5216/rpp.v19i1.39054
- Bzuneck, J. A. (2009b). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J., A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

- Cabrera, L., Pérez, L. C. C. N., & Santana, F. (2020). Does the inequality of educational opportunities in primary education increase with the school closure due to the coronavirus? *RISE – International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 27-52. doi: 10.17583/rise.2020.5613
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: the unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.10.003
- Camacho, I. N., Reis, M.S., Tomé, G.M., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2017). A escola portuguesa pelos olhos dos adolescentes. *Psicologia da Educação*, 45(2), 1-10. doi: 10.5935/2175-3520.20170012
- Candian, J. F., & Rezende, W. S. (2013). O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, 3(2), 25-41.
- Cao, C., Wang, L., Fang, R., Liu, P., Bi, Y., Luo, s., Grace, E., & Olf, M. (2021). Anxiety, depression, and PTSD symptoms among high school students in china in response to the COVID-19 pandemic and lockdown. *Journal of Affective Disorders*, 296, 126–129. doi: 10.1016/j.jad.2021.09.052
- Carminatti, B., & Del Pino, J. (2019) Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. *Investigações no Ensino de Ciências*, 24(1), 122-138. 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p122
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62.
- Castro, P. A. (2015). *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento - perspectivas etnográficas*. Campina Grande: Eduepb. 272p.
- Cavalcanti, M. M. P. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Celestino, S. M. S., & de Souza, R. D. C. (2021). Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 45-59.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: understanding the impact of school climate factors on students sense of school belonging. *Applied Psychology an International Review*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 4(1), 67-74.
- Cipriani, F. M., Moreira, A., F. B., & Carius, A. C. (2021). Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. *Educação & Realidade*, 46(2), 1-24. doi: 10.1590/2175-6236105199
- Coelho, C. C. A., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 621-629. doi: 10.1590/2175-35392018038539
- Coelho, C. C. de A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: teoria e prática*, 21(1), 265-281. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N., & Pickerall, T. (2009). School climate: research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conboy, J., Carvalho, C., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In: Veiga, F. H. (Org.). *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp.248-265). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Cooper, D. M, Guay-Woodford, L, Blazar, B. R, et al. (2020). Reopening schools safely: the case for collaboration, constructive disruption of pre-coronavirus 2019 expectations, and creative solutions. *Jornal de Pediatria*, 223, 183-185. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.05.022
- Costa, M., & Guedes, R. (2009). Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. *São Paulo em Perspectiva*, 23(1),101-114.
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Prior, J. (2013). “On solid ground”: family and school connectedness promotes adolescents’ future orientation. *Journal of Adolescence*, 36, 992-1.002.
- Crestani, R. L., & Oliveira, S. M. S. S. (2015). Relações entre motivação, inteligência e desempenho acadêmico de alunos de ensino médio e técnico. *Diálogos Educacionais*, 6(1), 36-50.
- Cristo, H. S. de. (2020). A quem serve o Exame Nacional do Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil?. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(224), 262-273.
- Cruz, L. S. D. (2021). *Ensino da matemática em tempo de pandemia-ressignificação e dificuldades em uma escola estadual na cidade de Parintins-AM*. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade do Estado do Amazonas. Centro de Estudos Superiores de Parintins. Amazonas.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.02.002
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet*, 4. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30097-3
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Deslandes, S. F., & Coutinho, T. (2020). O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2.479-2.486. doi: 10.1590/1413-81232020256.1.11472020
- Deus, G. B., & Coutinho, R. X. (2020). Qualidade de vida durante a pandemia da Covid-19: um estudo com estudantes do ensino médio integrado. *Revint: Revista Interdisciplinar de Estudo, Pesquisa e Extensão*, 8, p. 363-373. doi: 10.33053/revint.v8i1.340
- Dincer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middle school students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372. doi: 10.12973/ijem.7.2.361
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118. doi: 10.1016/j.jad.2020.06.029
- Duffy, G., & Elwood, J. (2013). The perspectives of ‘disengaged’ students in the 14-19 phase on motivations and barriers to learning within the contexts of institutions and classrooms. *London Review of Education*, 11(2), 112-126.

- Dukynaitė, R., & Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *New Educational Review*, 47(1), 39-52.
- Eckstein, Z., & Wolpin, K. (1999). Why youths drop out of high school: the impact of preferences, opportunities, and abilities. *Econometrica*, 67(6), 1.295-1.339. doi: 10.1111/1468-0262.00081
- Eryilmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievement of adolescents *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2.049-2.062.
- Elyilmaz, A. (2017). Initial development and validation of the positive teacher scale. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 1(1), 10-21.
- Eryilmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the scale of factors increasing study motivation. *Journal of European Education*, 6(2), 23-37.
- Esteves, C. S., Argimon, I. I. L., Ferreira, R. M., Sampaio, L. R., & Esteves, P. S. (2021). Avaliação de sintomas depressivos em estudantes durante a pandemia do COVID-19. *REFACS* 9(1). doi: 10.18554/refacs.v9i1.5196
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fonsêca, P., Lopes, B., Palitot, R., Estanislau, A., Couto, R., & Coelho, G. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar & Educacional*, 20(3), 611-620. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031061>
- Ford, V. b., & Roby, D. E. (2013). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Global Education Journal*, 2, 101-113.
- Franceschini, V. L. C., Miranda-Ribeiro, P., Gomes, M. M. F. (2017). Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. *Educação em Revista*, 33, 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698164208>.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freitas, C. P. P., & Damásio, B. F. (2017). Evidências de validade com base nas relações externas: conceituação e problematização. Em: Damásio, B. F. & Borsa, J. C. (Orgs.). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*. Editora Vetor, p. 101-117.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148- 162.
- Gênero e Número (2020). Sempre viva Organização Feminista. *Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia*. Acessado em 09/12/2012. Disponível em <https://bit.ly/371sCSt>.
- Ghosh, R., Dubey M. J., Chatterjee, S. & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(3), 226-235. doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9
- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 295, doi: 10.1016/j.psychres.2020.113560
- Gomes, S. B., & Costa, R. T. O. (2020). Engajamento dos alunos das escolas públicas em tempo de pandemia do coronavírus. *Anais do IntegraEaD*, 2(1), 11-11.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.

- Guimarães, S. E. R. (2009a). Motivação intrínseca, extrínsecas e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R. (2009b). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Günther, I. A., & Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 191-207.
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: a study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51. doi: 10.5281/zenodo.321414
- Heilborn, M. L. A., Peixoto, C. E., & Barros, M. M. L. (2020). Tensões familiares em tempos de pandemia e confinamento: cuidadoras familiares. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), e300206. doi: 1590/S0103-73312020300206
- Herrera, V. A. S., Silva, S., Santos, C. E. R., & Oliveira, L. P. (2020). Desafios docentes no contexto da Pandemia de COVID-19: ferramentas e estratégias. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6, e156420, 1-20.
- Hudley, C., Daoud, A., Polanco, T., Wright-Castro, R., & Hershberg, R. (2003). School engagement, school climate and future expectations in High School. Paper presented at the 2003 *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Tampa, F.L.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, 67-72. doi: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759
- Iovu, M. B. (2014). Adolescents' positive expectations and future worries on their transition to adulthood. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 149, 433-437. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.283
- Itaboraí, N. R. (2016). A socialização dos filhos e filhas na divisão do trabalho doméstico. In: Fontoura, N., & Araújo, C. (Orgs.). *Uso do tempo e gênero*. Brasília: Secretaria Especial de Política para Mulheres. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 120-129.
- Jatobá, J. D. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-179. doi: 10.1590/S0047-20852007000300003
- Joob, B., & Wiwanitkit, V. (2020). COVID-19, School Closings and Weight Gain. *Obesity*, 28(6), 1.006-1.006. doi: 10.1002/oby.22825
- Julio, J., Vaz, A., & Fagundes, A. (2011). Atenção: alunos engajados - análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. *Ciência & Educação*, 17(1), 63-81. doi: https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000100005
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Segarra, Pérez-Marín, & Montoya-Castilla. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de díadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños Y Adolescentes*, 7(3), 66-72. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2035
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. doi: 10.1037/a0013153

- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In: Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Orgs.). *Handbook of Research on Student Engagement*. 403-419. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. doi: 10.1037/spq0000057
- Lancker, W. V., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. doi:10.1016/S2468-2667(20)30084-0
- Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29. doi: 10.25304/rlt.v29.2544
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1.067-1.084. doi: 10.1590/S0101-73302011000400010
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolescence Health*, 4(6), 421. doi:10.1016/S2352-4642(20)30109-7
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Santos, D. P., Rocha, G. F., & Alberto, M. F. P. (2016). O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 339-348. doi: 10.1590/2175-353920150202983
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23(2), 141-152. doi: doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.333
- Lima, A. D., Macanha, F. L., Silva, M. M. R., & Zucoloto, K. A. (2021). Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), p. 5.2516-5.2521.
- Lima, M. R. L. (2020). *A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores ante e durante a pandemia de Covid-19*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Lucena. Paraíba.
- Lindemann, I. L., Simonetti, A. B., Amaral, C. P. D., Riffel, R. T., Simon, T. T., Stobbe, J. C., & Acrani, G. O. (2021). Percepção do medo de ser contaminado pelo novo coronavírus. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70(1), 3-11. doi: 10.1590/0047-2085000000306
- Linhares, F. (2021). Famílias, o que vocês têm feito para ajudar no ensino das suas crianças durante a pandemia? *Research, Society and Development*, 10(4), 1-11. doi: 10.33448/rsd-v10i4.14319
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Lucena, J. M. S., Cheng, L. A., Cavalcante, T. L. M., Silva, V. A., & Farias Júnior, J. C. (2015). Prevalência de tempo excessivo de tela e fatores associados em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, 33(4), 407-414. doi: 10.1016/j.rpped.2015.04.001
- Luz, T. S. R. (2019). *Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno?* Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida. PUC. Campinas. São Paulo.

- Macêdo, O. J. V., Alberto, M. F. P., & Araujo, A. J. S. (2012). Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. *Estudos de Psicologia*, 29(Sup.1), 779-787.
- Machado, D. F., Castanheira, E. R. L., & Almeida, M. A. S. (2021). Interseções entre socialização de gênero e violência contra a mulher por parceiro íntimo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(Supl. 3), 5.003-5.012. doi: 10.1590/1413-812320212611.3.02472020
- Maelan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European journal of Special Needs Education*, 1(36), 5-19. doi: 10.1080/08856257.2021.1872843
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disabil Rehabil*, 35(12), 1.026-1.032.
- Maieski, S., Oliveira, K. L., Beluce, A. C., & Rufini, S. E. (2017). Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 601-608. doi: 10.1590/2175-353920170213111129
- Malta, D. C., Gomes, C. S., de Azevedo Barros, M. B., Lima, M. G., da Silva, A. G., de Magalhães Cardoso, L. S., ... & SzwarcwaldVI, C. L. (2021). A pandemia de COVID-19 e mudanças nos estilos de vida dos adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 24, E210012. doi: 10.1590/1980-549720210012
- Marchiore, L. W. O. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal em alunos do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Marques, R., & Fraguas, T. (2020). A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), p.86.159-86.174. doi: 10.34117/bjdv6n11-148
- Maria, M. (2020). No child is an island: sociability in times of social distancing. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 901-902. doi: 10.1007/s00787-020-01572-x
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2009). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, 53, 201-216. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.27122>.
- Martinelli, S. C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21-31.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, ahead of print. doi: 10.1542/peds.2020-1440
- Mata, A. A., Silva, A. C. F. L., Bernardes, F. S., Gomes, G. A., Silva, I. R., & Meirelles, J. P. S. (2021). Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6.901-6.917. doi: 10.34117/bjdv7n1-466
- Mazari, A. F. (2021). *O sentimento de pertença de adolescentes e a escola como campo de pesquisa e intervenção*. Monografia (Graduação em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. São Carlos. São Paulo.
- Mazibuko, M. E., & Tlale, L. D. (2014). Adolescents' positive future orientation as a remedy for substance abuse: an ecosystemic view. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 69-78.

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Melo, S.G., & Morais, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. doi: <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Mendes, L. O. R., Luz, J. A., & Pereira, A. L. (2021). Matemática e ensino remoto: percepções de estudantes do ensino médio. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 370-378. doi: 10.24215/18509959.28.e46
- Mesquita, S. S. A., & Lelis, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. (2015). *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 23(89), 821-842.
- Minayo, M. C. S. et al. (1999). *Fala galera*. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Garamond: Rio de Janeiro.
- Miranda, K. K. C. O., Lima, A. S., Oliveira, V. C. M., & Telles, C. B. S. (2020). Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *Conedu: VII Congresso Nacional de Educação (Anais)*. Acessado em 06/01/2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf
- Montalvo, G., Mansfield, E., & Miller, R. (2007). Liking or disliking the teacher: student motivation, engagement, and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 144-158.
- Moraes, C. P., Peres, R. T., & Pedreira, C. E. (2021). Eficácia escolar e variáveis familiares em tempos de pandemia: um estudo a partir de dados do ENEM. *Interfaces da Educação*, 12(35), 635-658.
- Muñiz, M. C. I., & Cardoso, C. C. (2021). Impactos da pandemia nos estudantes do ensino médio da fronteira. *Anais da 15ª Mostra de Iniciação Científica Junior*, Urcamp. Acessado em 02/01/2022. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/congregaanaismicjr/article/view/4185/3107>
- Niemi, P. M. (2016). *Creating a sense of membership in basic education: the contributions of schoolwide events*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences Department of Teacher of Education, Research Report 401. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Niemi, P. M. (2017b). Students' experiences of social integration in schoolwide activities: an investigation in the Finnish context. *Journal Education Inquiry*, 8(1), 68-87. doi: 10.1080/20004508.2016.1275184.
- Niemi, P. M., & Hotulainen, R. (2015). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: a study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 4, doi: 10.5861/ijrse.2015.1197.
- Nunes, T. G., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Oliveira, M. F. C., Bzuneck, J. A., & Rufini, S. E. (2017). Motivação de adolescentes para leitura: estudo com a abordagem centrada na pessoa. *Psicologia da Educação*, (45), 67-76. doi: <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170018>

- Oliveira, P. V., Muszkat, M., & Fonseca, M. F. B. C. (2019). Relação entre índice de motivação escolar e desempenho acadêmico de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e grupo controle. *Revista Psicopedagogia*, 36(109), 24-33.
- Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11(1), 16-27.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. doi: 10.1590/S1413-82712013000300008
- Ozella, S. (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Ozella, S., & Aguiar, V. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2015). Validade. In: Hutz, C. S.; Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (Orgs.). *Psicometria*. Artmed: Porto Alegre, p. 71-85.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. R., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. doi: 10.1080/02673843.2019.1596823
- Peixoto, C. B., Rodrigues, W. S., & Mansur-Alves, M. (2021). Perfeccionismo em adolescentes e sua relação com atitudes e preocupações frente à pandemia da COVID-19. *Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Acessado em: 09/12/2021. Disponível em: file:///C:/Users/rfort/Downloads/poster_ibap_2021_covid_vs_perfeccionismo.pdf
- Pendergast, D., Allen, J., McGregor, G., & Ronksley-Pavia, M. (2018). Engaging marginalized, "at-risk" middle-level students: a focus on the importance of a sense of belonging at school. *Education Sciences*, 8(3), 138-157. doi: 10.3390/educsci8030138
- Perin, A. P. J., Silva, D. E., & Valentim, N. M. (2021). Experiência de docentes do ensino médio em conduzir atividades remotas durante o distanciamento social: uma análise baseada no contexto da educação 4.0. *Anais do Computer on the Beach*, 141-148.
- Pessoa, A. S. G., & Coimbra, R. M. (2016). Desafiando noções hegemônicas sobre resiliência e indisciplina no contexto escolar. *Polêm!ca*, 16(2), 59-70.
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., Antoniazzi, G., Piacentini, G., Fearnbach, N., & Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity living in Verona, Italy: a longitudinal study. *Obesity (Silver Spring)*, 28(8), 1.382- 1.385. doi: 10.1002/oby.22861
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A Nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33, 1-3. doi:10.1136/gpsych-2020-100213
- Ramos, M. F. S. (2021). *Medo de contrair COVID-19 em adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra. Portugal.
- Ramos, S. S., Pomin, F., Vidal, L. M. M., & Mendes, W. R. (2020). Como não adiantar o fim do mundo: educação em tempos de pandemia. *Revista Alembra*, 2(5), 52-69. doi: 10.47270/RA.2596-2671.2020.v2.n5.id974

- Rasmussen, M., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Poulsen, L. H., & Due, P. (2005). School connectedness and daily smoking among boys and girls: the influence of parental smoking norms. *The European Journal of Public Health, 15*(6), 607-612.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Ribeiro, M. E. M. R., Prasniski, M. E. T., Gallon, M. S., & Santos, B. S. (2016). Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema, 13*(2), 54-67. doi: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.13.2016.54-67.337>
- Rincón, C. P. (2011). *Correlates of future expectations among urban adolescents in Colombia*. Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Psicologia. Universidade de Nova York, Nova York, EUA.
- Robbins, R. N., & Bryan, A. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*(4), 428-445. doi:10.1177/0743558403258860
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa, 1*(02), 41-53.
- Rodríguez, M. Y. C., & Cardozo, I. I. M. (2021). Resiliencia en estudiantes adolescentes de una institución educativa de una zona urbano-marginal durante el covid-19. *Revista de Investigación Y Cultura, 10*(1), 31-40. doi: 10.18050/UCV-HACER.V10I1.2703
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), 174-182. doi: 10.7203/RASE.13.2.17126
- Rola, A. S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rosa, B. O., Costa, L. L., & Giorno, S. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: a percepção de alunos do ensino médio e técnico integrado no uso do ambiente virtual de aprendizagem. Em: *Anais do CIET: EnPED 2020* (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). Acessado em 21/12/2021. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1754>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Sá, R. C. S., Rosa, H. R., Tardivo, L. S. P. C. T. (2020). Sentimentos e atitudes de adolescentes no isolamento social em período da pandemia por coronavírus. *Laboratório de Saúde Mental e Clínica Social do Instituto de Psicologia da USP*. Acessado em: 29/12/2021. Disponível em <https://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2020/06/RESUMO-PESQUISA-ADOLESCENTES-40-dias.pdf>
- Sahoo, S., Shah, R., Singh, A., & Mehra, A. (2020). COVID-19 pandemic-related anxiety in teenagers. *Indian Journal of Psychiatry, 62*(3), 328-330. doi: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_327_20 OVID-19
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología, 32*(2), 545-554. doi: 10.6018/analesps.32.2.205661
- Sancho, N. B., Mondragon, N. I., Santamaria, M. D., & Munitis, A. E. (2021). The well-being of children in lock-down: physical, emotional, social and academic impact. *Children and Youth Services Review, 127*, 1-9. doi: 10.1016/j.childyouth.2021.106085
- Santos, L. F. (2018). A construção de aspirações e expectativas de futuro: uma abordagem sociológica sobre as experiências escolares. *Revista Educação em Foco, 10*, 39-46.

- Santos, M., Silva, H. R., & dos Santos, C. B. (2021). Os desafios das aulas remotas durante a pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2) em uma escola pública no município de Feira Grande, Alagoas, Brasil. *Diversitas Journal*, 6(4), 4.142-4.151. doi: 10.48017/dj.v6i4.1608
- Santos, J. R., & Zaboroski, E. (2020). Ensino remoto e pandemia de Covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interacções*, 16(55), 41-57. doi: 10.25755/int.20865
- Santos, M. F. S., Cruz, F. M. L., & Belém, R. (2014). Adolescentes podem ser alunos ideais? *Educação em Revista*, 30(3), 173-193. doi: 10.1590/S0102-46982014000300008
- Schimitt, A. R. V., & Marcom, J. L. R. (2021). Você, o ensino médio e a era digital em tempos de pandemia: IFSC Brasil. *Ensino Médio e Educação Integral na América Latina (Anais)*, 1(1).
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: an integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 1-13.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. (1993). Behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Sidman, M. (1989). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Silva, V. L. M. (2021). Desigualdade social, exclusão digital e ensino remoto: panorama das condições de educação no Brasil durante a pandemia de COVID-19. Em: Nepomoceno, T. A. R. *Educação e pandemia: o dia depois de amanhã* [ebook], 1. Curitiba, Editora Bagai, 117 p.
- Silva, R. A., Ventura, S. L. A., Soares, I. K., & Truccolo, A. B. (2021). Influência de um ambiente afetivo positivo, em sala de aula, sobre o estado motivacional de adolescentes do ensino médio. Em: Gevehr, D. L. (Org). *Temas da diversidade: experiências e práticas científicas*. 2. Editora Científica.
- Soares, T. M., Fernandes, N. S., Nóbrega, M. C., & Nicolella, A. C. (2015). Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 757-772. doi: 10.1590/S1517-9702201507138589
- Soares, J. I. N. (2014). *Envolvimento dos estudantes na escola, disrupção escolar e rendimento acadêmico: um estudo com alunos de uma escola TEIP*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Souza, E. S., Rodrigues, N. V. N. M., Oliveira, R. M. D. S. R., & de Souza, S. O. (2021). A representação social dos alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do campus Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais sobre o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19. *Research, Society and Development*, 10(2), e59710212923-e59710212923. doi: 0.33448/rsd-v10i2.12923
- Souza, A. C. M., Siqueira, A. C., Kujawa, I., Patias, N. D. (2019). Motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública militar. *Psico*, 50(1), 1-8.
- Souza, A. S. R., Souza, G. F. A., & Praciano, A. F. (2020). A saúde mental das mulheres em tempos da COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil*, 20(3), 663-665. doi: 10.1590/1806-93042020000300001
- Souza, D. C. C., & Vazquez, D. A. (2015). Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 409-426. doi: 10.1590/S1517-97022015041789
- Spitzer, M. W. H., Gutsfeld, R., Wirzberger, M., & Moeller, K. (2021). Evaluating students' engagement with an online learning environment during and after COVID-19 related school closures: a survival analysis approach. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 1-8. doi: 10.1016/j.tine.2021.100168

- Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica, 14*, 207-212.
doi: 10.15689/ap.2015.1402.05
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: a longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology, 48*, 238-246.
- Strobel, K. (2010). *Practices that promote middle school students' motivation and achievement*. Stanford, CA: The John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Szwarcwald, C. L., Souza, P. R. B., Malta, D. C., Barros, M. B. A., Magalhães, M. A. F. M., Xavier, D. R., Saldanha, R. F., Damacena, G. N., Azevedo, L. O., Lima, M. G., Romero, D., Machado, I. E., Gomes, C. S., Werneck, A. O., Silva, D. R. P., Gracie, R., & Pina, M. F. (2020). Adesão às medidas de restrição de contato físico e disseminação da COVID-19 no Brasil. *Epidemiologia e Serviço de Saúde, 29*(5), 1-11. doi: 10.1590/s1679-49742020000500018
- Tavares, F. R. (2020). “O professor tá on! E a turma?”. Educação mediada por tecnologias digitais e a percepção de alunos do ensino médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. *Revista Tecnologias na Educação, 34*(12), 1-12.
- Tavares, P. A., & Pietrobom, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos, 46*(2), 471-498. doi: 10.1590/0101-416146277ptf
- Teo, T., Cheung, H. Y., & Kam, C. C. S. (2016). Validation of a chinese version of the Psychological Sense of School Membership (C-PSSM): tests of measurement invariance and latent mean differences. *Current Psychology, 35*(1). doi: 10.1007/s12144-015-9350-x
- Thomé, L. D., Pereira, A. S., & Koller, S. H. (2016). O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(1), 101-109. doi: 10.1590/0102-37722016011944101109
- Torres, I. P., Nunes, I. E. P., Almeida, M. F. C., Barros M. B. B., & Torres, T. F. (2021). Saúde mental de crianças e adolescentes diante da pandemia da Covid-19. SEMPEAQ – Semana de Pesquisa da Unit (resumo). Acessado em: 02/01/2022. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/al_sempesq/article/view/15133/6867
- Toshalis E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice. The students at the Center Series*. Washington DC: Jobs for the Future.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271–283.
- Unicef (2011). *The state of the world's children. Adolescence: an age of opportunity*. New York: United Nations Children's. Acessado em: 07/12/2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2011>.
- Unicef (2020a). *How to talk to your child about coronavirus disease 2019 (COVID-19)*. Acessado em: 27/07/2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/coronavirus/how-talk-your-childabout-coronavirus-covid-19>.
- Unicef (2020b). *The COVID-19 Lockdown through the eyes of teenagers*. Acessado em: 31/12/2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/bulgaria/en/press-releases/covid-19-lockdown-through-eyes-teenagers>.

- Unicef (2021). Situação Mundial da Infância 2021: *Na minha mente: promovendo, protegendo e cuidando da saúde mental das crianças*. Acessado em: 06/01/2022. Disponível em: <https://weshare.unicef.org/Package/2AMZIF6NT82F>
- Valle, J. E. (2017). *A influência do envolvimento em bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Sá, L. G. C., & Williams, L. C. A. (2015). Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 463-473. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193872
- Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.
- Vazquez, D. A., Caetano, S., Schlegel, R., Lourenço, E., Nemi, A., Slemian, A., & Sanchez, Z. M. (2021). Vida sem Escola ea saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. *Preprint Scielo*. doi: 10.1590/SciELOPreprints.2329
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: uma revisão da literatura. In: Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, M. F., Marinha, F., Festas, M. I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M. C., Baía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: Perspectivas da Psicologia e Educação* (pp. 1.867-1.880). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 7(2), 229-238.
- Wang, M.T., & Eccles, J. S., (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wilms, J. D. (2000). *Student engagement at school: a sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000 Paris, OCDE. Acessado em: 10/01/2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In: Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- You, X., Wang, L., Tan, H., He, X., Qu, X., Shi, H. Zhu, J., & Zou, H. (2016). Near work related behaviors associated with myopic shifts among primary school students in the Jiading District of Shanghai: a school-based one-year cohort study. *PLoS One*, 11(5).
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shocket, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225-237.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. doi: 10.1080/00313220600769331

- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health, 67*(6): 747–755. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.08.026
- Zanon, C., & Hauck Filho, N. (2015). Fidedignidade. In: Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (Orgs.). *Psicometria*. Artmed: Porto Alegre, p. 85-95.

Apêndices e Anexos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Apêndice A

Qual seu nome completo: _____

Agora escolha um nome fictício para você, diferente do seu nome real: _____

1) Seu sexo	<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
2) Sua idade		
3) Em qual ano você está:	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/>
4) Você já foi reprovado(a) alguma vez?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	5) Se sim, quantas vezes?
6) Há quanto tempo você estuda na sua escola atual?		
7) Em quantas escolas você já estudou desde os seus 4 anos? (incluindo a atual)		
8) Você trabalha atualmente?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
9) Se sim, quantas horas por dia você trabalha?		
10) Se sim, que tipo de trabalho você faz?		
11) Você já recebeu algum tipo de punição na sua escola atual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	12) Se sim, quantas vezes?
13) Se sim, qual(uais) tipo(s) de punição? (exemplos: advertência, comunicação escrita enviada aos pais, suspensão etc) _____		
14) Dê uma nota de 1 a 10 para o quanto você gosta de estudar na sua escola, sendo 1 a menor nota, e 10 a maior:		
15) Dê uma nota de 1 a 10 para o quanto você gosta dos seus professores, sendo 1 a menor nota, e 10 a maior:		

16. Pense em você no futuro, daqui a cinco ou dez anos, como você gostaria que sua vida fosse?

17. Por favor, fale sobre o que você mais gosta na sua escola.

18. Se você fosse o(a) diretor(a) da sua escola, o que você mudaria nela?



Apêndice B

Glidden & Weber (2022)

ESCALA DA ESCOLA POSITIVA

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
<p>Nesta parte da pesquisa você irá responder sobre como se sente em relação à escola, o que inclui as pessoas que trabalham nela, menos os professores.</p> <p>Ou seja, quando uma frase disser, por exemplo, “as pessoas da minha escola...”, pense em todos os outros profissionais que trabalham em todas as áreas da escola, como limpeza, segurança, direção, biblioteca, coordenação etc. Menos os professores.</p> <p>Após ler cada frase, diga o quanto você concorda ou discorda com ele, de acordo com as seguintes opções:</p>					
1. As regras da minha escola são aplicadas da mesma forma para todos os alunos.					
2. As regras da minha escola são justas.					
3. A minha escola é um lugar seguro.					
4. Posso confiar nas pessoas da minha escola se eu estiver com problemas.					
5. As pessoas da minha escola são abertas a diferentes opiniões e estilos de vida.					
6. As pessoas da minha escola se preocupam em conhecer a realidade dos alunos.					
7. As pessoas da minha escola se esforçam para que os alunos tenham uma experiência escolar positiva.					
8. As pessoas da minha escola são compreensivas.					
9. A minha escola tem um clima positivo e alegre.					
10. As pessoas da minha escola são amigáveis e receptivas.					



Anexo A

ESCALA DO PROFESSOR POSITIVO

Eryılmaz (2017)

Por favor, agora pense nos(as) professores(as) que você teve em 2020 e responda sobre a quantidade de professores que você acha que:	Todos	A maioria	Alguns	A minoria	Nenhum
1. Te fizeram se sentir bem-sucedido.					
2. Te deram oportunidades de mostrar como você é talentoso.					
3. Te disseram qual a solução correta até que você entendesse.					
4. Acreditaram que você poderia ser bem-sucedido.					
5. Te perguntaram como você estava.					
6. Lidaram com os seus problemas.					
7. Sabiam seu nome.					
8. Te guiavam.					
9. Te prepararam para o futuro.					
10. Apresentaram os conteúdos com exemplos do dia a dia.					
11. Compartilharam várias histórias engraçadas em aula.					
12. Apresentaram os conteúdos dando exemplos da sua própria vida.					
13. Davam exemplos interessantes.					
14. Eram sociáveis.					
15. Eram pessoas amigáveis.					
16. Eram sorridentes.					
17. Ensinavam em um nível que você conseguia entender.					
18. Faziam as aulas interessantes, te impedindo de se dispersar.					
19. Mantinham sua curiosidade viva.					
20. Permitiam que você participasse das aulas.					
21. Te alertavam, de vez em quando, quando você não prestava atenção na aula.					
22. Te davam dicas como “preste atenção extra neste conteúdo”.					
23. Te mostraram como resolver problemas e outras questões de estudo					



Anexo B

ESCALA DE FATORES QUE AUMENTAM A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Eryilmaz & Mammadov (2016)

Por favor, assinale, dentre as opções ao lado, a que melhor representa como você se sentiu, em relação a cada frase abaixo, em 2020.	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1. Meu desejo de estudar aumentou porque tive aulas que eu gostava.				
2. Meu desejo de estudar aumentou porque me interessei nas aulas.				
3. Meu desejo de estudar aumentou porque as aulas eram estimulantes.				
4. Meu desejo de estudar aumentou porque não aconteceram coisas irritantes no meu ambiente de estudo.				
5. Meu desejo de estudar aumentou porque o meu ambiente de estudo era adequado para satisfazer minhas necessidades.				
6. Meu desejo de estudar aumentou porque o ambiente de estudo era suficientemente organizado e tranquilo.				
7. Meu desejo de estudar aumentou porque meus professores eram compreensivos e amáveis.				
8. Meu desejo de estudar aumentou porque meus professores me ensinaram bem.				
9. Meu desejo de estudar aumentou porque meus professores me motivaram.				
10. Meu desejo de estudar aumentou porque eu me sentia bem fisicamente.				
11. Meu desejo de estudar aumentou porque eu me sentia feliz.				
12. Meu desejo de estudar aumentou porque eu me sentia ativo(a) e satisfeito(a).				
13. Meu desejo de estudar aumentou porque eu me sentia mentalmente/psicologicamente bem.				



Anexo C

SENSO PSICOLÓGICO DE PERTENCIMENTO À ESCOLA

Adaptação de Teo, Cheung e Kam (2016)
Original de Goodenow (1993)

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem concordo	Concordo	Concordo fortemente
Agora pedimos que você pense sobre a sua escola, não apenas no período de aulas remotas (não presenciais), mas de forma geral. Por favor, responda assinalando uma das opções de resposta que representar melhor como você se sente a respeito de cada uma das afirmações a seguir.					
1. Há pelo menos um(a) professor(a) ou adulto na minha escola com quem eu posso conversar se eu tiver um problema.					
2. As pessoas na minha escola são amigáveis comigo.					
3. Eu sou tratado(a) com o mesmo respeito que os(as) outros(as) estudantes.					
4. Eu posso ser eu mesmo(a) na minha escola.					
5. Os(as) professores(as) na minha escola me respeitam.					
6. As pessoas na minha escola sabem que eu posso fazer um bom trabalho.					
7. É difícil para as pessoas como eu serem aceitas na minha escola.					
8. Às vezes eu sinto como se eu não pertencesse a minha escola.					
9. Os(as) professores(as) na minha escola não têm interesse em pessoas como eu.					
10. Eu me sinto muito diferente da maioria dos(as) outros(as) estudantes da minha escola.					
11. Eu gostaria de estudar em uma outra escola.					
12. Eu sinto que faço parte da minha escola.					
13. Os(as) outros(as) alunos(as) da minha escola levam minhas opiniões a sério.					
14. Eu sou incluído(a) em muitas atividades na minha escola.					
15. Eu me sinto orgulhoso(a) de pertencer a minha escola.					
16. Os(as) outros(as) alunos(as) da minha escola gostam de mim do jeito que eu sou.					

Anexo D

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA (EAE-4DE)

Veiga (2013)

<p>Por favor, assinale o quanto você concorda com as frases a seguir em relação ao seu envolvimento nas atividades escolares, em 2020.</p>	Discordo totalmente	Discordo muito	Mais discordo do que concordo	Mais concordo do que discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Quando fazia meus trabalhos eu começava por planejar primeiro o que precisaria ser feito.						
2. Procurava relacionar o que aprendia numa disciplina com o que aprendia em outras.						
3. Passava muito do meu tempo livre à procura de mais informações sobre tópicos discutidos nas aulas.						
4. Quando lia, procurava compreender o significado daquilo que o(a) autor(a) queria me transmitir.						
5. Revia regularmente as minhas anotações, mesmo que ainda não tivesse uma prova marcada.						
6. Deixava de fazer as atividades de aula sem uma razão válida.						
7. Separava um tempo para estudar, mas acabava fazendo outras coisas.						
8. Perturbava a aula virtual (ao vivo) ou os momentos de estudo de meus(as) colegas de classe, propositalmente.						
9. Era mal-educado(a) com os(a) professores(as).						
10. Ficava distraído(a) nas aulas virtuais (ao vivo) ou nos períodos de fazer as atividades.						
11. Fazia perguntas aos(as) professores(as).						
12. Falava com meus(as) professores(as) sobre coisas que gostava e que não gostava.						
13. Comentava com meus(as) professores(as) quando alguma coisa me interessava.						
14. Durante as aulas virtuais (ao vivo) ou nas conversas com os(as) professores(as) eu intervinha para expressar as minhas opiniões.						
15. Fazia sugestões aos professores para melhorar as aulas.						

As perguntas a seguir são sobre como você se sente na sua escola, de modo geral, tanto no período presencial, quanto no não presencial.						
16. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).						
17. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.						
18. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).						
19. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.						
20. A minha escola é um lugar onde me sinto só.						



Anexo E

ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO NA ADOLESCÊNCIA

Sánchez-Sandoval & Verdugo (2016)

Nesta parte, pedimos para que você imagine sua vida daqui a alguns anos e escolha uma das opções de resposta a seguir, como a que melhor representa o quanto você considera provável que lhe acontecerá cada uma das seguintes coisas abaixo.	Tenho certeza que não acontecerá	Difícilmente acontecerá	Talvez aconteça, talvez não aconteça	Provavelmente acontecerá	Tenho certeza que acontecerá
1. Eu terminarei o Ensino Médio.					
2. Eu encontrarei um trabalho.					
3. Eu terei um carro.					
4. Eu farei um curso técnico.					
5. Eu encontrarei um trabalho que eu goste.					
6. Eu terei uma vida familiar feliz.					
7. Eu serei respeitado pelos outros.					
8. Eu me sentirei seguro(a).					
9. Eu terei uma casa.					
10. Eu farei faculdade.					
11. Eu encontrarei um trabalho bem remunerado.					
12. Eu encontrarei uma pessoa com quem formar um casal feliz e estável.					
13. Eu serei feliz.					
14. Eu terei filhos.					



Apêndice C

QUESTIONÁRIO DE EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA

Nesta parte te convidamos a responder sobre suas experiências no período da pandemia e das aulas no formato remoto, ou seja, não presencial.

1. Durante o período de distanciamento social em 2020 você saía de casa? Se sim, descreva em quais situações isso acontecia.

2. Você considera que os adultos da sua família, em relação às medidas de segurança, higiene e distanciamento social, foram:

- a) () Extremamente cuidadosos.
b) () Muito cuidadosos.
c) () Regularmente cuidadosos.
d) () Pouco cuidadosos.
e) () Nada cuidadosos.

	Nunca	Às vezes	Sempre
3. Nos momentos em que você saiu de casa em 2020, você usou máscara:			

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
4. Como você classificaria o seu nível de medo de se autocontaminar com o Coronavírus em 2020?					
5. Como você classificaria o seu nível de medo de que alguém da sua família se contaminasse pelo Coronavírus em 2020?					

6. **Hoje**, você considera que o nível seu medo de contaminação pelo Coronavírus:
- Diminuiu.
 - Está a mesma coisa.
 - Aumentou.

7. Por quê?

8. Durante o período de aulas remotas (não presenciais), como você acessava o seu conteúdo?
a) <input type="checkbox"/> Apenas pela internet.
b) <input type="checkbox"/> Apenas por meio de material físico que alguém buscava na escola.
c) <input type="checkbox"/> Pela internet e por meio de materiais físicos que alguém buscava na escola.

9. Você acessava o conteúdo das aulas por meio de quais dispositivos? (pode assinalar mais de uma opção, se for o caso)
a) <input type="checkbox"/> Computador (ou <i>tablet</i>).
b) <input type="checkbox"/> Celular.
c) <input type="checkbox"/> Computador (ou <i>tablet</i>) e celular.
d) <input type="checkbox"/> Não acessava as aulas on-line.

	Sim	Não
10. Você teve dificuldades com as aulas remotas (não presenciais) por causa da qualidade da sua internet?		
11. Você teve dificuldades com as aulas remotas (não presenciais) por causa da ausência presencial/física do(a) professor(a)?		
12. Você teve dificuldades com as aulas porque sua família tinha poucos dispositivos de acesso à internet (computador, tablets, celular etc)?		

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
13. De modo geral, como você classificaria o seu nível de dificuldades em relação às aulas remotas (não presenciais) de 2020?					

14. Com relação aos prazos de realização e entrega das atividades on-line, você:
a) <input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo, se mantinha dentro do prazo estipulado.
b) <input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo, se mantinha fora do prazo, acumulando atividades.

15. Se você respondeu que “na maior parte do tempo se mantinha fora do prazo, acumulando atividades”, por favor responda por quais motivos você acha que isso acontecia.

16. Durante o período de aulas remotas (não presenciais), você teve aulas virtuais (ao vivo) com o(a) professor(a) e a sua turma?

- () Sim
() Não

17. Se você respondeu que sim, por favor diga com qual frequência você tinha estas aulas ao vivo:

17. Durante o período de aulas remotas (não presenciais), você se comunicava com o professor por quais meios?

- a) () Chat no sistema de aula
b) () WhatsApp
c) () E-mail
d) () Ligação telefônica
e) () Chamada de vídeo
f) () Outro, qual(is)? _____

19. Durante o período de distanciamento social, quais pessoas da sua família estavam em casa com você durante o dia?

20. Você considera que tinha um ambiente adequado de estudo em casa, para realização das atividades do período remoto (não presencial)? Por quê?

	Sim	Não
21. Você tinha um ambiente só para estudo em sua casa, no qual você ficava sozinho(a)?		

	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
22. Como você avalia a ajuda dada pelas <u>peçoas adultas da sua casa</u> para sua aprendizagem dos conteúdos, durante as aulas remotas (não presenciais) de 2020?					
23. Como você avalia o suporte dado pelos(as) <u>professores(as) da sua escola</u> para sua aprendizagem dos conteúdos, durante as aulas remotas (não presenciais) de 2020?					

24. Por favor, descreva como foi sua interação com os(as) professores(as) no período de aulas remotas (não presenciais).

25. <u>Antes</u> do período de aulas remotas (não presenciais), qual a média de tempo que você passava diante de telas (computador, <i>tablets</i> e celulares?) por dia?	
a) Até 1 hora.	
b) De 2 horas a 3 horas.	
c) De 4 a 5 horas.	
d) De 6 a 8 horas.	
e) Mais de 8 horas, quantas?	
26. <u>Durante o período</u> de aulas remotas (não presenciais), qual a média de tempo que você passava diante de telas (computador, <i>tablets</i> e celulares?) por dia?	
a) Até 1 hora.	
b) De 2 horas a 3 horas.	
c) De 4 a 5 horas.	
d) De 6 a 8 horas.	
e) Mais de 8 horas, quantas?	

	Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
27. Durante o período de aulas remotas (não presenciais) você considera que sua <u>motivação</u> para estudar era:					

28. Você considera que sua <u>motivação</u> para estudar durante o período de aulas remotas (não presenciais) era:	
a) () Menor do que nos períodos anteriores de aulas presenciais.	
b) () A mesma que havia nos períodos anteriores de aulas presenciais.	
c) () Maior do que nos períodos anteriores de aulas presenciais.	

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
29) Qual o nível de <u>estresse</u> que você sentia durante a realização das atividades das aulas remotas (não presenciais)?					
30) Qual o nível de <u>cansaço</u> que você sentia durante a realização das atividades das aulas remotas (não presenciais)?					

	Sim	Não
31) Você considera que o período de aulas remotas (não presenciais) vivenciado em 2020 afetará de alguma forma o seu futuro?		

32. Se você respondeu **sim**, por favor fale sobre de quais formas você acha que seu futuro poderá ser afetado por esse período:

33. Se você respondeu **que não considera que o período de aulas remotas (não presenciais) de 2020 afetará seu futuro**, por favor fale sobre o porquê de você achar isso.

34. De quais coisas ou situações você sentiu mais falta das aulas presenciais?

35. Por favor, fale sobre como você se sentiu no período de distanciamento social e de aulas remotas (não presenciais), de maneira geral.

36. Se as aulas retornassem ao modo presencial, ou pelo sistema híbrido (alternando uma semana presencial com uma semana on-line) você acha que sua família optaria pelo seu retorno ao modo presencial?

a) Sim b) Não

37. Você se sentiria satisfeito(a) com essa escolha?

a) Sim b) Não

38. Caso você retornasse às aulas em formato híbrido ou totalmente presencial agora em 2021, você acha que se sentiria seguro(a) no ambiente escolar em relação à contaminação pelo Coronavírus?

a) Sim b) Não

39. Você gostaria que suas aulas retornassem ao modo presencial, ou ao modo híbrido (uma semana no modo presencial, uma semana no modo on-line)? Por quê?

40. Você pretende prestar o vestibular em 2022?

a) Sim b) Não

41. Se sim, o quanto você considera que o período de aulas remotas (não presenciais) afetou o seu desempenho na prova?

a) Muito b) Pouco c) Nada

42. Você fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2021?

a) Sim b) Não

43. Se sim, como você considera que foi o seu desempenho no ENEM?

a) Ótimo b) Bom c) Regular d) Ruim e) Péssimo

44. Se sim, o quanto você considera que o período de aulas remotas (não presenciais) afetou o seu desempenho na prova?

a) Muito b) Pouco c) Nada

45. Você pretende fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022?

a) Sim b) Não

46. Se sim, o quanto você considera que o período de aulas remotas (não presenciais) afetará o seu desempenho na prova?

a) () Muito b) () Pouco c) () Nada

47. Você acha que o ENEM de 2021 deveria ter sido adiado ou cancelado em função do período de aulas remotas (não presenciais) de 2020?

a) () Sim b) () Não

48. Esse espaço é para você expressar o que você quiser sobre a realização dos vestibulares ou do ENEM em 2021 ou 2022.

49. Você gostaria de dizer algo sobre os temas que foram abordados nesta pesquisa? Este espaço você pode falar o que quiser, fique à vontade.



Anexo F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTE COM IDADE IGUAL OU SUPERIOR A 18 ANOS)

Nós, Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluno do ensino médio, a participar de um estudo intitulado “Processos mediadores das expectativas de futuro de alunos do Ensino Médio vivenciados na escola”. A pesquisa representa uma relevante contribuição para a ciência por possibilitar a compreensão de como as experiências e as relações estabelecidas na escola contribuem para a vida futura dos alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como a percepção dos alunos sobre a escola e os professores se relaciona com a sua vinculação com a escola, com a sua motivação para aprender e com o seu envolvimento nas atividades acadêmicas e; em um segundo momento, com suas expectativas sobre o futuro.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que você responda, de forma anônima e voluntária, a alguns questionários e escalas, somente via internet, pelo *Google Forms*.

c) Ao concordar em participar da pesquisa você será encaminhado para o formulário do Google no qual estão dispostos os questionários e as escalas da pesquisa. A aplicação da pesquisa levará aproximadamente 30 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, relacionado à ansiedade ou cansaço.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto ou a ansiedade ao responder as perguntas dos questionários. Caso queira, você pode interromper momentaneamente a sua participação, ou ainda solicitar a desistência total, a qualquer momento da execução da pesquisa, pelo e-mail rsforteski@gmail.com.

f) Considera-se como benefícios diretos esperados desta pesquisa a possibilidade de proporcionar uma reflexão dos alunos sobre a importância das relações estabelecidas na escola e sobre os aspectos motivadores envolvidos na sua educação, assim como fomentar uma projeção sobre o seu futuro. Como benefício indireto pode ocorrer uma revisão de práticas e projetos pelas escolas, por meio de um entendimento mais amplo das relações e das experiências vivenciadas na escola pelos alunos.

g) As pesquisadoras Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná,

campos Rebouças, Rua Rockefeller, 57, Rebouças, Curitiba, PR, e-mail rsforteski@gmail.com e lidiaw@uol.com.br, telefone: (41) 3535-6255, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento, neste caso seus dados não sejam considerados na pesquisa.

i) As informações relacionadas ao estudo somente poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, as pesquisadoras Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito por meio de códigos, para que a sua identidade seja preservada e sua confidencialidade seja mantida.

j) Os materiais obtidos – dados dos questionários e escalas – serão arquivados com os devidos cuidado e sigilo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

- Eu li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo: _____

- Eu li esse Termo de Consentimento e não concordo em participar da pesquisa.

Joinville, 2021.

Rosina Forteski Glidden – Pesquisadora Aplicadora da Pesquisa

Número da pesquisa do Comitê de Ética: CAAC 32355920.2.0000.0102 - Parecer de aprovação: 4.565.906.



Anexo G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O adolescente sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber - da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Processos mediadores das expectativas de futuro de alunos do Ensino Médio vivenciados na escola”. A pesquisa representa uma relevante contribuição da ciência por possibilitar a compreensão de como as experiências e as relações estabelecidas na escola contribuem para a vida futura dos alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como a percepção dos alunos sobre a escola e os professores se relaciona com a sua vinculação com a escola, com a sua motivação para aprender e com o seu envolvimento nas atividades acadêmicas e; em um segundo momento, com suas expectativas sobre o futuro.

b) Caso o(a) senhor(a) autorize a participação do adolescente nesta pesquisa, será necessário que seu(a) filho(a) responda, de forma anônima e voluntária, a alguns questionários e escalas, somente via internet, pelo *Google Forms*.

c) Ao concordar que seu(a) filho(a) participe da pesquisa você poderá encaminhar o link ao final desta página para ele(a), que o direcionará à pesquisa, no formulário do Google no qual estão dispostos os questionários e as escalas da pesquisa. A aplicação da pesquisa levará aproximadamente 30 minutos.

d) É possível que o(a) adolescente experimente algum desconforto, relacionados a ansiedade ou cansaço.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto ou a ansiedade ao responder as perguntas dos questionários. Caso queiram, os participantes podem interromper momentaneamente a sua participação, ou ainda solicitar a desistência total, a qualquer momento da execução da pesquisa, pelo e-mail rsforteski@gmail.com.

f) Um benefício direto desta pesquisa poderá ser a possibilidade de proporcionar uma reflexão nos participantes sobre a importância das relações estabelecidas na escola e sobre os aspectos motivadores envolvidos na sua educação, assim como fomentar uma projeção sobre o seu futuro. Como benefícios indiretos tem-se a possibilidade de revisão de práticas e projetos pelas escolas, por meio de um entendimento mais amplo das relações e das experiências vivenciadas na escola pelos alunos.

g) As pesquisadoras Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, campos Rebouças, Rua Rockefeller, 57, Rebouças, Curitiba, PR, e-mail rsforteski@gmail.com e liidiaw@uol.com.br, telefone: (41) 3535-6255, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do(a) adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que seus dados não sejam considerados na pesquisa.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, as pesquisadoras Rosina Forteski Glidden e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do(a) adolescente seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) Os materiais obtidos – dados dos questionários e escalas – serão arquivados com os devidos cuidado e sigilo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) adolescente.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do(a) adolescente, e sim um código.

m) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos do(a) adolescente como participante de pesquisa poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

- Eu li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) adolescente sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios envolvidos. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) adolescente. Eu concordo voluntariamente com a participação de meu(a) filho(a) neste estudo.

Nome completo: _____

Caso o(a) senhor(a) tenha concordado com a participação de seu(a) filho(a) neste estudo, pedimos a gentileza que envie para ele(a) este link a seguir que dará acesso ao formulário da pesquisa:

<https://forms.gle/1GuZM9DeUEnG5J1b6> (Paraná)

<https://forms.gle/99cfssD2kDxjbqor9> (Santa Catarina)

- Eu li esse Termo de Consentimento e não concordo que meu(a) filho(a) participe da pesquisa.

Joinville, 2021.

Rosina Forteski Glidden – Pesquisadora Aplicadora da Pesquisa

Número da pesquisa do Comitê de Ética: CAAC 32355920.2.0000.0102 - Parecer de aprovação: 4.565.906.



Anexo H

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Processos mediadores das expectativas de futuro de alunos do Ensino Médio vivenciados na escola

Pesquisador(a) Responsável: Lidia Natalia Dobrianskyj Weber.

Campos da Pesquisa: Escolas de Ensino Médio de Joinville, SC.

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade, adolescente, para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele, você pode clicar em “Li e aceito participar da pesquisa”, ao final desta página.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo (rsforteski@gmail.com) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar como alunos do ensino médio percebem a escola e as relações que eles estabelecem neste contexto e também como estas questões se relacionam com suas expectativas sobre o futuro.

Por que estamos propondo este estudo? Porque é importante compreender o ponto de vista dos alunos sobre questões relacionadas a sua trajetória acadêmica e, em especial, sobre como elas influenciam o projeto de vida que os jovens constroem para si.

Esta pesquisa tem como benefício proporcionar que os participantes reflitam sobre como vivenciam a escola e sobre o que esperam do futuro.

O estudo será desenvolvido on-line, pelo Google Forms. Você poderá, portanto, participar usando seu computador, *tablet* ou celular. A participação consiste no preenchimento de questionários e escalas, de forma anônima e voluntária. Seu nome não será vinculado às suas

respostas e somente as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa terão acesso a elas. Após o término da pesquisa os dados dos questionários e as escalas respondidas serão devidamente armazenados, com segurança e sigilo.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder a alguns questionários e escalas, ou seja, a algumas perguntas. A aplicação da pesquisa será feita somente via internet. A sua participação poderá levar em média 30 minutos e você só precisará realizá-la uma vez. Os riscos envolvidos nessa pesquisa são de baixo como, por exemplo, desconforto ou ansiedade, ao refletir sobre as questões, ou cansaço ao responder os instrumentos de pesquisa. Se você vivenciar qualquer uma destas situações você poderá pedir auxílio das pesquisadoras e, se preferir, encerrar sua participação.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora principal ou membro de sua equipe, Rosina Forteski Glidden, e-mail rsforteski@gmail.com, e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, e-mail liidiaw@uol.com.br, pelo telefone (41) 3535-6255 ou no endereço: Rua Rockefeller, 57, Rebouças, Curitiba, Paraná.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

- Eu li e aceito participar da pesquisa.**

Nome completo: _____

- Eu li e não concordo com os termos.**

Joinville, 2021.

Rosina Forteski Glidden – Pesquisadora Aplicadora da Pesquisa

Número da pesquisa do Comitê de Ética: CAAC 32355920.2.0000.0102 - Parecer de aprovação: 4.565.906.