

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA LEITÃO DA SILVA

ENSINO REMOTO E SAÚDE MENTAL: vivências de estudantes do ensino médio

SOROCABA – SP

2023

Carla Leitão da Silva

Ensino remoto e saúde mental: vivências de estudantes do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia

SOROCABA – SP

2023

Silva, Carla Leitão da

Ensino remoto e saúde mental: vivências de estudantes do ensino médio / Carla Leitão da Silva -- 2023.  
119f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Marcos Roberto Vieira Garcia  
Banca Examinadora: Lygia de Souza Viégas, Maria Carla Corrochano  
Bibliografia

1. Juventude. 2. Ensino remoto. 3. Ensino Médio. I. Silva, Carla Leitão da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8  
6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de aprovação**

---

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carla Leitão da Silva, realizada em 14/02/2023.

---

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carla Corrochano  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lygia de Souza Viégas  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Aos meus pais e a todos que contribuíram  
para a realização desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Maria Zilda Leitão e Edival Joaquim da Silva, por serem o meu suporte e os maiores apoiadores dos meus sonhos.

Ao professor Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia, pela orientação e ensinamentos que levaram a concretização desta pesquisa.

A banca de qualificação e defesa, professora Dr. <sup>a</sup> Maria Carla Corrochano e professora Dr.<sup>a</sup> Lygia de Souza Viégas, pelas significativas contribuições para prosseguimento e conclusão desta dissertação.

Ao projeto temático “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos”, especialmente ao campo Sorocaba e seus integrantes, Simone Amorim, Júlia Cordeiro, Breno Paixão, Jan Billand e Thaise Proença.

A Jan Billand e Gabriela Calazans pelo auxílio na mediação e elaboração dos roteiros dos grupos focais.

A todos os estudantes participantes da Iniciação Científica do Ensino Médio, aos quais relatos inspiraram e contribuíram para a consolidação desta pesquisa.

Ao grupo de estudos, “Pesquisadoras em Ação”, integrado por Carolina Agostinho, Mônica da Costa e Jaiane Maria Silva, pela coragem e dedicação.

A Lucas Gabriel Brito de Oliveira, por me incentivar e compartilhar comigo os prazeres e desafios de estar na educação.

A todos os professores que passaram pela minha jornada e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“Me movo como educador porque,  
primeiro, me movo como gente”.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

O distanciamento social imposto pela covid-19 modificou repentinamente as interações humanas. O funcionamento das escolas por um longo período se deu apenas por meio do ensino remoto. Por utilizar meios digitais, o ensino remoto não conseguiu atender a todos os estudantes, o que impactou negativamente os processos de escolarização de uma parcela significativa dessa população. Além disso, o afastamento desse ambiente de interação comum aos jovens fez com que vários estudantes não vivenciassem as experiências que muitos desses sujeitos vivenciaria sem o contexto da pandemia. Dificuldades no processo de escolarização, o que incluía excesso de trabalhos e provas e baixas perspectivas de futuro foram relatos recorrentes dos jovens no decorrer desse período. Todos esses aspectos foram apontados como causadores de sofrimento psicossocial em jovens durante o período do ensino remoto. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é compreender como o ensino remoto e seus desdobramentos impactaram a saúde mental de jovens estudantes do ensino médio. Para isso, o trabalho de campo se desenvolveu por meio de dois grupos focais on-line síncronos com estudantes do ensino médio das cidades de Santos, São Paulo e Sorocaba, que integram projetos de Iniciação Científica do Ensino Médio (IC-EM). Os resultados obtidos por meio deste estudo apontam que as principais queixas desses estudantes abrangeram: (1) desorganização das aulas; (2) falta de apoio emocional por parte das escolas; (3) incertezas frente à escolha da profissão; (4) sensação de pouco ou nenhuma aprendizagem escolar e (5) relatos de assédio moral. Além disso foram identificadas as estratégias que esses jovens usaram como enfrentamento de possíveis episódios de sofrimento mental.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Remoto. Ensino Médio. Saúde mental.



## **ABSTRACT**

The social distance imposed by covid-19 suddenly changed human interactions. For a long time, schools operated only through remote teaching. By using digital means, remote learning could not serve all students, negatively impacting the schooling processes of a significant portion of this population. Moreover, removing this interaction environment typical to young people meant that many students did not have the experiences that many of these subjects would have without the context of the pandemic. During this period, difficulties in the schooling process, including excessive work and tests and low future perspectives, were recurrent reports from young people. All these aspects were pointed out as causing psychosocial suffering in young people during the remote education period. Thus, this research aims to understand how remote learning and its consequences impacted the mental health of young high school students. To this end, the fieldwork was developed using two synchronous online focus groups with high school students from the cities of Santos, São Paulo, and Sorocaba, who are members of Scientific Initiation to High School (IC-EM) projects. The results obtained through this study indicate that the main complaints of these students included: (1) disorganization of classes; (2) lack of emotional support from schools; (3) uncertainties about their choice of profession; (4) feelings of little or no school learning; and (5) reports of bullying. In addition, we identified which strategies these young people used to face possible episodes of mental suffering.

Keywords: Youth. Remote teaching. High School. Mental Health.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Monitoramento do fechamento das escolas devido a covid-19 em março de 2020 .....	21
Figura 2 – Percentual de estudantes que poderiam ser contemplados com chip de Internet na rede pública estadual paulista .....	30
Figura 3 - Charge do cartunista Jeff MacNelly, ironizando a campanha contra o uso de drogas e o crescente consumo de psicofármacos em idade escolar .....	37
Figura 4 – Percentual de jovens que pensaram em desistir do ensino remoto .....	49

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos integrantes da pesquisa .....	67
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ABP – Associação Brasileira de Psiquiatria  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPSij - Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenis  
CDI - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde  
CMSP – Centro de Mídias  
CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude  
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
EaD – Educação a Distância  
EAR – Estratégia de alto risco  
EAP – Estratégia de Amplitude populacional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPI - Equipamentos de Proteção Individual  
ERE – Ensino Remoto Emergencial  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais identidades de gênero  
MEC – Ministério da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PSMCA - Política de Saúde Mental de Crianças e Adolescentes  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONDH - Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos  
RAPS - Rede de Atenção Psicossocial  
SUS – Sistema Único de Saúde  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 A COVID-19 E O ENSINO REMOTO</b> .....	17
1.1 COTIDIANO ESCOLAR DURANTE O ENSINO REMOTO .....	23
<b>2 SAÚDE MENTAL E ESCOLA</b> .....	32
2.1 SAÚDE MENTAL E JUVENTUDE .....	38
<b>3 COVID-19 E JUVENTUDE: ATRAVESSAMENTOS GERADOS PELA PANDEMIA</b> .....	45
3.1 REFLEXOS DO ENSINO REMOTO NAS VIVÊNCIAS JUVENIS .....	48
3.2 ENSINO REMOTO, JUVENTUDE E SAÚDE MENTAL .....	51
<b>4 OBJETIVOS</b> .....	60
GERAL .....	60
ESPECÍFICOS .....	60
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	61
5.1 CENÁRIO DA PESQUISA .....	61
5.1.1 O projeto temático .....	61
5.1.2 O desenvolvimento do grupo focal dentro do projeto temático .....	62
5.2 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO .....	64
5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	65
5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	65
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	68
6.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM .....	68
6.1.1 Falta de participação dos alunos .....	68
6.1.2 Desorganização no andamento das aulas .....	70
6.1.3 Sobrecarga e excesso de trabalhos e atividades .....	74
6.1.4 Falta de ambiente e materiais adequados para o acesso ao ensino remoto .....	76
6.1.5 Sensação de pouco ou nenhum aprendizado escolar .....	79
6.1.6 Ensino remoto e perspectivas de futuro .....	82
6.1.7 Dificuldades financeiras atreladas ao ensino remoto .....	86
6.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE .....	86

6.2.1 Falta de apoio aos estudantes .....	87
6.2.2 Abordagem da saúde mental dos estudantes pelas escolas.....	90
6.2.3 Sentimentos com o regresso das aulas presenciais .....	92
6.2.4 Assédio moral no contexto remoto .....	94
6.3 ESTRATÉGIAS PARA A MELHORA DA SAÚDE MENTAL .....	96
6.3.1 Estratégias de enfrentamento .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A chegada ao tema da saúde mental aliada à educação fez parte dos meus temas de interesse desde a Licenciatura em Ciências Biológicas, na qual investiguei demandas relacionadas ao assunto advindas de futuros professores de Ciências e Biologia. O desenvolvimento do tema na época foi bastante desafiador, sendo este um dos fatos que me fizeram querer prosseguir na temática também no universo da Pós-Graduação.

Inicialmente não cogitei cursar o programa em educação, mas em saúde pública ou coletiva, já que a temática da saúde mental é mais corriqueiramente trabalhada dentro dessa área. Mas, ao descobrir a linha de pesquisa na UFSCar de Sorocaba – em um grupo de mestrado e doutorado no Facebook – me interessei em seguir na área da educação.

O ingresso na Pós-Graduação na UFSCar ocorreu em um momento de imensa adversidade em todo o mundo devido aos impactos causados pelas restrições da covid-19. Enxergar nesse momento uma oportunidade de prestar processo seletivo para o mestrado em outro Estado, mesmo residindo no Ceará, foi uma decisão pessoal, mas que obteve imensa colaboração do grupo de pesquisa que eu e demais colegas de graduação iniciamos para tentar a admissão no mestrado.

Nesse cenário, o impacto causado pela pandemia também se fez objeto de estudo dessa dissertação, principalmente diante de demandas que se desdobraram com discussões semanais com jovens do ensino médio e que integram o projeto temático “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos”, que é desenvolvido por pesquisadores da UFSCar, Unifesp e USP, nas cidades de Sorocaba, Santos e São Paulo.

A covid-19, desde o seu descobrimento, impactou significativamente as vivências e interações humanas, especialmente das juventudes, e seus desdobramentos dependeram principalmente de fatores como classe social, raça e gênero. Logo, perceber como a covid-19 impactou a vida das pessoas deve ser observada de modo interseccional, já que o acesso a bens básicos de proteção contra o vírus, como máscaras, higienização das mãos e o distanciamento social se fez ausente para muitas populações.

Diversos estudos como o de Natividade *et al.*, (2020) tem apontado que o distanciamento social, apesar de não ser aplicável a todas as realidades, pode ser considerado como uma das medidas preventivas mais eficazes na contenção do vírus, fazendo assim com que as escolas e demais instituições de ensino encerrassem suas atividades presenciais, passando a funcionar apenas pelos chamados meios remotos.

Diante da alta taxa de disseminação do vírus, os jovens foram apontados em diversos momentos como um dos maiores propagadores, já que o estilo de vida que comumente essa população leva inclui muitos momentos de sociabilidade com outros jovens.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um meio de ensino comumente utilizado em situações nas quais o ensino comum não pode ser realizado, como pandemias e guerras, e faz uso principalmente de recursos digitais. Dadas as desigualdades que o Brasil possui, nem todos os estudantes puderam ter acesso as aulas e demais atividades escolares, o que trouxe à tona ainda mais a exclusão digital e outras dificuldades no ensino.

Além das problemáticas que muitos estudantes enfrentaram com o acesso aos conteúdos escolares, o que refletiu negativamente no seu processo de escolarização, a separação entre o ambiente escolar e domiciliar também deixou de existir para muitos. Todos esses fatores, juntamente com o afastamento do ambiente de socialização comum na juventude, têm sido apontados por diversas pesquisas como desencadeadores de sofrimento psicossocial nessa população.

Relatos como dificuldades na aprendizagem escolar, tanto entre aqueles que possuíam acesso à Internet como aqueles que não, excesso de atividades e trabalhos demandados pelas escolas e impactos nas perspectivas de futuro foram recorrentes entre a juventude que frequentou a escola nesse período. Dessa forma, buscar compreender como esses vivenciaram o ensino remoto e seus impactos na sua saúde mental, mesmo após o retorno das aulas presenciais se faz essencial, já que seus impactos poderão ser observados também a longo prazo.



## 1 A COVID-19 E O ENSINO REMOTO

No final de 2019 foram identificados na cidade de Wuhan, China, diversos casos com sintomatologias que se assemelhavam a uma pneumonia. A investigação genômica de amostras de pacientes acometidos levou a identificação do SARS-CoV2, ou novo Coronavírus, proveniente do já então conhecido vírus SARS-CoV. Logo, a doença passou a ser chamada de Síndrome Respiratória Aguda Grave ou Covid-19 (CIOTTI *et al.*, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 classificou a covid-19 como pandemia, com base no número de infectados, óbitos e transmissão local a nível mundial. Um documento divulgado pelo órgão trouxe algumas recomendações para tentar evitar a propagação da infecção, como higiene constante das mãos e locais de convivência e o isolamento de pessoas, em especial aquelas que apresentavam sintomas relacionados ao vírus<sup>1</sup> (WHO, 2020)

A falta de informações concretas sobre a covid-19 e a ausência de embasamento científico na época aumentaram consideravelmente as *fake news*, principalmente nas redes sociais. O poder de transmissão da doença, aliada à sua capacidade de mortalidade, até em populações jovens e sem histórico de comorbidades, colocou em dúvida quais estratégias poderiam ser usadas para desacelerar os índices de infecção, especialmente em localidades com altos números de desigualdade social, como o Brasil (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Estratégias como a higienização constante das mãos, uso de máscaras cobrindo nariz e boca o distanciamento social<sup>2</sup>, o que incluía o fechamento das instituições de ensino e eventos com aglomerações, demonstraram ser as medidas mais efetivas. Apesar de sua importância crucial diante da pandemia, a efetivação dessas ações em diferentes países dependeu essencialmente de “aspectos

---

<sup>1</sup> Medidas de distanciamento social e quarentena de indivíduos infectados foram recomendadas como forma de controle de diversas doenças ao longo da história, como o caso da gripe espanhola em 1918 (SCHWARCZ; STARLING, 2020). Na Mesopotâmia, que é considerada o “berço da civilização”, o isolamento de pessoas acometidas por doenças já era praticado, mesmo que essas não recebessem nenhum outro tipo de cuidado (POZZER, 2021).

<sup>2</sup> Métodos como o isolamento social são embasados nos conceitos de prevenção e promoção da saúde. Abordados principalmente na atenção primária, esses métodos seguem a Estratégia de Alto Risco (EAR) que se refere ao isolamento de indivíduos que apresentam risco tanto para si como para os outros e a Estratégia de Amplitude Populacional (EAP), que faz jus ao isolamento de toda a população (NORMAN, 2015). Durante a pandemia o EAR e o EAP também foram denominados como isolamento horizontal e vertical (GARCEZ; ANDRADE, 2020).

socioeconômicos, culturais, de características dos sistemas políticos e de saúde, bem como dos procedimentos operacionais na sua implementação” (AQUINO *et al.*, 2020).

Em contrapartida, no Brasil, os meios que mais demonstraram eficácia, inclusive em outras partes do mundo como Estados Unidos e países da Europa, foram amplamente desencorajados por muitos membros do poder público, inclusive pelo Presidente da República em exercício na época, por meio de discursos embasados na desqualificação da doença, desestímulo ao uso de máscaras e vacinação e investimentos em medicamentos sem eficácia científica comprovada (CALIL, 2021).

Assim, é possível analisar esses acontecimentos por meio da conceituação de Michel Foucault e Achille Mbembe, considerando a forma pela qual a pandemia foi conduzida no país desde o seu início, que se deu por meio de regimes que os autores intitularam de biopolítica e necropolítica, respectivamente. Assim, Gallo (2021, p. 458) ao discutir sobre a bio-necropolítica, relata:

Durante a pandemia de 2020, vimos juntar-se no mesmo território, as duas tecnologias de poder. No caso do Brasil, por exemplo, o governo não hesitou em reconhecer a necessidade de que alguns morram para que outros sobrevivam. Marcadas para morrer, as populações de idosos improdutivos e jovens pretos de periferia foram chamadas a dar a vida pela manutenção da vida dos mais privilegiados.

Tanto a biopolítica como a necropolítica de Estado são exercidas por meio de violências, como as de classe e raciais. O vírus da covid-19 atingiu diferentemente ricos e pobres, brancos e negros. Uma pesquisa liderada pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (ONIS), constatou que a ausência de igualdade no tratamento recebido fez com o número de negros e pardos (54,78%) mortos pela doença fosse maior que o dos brancos (37,93%) (MELO; RODRIGUES, 2021).

Aspectos ligados à saúde pública se mostram como espaços recorrentes para o exercício da bio-necropolítica, já que essa permite o controle das populações especialmente pelo viés biológico. Assim, a justaposição entre a política e a vitalidade enfatiza as desigualdades, a separação entre os indivíduos considerados como doentes ou saudáveis e a categorização de qual raça se sobressai a outra (CAPONI, 2021).

Giroux e Proasi (2020) descrevem que a pandemia da covid-19, além do âmbito da saúde pública e coletiva, é também uma crise que envolve os sistemas ideológicos

e políticos. Essa crise foi acentuada por estratégias de governos neoliberais<sup>3</sup>, que desde muito antes desse acometimento vinham desassistindo as populações em relação ao bem-estar comum, onde se enquadra a saúde, ou seja “ [...] esta crisis no puede separarse [...] de las desigualdades masivas em términos de bienestar, yngreso y poder [...] valores democráticos [y] e la educación” (GIROUX; PROASI, 2020, p. 3).

Com o avanço da pandemia, um debate importante que já vinha sendo discutido no campo das Ciências Sociais diz respeito às diferenças entre o conhecimento gerado em situações de normalidade ou crise. Souza (2020, p. 5) conceitua o que é considerado como “normalidade da exceção”.

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SOUZA, 2020, p. 5).

Ao trazer esse conceito para a educação é visto o reflexo da falta de planejamento de políticas públicas nacionais efetivas na área que permitissem o mínimo de impacto possível na aprendizagem escolar dos estudantes. Esse fato foi agravado também pela falta de consenso entre os gestores sobre quais seriam as melhores estratégias para lidar com o isolamento social nesse momento. Logo “a flagrante desigualdade social resulta em um abismo entre o sujeito e o acesso às condições objetivas para o ensino e a aprendizagem de qualidade” (SILVA *et al.*, 2021, p. 1001).

À medida que a pandemia avançava, em 20 de março de 2020, foi publicado do Decreto nº 10.282, que regulamentava a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que tinha como objetivo a classificação de serviços essenciais (BRASIL, 2020a). Assim no Art. 3 é descrito que:

§ 3º São serviços públicos e atividades essenciais aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população [...] (BRASIL, 2020a).

Por não se encaixarem nesses pré-requisitos, escolas e universidades tiveram suas atividades presenciais suspensas. Para regulamentar isso, em 17 de março de

---

<sup>3</sup> Sobre o neoliberalismo, Viégas e Carvalho (2020, p. 28) destacam que este “[...] prega um Estado mínimo em relação aos direitos sociais, mas ao mesmo tempo forte o suficiente para conter os movimentos de oposição”.

2020 o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343, que permitiu a substituição das atividades educacionais presenciais por meios digitais (BRASIL, 2020b), bem como a consideração desse novo funcionamento para a contagem da carga horária daquele ano, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c).

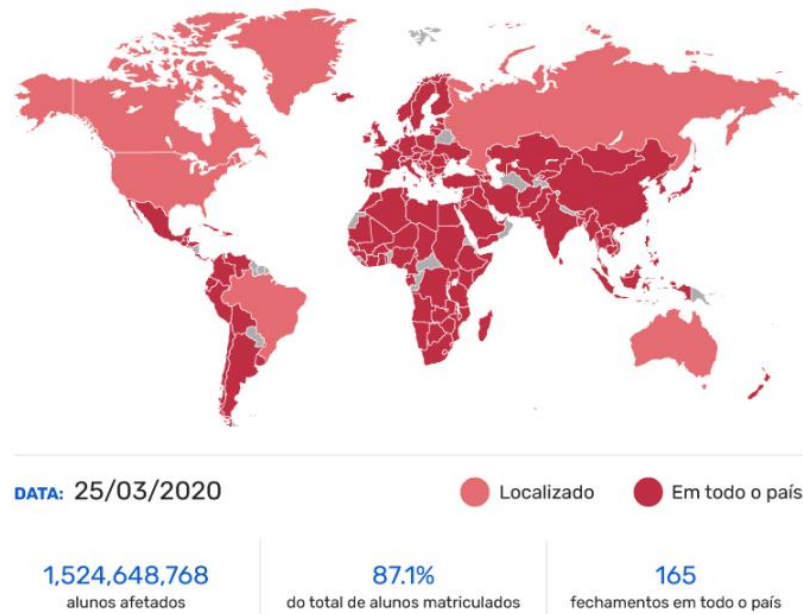
A partir disso, aulas, reuniões, distribuição de atividades e demais afazeres docentes passaram a funcionar exclusivamente pelos chamados meios remotos. As atividades remotas fazem uso principalmente de recursos digitais, como a Internet, podendo também ser adaptados a outras formas, já que nem todos os estudantes e professores possuíam acesso e formação para mediar o ensino e aprendizagem por meio dessas tecnologias (CHARCZUK, 2020).

Nesse período, foi recorrente na mídia a descrição da rotina de professores, que precisavam adaptar as aulas e realizar a entrega de atividades impressas e demais materiais para estudantes que não possuíam acesso à Internet e demais tecnologias. Frequentemente esses professores buscavam alinhar atividades *on-line* e *off-line*, como o envio da gravação de aulas e tarefas por meio de aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp* (SANTOS, 2021).

O *WhatsApp* se mostrou no ensino remoto como uma das ferramentas digitais não-educacionais mais usadas pelos educadores, tanto para o repasse de aulas, como para a comunicação com a família, como entre os próprios estudantes. Hallwass e Bredow (2021) identificaram que o aplicativo funcionou como um canal tanto de aprendizagem como de interação, já que a maioria dos estudantes possuem grande facilidade de manuseio com esses tipos de ferramentas.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), um ano após a suspensão presencial das aulas, metade dos estudantes em todo o mundo ainda estavam sendo afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas. O último levantamento, feito em fevereiro de 2022, demonstrava que cerca de 2,8% dos alunos matriculados, ou seja, mais de 43 milhões de estudantes, ainda tinham suas atividades escolares prejudicadas pela covid-19, seja direta ou indiretamente (UNESCO, 2022).

**Figura 1 - Monitoramento do fechamento das escolas devido a Covid-19 em março de 2020**



Fonte: UNESCO (2022).

O ensino remoto, que nesse período também foi designado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), pode ser classificado como uma solução rápida e temporária para situações de emergência, como pandemias e guerras. Estudos de como a educação se desenvolveu diante dessas situações foram feitos, por exemplo, diante de conflitos no Afeganistão, onde meninas estavam proibidas de frequentar a escola. Pelo acesso de Internet ser limitado nesses cenários, as aulas eram transmitidas pelo rádio ou enviadas via DVD para as estudantes (HODGES *et al.*, 2020).

Como divulgado pelo NYC Department of Education, em 2020, os Estados Unidos desenvolveram diversas estratégias de ensino, em grande parte integradas às tecnologias. Em Chicago, por exemplo, foram criados sites no qual estavam disponibilizadas para *download*, atividades e planos de ensino para diferentes níveis em documentos em formato PDF. Mesmo assim, esse método pode ser considerado bastante complexo, especialmente quando em países em que a inclusão digital é mais precária (ARRUDA, 2020).

Como divulgado pelo Parecer CNE nº 5/2020 (BRASIL, 2020c), o objetivo principal da continuação das atividades escolares, mesmo que em meios remotos, é a tentativa que o elo entre o estudante, família e escola continue acontecendo.

Objetiva-se também que o abandono e evasão escolar diminuam, o que é extremamente prejudicial, especialmente no contexto da pandemia.

As atividades remotas também são embasadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cujo Art. 32, § 4º, afirma que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2017a). Já no ensino médio a recomendação é que:

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I – demonstração pública;

II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras

VI – cursos realizados por meio da educação a distância ou educação especial por meio de tecnologias (BRASIL, 2017b)

Apesar das instituições, profissionais de ensino e a mídia terem utilizado o termo Educação a Distância (EaD), para se referir ao momento de suspensão das atividades educacionais presenciais em decorrência da covid-19, essa não deve ser vista como sinônimo de ensino remoto. Apesar de as duas compartilharem alguns pontos, é primordial que suas diferenças sejam destacadas para uma melhor compreensão dos objetivos de ambas e em quais instâncias podem atuar.

Uma pesquisa realizada pelo Censo da Educação Superior em 2021, constatou que no referido ano houve cerca de 3,7 milhões de matrículas em cursos a distância, sendo 41,4% do total do total. Em uma década (2011-2021) houve o aumento de 274,3% de matrículas na EaD, enquanto o ensino presencial representou uma queda de 8,3% (BRASIL, 2022).

Apesar de sua crescente expansão que vem seguindo desde a sua criação e especialmente após a passagem pelo ensino remoto, a EaD é alvo de críticas por diversos estudiosos da educação, já que sua implementação geralmente ocorre em lugares e espaços que não possuem altos investimentos educacionais. Como descrito por Patto (2013) as adaptações mencionadas na EaD, e que podem facilmente ser trazidos para o ensino remoto, não podem ser comparadas com o ensino dentro do

espaço físico da sala de aula. A autora, ao mencionar o caso de gravações de vídeo aulas para cursos à distância, relata:

Valendo-nos da frase *“Isto não é um cachimbo”*, sob o desenho de um cachimbo numa tela célebre de Magritte, podemos afirmar três coisas: sobre o estúdio, *“Isto não é uma sala de aula”*; sobre a apresentadora do programa, *“Isto não é uma professora”*; sobre o que ela faz diante da câmera, *“Isto não é uma aula”*. Uma aula virtual é apenas simulacro de uma aula presencial (PATO, 2013, p. 310).

A autora destaca ainda que os críticos a essa modalidade de ensino são interpretados por muitos como “contrários aos avanços tecnológicos”, como se a educação pudesse ser entendida em uma perspectiva evolucionista e com sequência linear. Considera, porém, que reformas baseadas na adoção dessa modalidade de ensino “[...] deixam na penumbra as relações de poder vigentes em sociedades marcadas por desigualdades sociais congênitas [...] que perpetuam esse estado de coisas por meio de reformas que em essência nada mudam” (PATO, 2013, p. 308).

Nesse sentido, compreender como o ensino remoto transcorreu na realidade das escolas brasileiras, principalmente nas públicas, é primordial para o embasamento de discussões no contexto educacional, mesmo após o retorno das atividades presenciais. Isso se deve ao fato de que nesse período muitas dificuldades e desigualdades das vivências dos alunos vieram à tona, tanto relacionadas ao acesso a aprendizagem e a demais acontecimentos ligados a vida escolar, como aos contextos familiares e econômicos.

## 1.1 COTIDIANO ESCOLAR DURANTE O ENSINO REMOTO

A educação durante muito tempo foi baseada apenas na transmissão dos conteúdos, onde o professor era visto como a figura que detinha todo o conhecimento e os alunos deveriam apenas absorver o que estava lhes sendo repassado, sem intervir de modo ativo. Esse método tradicional de ensino já vinha em decadência e era alvo de críticas de muitos educadores e pesquisadores da área, sendo nomeada por Paulo Freire como “educação bancária”. Com a covid-19 e o ensino remoto, os métodos tradicionais de ensino são ainda mais contraproducentes, apesar de ainda haver relatos da prática no decorrer desse período (VEIGA; TOLEDO; PORTILHO, 2020).

Galizia *et al.* (2022, p. 25) corroboram com essa visão ao identificarem em sua pesquisa que houve uma “remodelagem de velhos costumes a uma nova roupagem, isto é, percebemos a manutenção de um modelo tradicional de ensino no contexto virtual”. Esse modelo tradicional se refere primordialmente a continuidade de aplicação de aulas expositivas tanto nas aulas assíncronas como nas síncronas e o desenvolvimento de exercícios e provas como único método de comprovar a aprendizagem dos estudantes.

Com o ensino remoto, os usos de ferramentas mediadas pelas tecnologias começaram a fazer parte das vivências da maioria de professores e estudantes. Estratégias antes não usadas no espaço físico da sala de aula começaram a se tornar essenciais, como o uso do celular, redes sociais e programas de computador, por exemplo, que antes em sua maioria eram impossibilitadas de serem manejadas nesses cenários, devido especialmente a ausência desses materiais nas unidades escolares.

Em vista disso, a educação passou a ter grande parte de seu processo perpassado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As TDIC além de serem utilizadas como metodologias educacionais<sup>4</sup>, influenciam a vida em sociedade como um todo, já que permitem um acesso mais rápido a informação, conhecimento e consumo. Já no contexto pedagógico, sua aplicação tem se mostrado bastante desafiadora, principalmente no decorrer do ensino remoto (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020).

A sociedade do século XXI está conectada por meio das redes de comunicação em tempo real, utilizando a *Web*, especialmente a partir da *Web 2.0*, mais dinâmica e colaborativa, através de celulares e computadores, como suportes de informação, comunicação e interação, tanto no cotidiano como também na escola. As tecnologias de informação e comunicação tendem a facilitar procedimentos de pesquisa em locais distantes, acelerando o acesso à informação de tudo que ocorre perto e distante das pessoas (MACHADO; VAS, 2020, p. 184).

Os impasses da aplicação das TDIC no campo da educação são muitos, que vão desde a dificuldade na inclusão digital até o desenvolvimento de planos

---

<sup>4</sup> Mesmo sendo um ponto de discussão central em diversas temáticas da educação no contexto atual, o uso da tecnologia voltada a esse cenário só teve início no fim da década de 80, a partir da primeira conexão de dados em uma instituição de ensino superior. Antes desse período, o interesse do governo em investir em tecnologia estava voltado apenas para a capacitação industrial dos trabalhadores, que dependia cada vez mais da informatização e pela tentativa de criação de computadores com fabricação nacional (MENDONÇA, 2014).



pedagógicos que permitam a execução desses métodos, que devem sempre levar em consideração acima de tudo a realidade escolar, tendo em vista que essa é diversa no Brasil (RIBEIRO, 2019). Heinsfeld e Pischetola (2019) apontam que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014, p. 8), com vigência entre os anos de 2014 a 2024, tem entre suas metas:

[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

[...] prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

No entanto, é sabido que apenas a inserção desses equipamentos no cotidiano escolar não é suficiente para que suas práticas sejam efetivamente integradas a educação, uma vez que:

A preocupação com a disponibilização e o acesso a equipamentos nos trechos em destaque é necessária, mas não suficiente para a garantia de apropriação e utilização frutífera dessas tecnologias. Recorrentemente, há a tendência a enxergar a informatização e o acesso aos equipamentos digitais como condição suficiente para garantir quaisquer melhorias no sistema educacional. Trata-se de uma visão reducionista, na qual a mera exposição às tecnologias parece capaz de garantir os resultados desejados. Prioriza-se a disseminação do digital no lugar de sua incorporação nas práticas (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 10).

Dessa forma, para que ocorra a integração e mediação das TDIC no cotidiano escolar de forma colaborativa, é necessário que mudanças ocorram tanto nas estruturas das instituições como no que se compreende sobre o ensino e aprendizagem, já que, para sua execução, o planejamento e consciência de forma colaborativa com aqueles que fazem parte do processo educativo é essencial (GONÇALVES, 2018). Apenas colocar equipamentos tecnológicos dentro da escola não garante que a aprendizagem seja efetivada, já que muitas vezes quando esses materiais chegam até as escolas, não ficam disponíveis. A educação como passível de adaptação, deve ser pensada pedagogicamente pelo professor como algo que pode ser modificado de acordo com a demanda e ritmo da sala de aula. Para que isso

acorra, investimentos na formação inicial e continuada docente são primordiais (POLANTE, 2018).

O uso das TDIC é amplamente recomendado em documentos oficiais que regem o currículo da educação básica, como o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que recomenda o uso dessas tecnologias tanto por áreas específicas como de forma transversal, buscando a integração entre as diversas disciplinas que compõem o currículo. Apesar de trazer inúmeras descrições de como os professores podem aprimorar suas aulas, o documento como um todo ainda é alvo de críticas, levando em conta que este não considera diversos aspectos comuns das vivências escolares (PACITTI; TARDIN; ROMERO, 2022). Ao se referir a TDIC é mencionado que:

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social (BRASIL, 2017b, p. 497).

Ao focar no desenvolvimento de habilidades que perpassam pela tecnologia, em especial para com os mais jovens, podemos dizer que seu foco está centrado nos chamados nativos digitais, que são aqueles que cresceram com um maior contato com as TDIC, como os estudantes atualmente, já que essas se fazem mais presentes no seu cotidiano, seja na vida social ou educacional (SANTOS, 2021).

Mesmo com alguns benefícios possíveis que as TDIC e demais tecnologias tem demonstrado para com a educação e com seu número de usuários ter aumentado consideravelmente nos últimos anos, muitas pessoas ainda não podem ser consideradas como partícipes da inclusão digital, já que essa ocorre de forma não homogênea nas mais diversas regiões do país, cenário esse que ficou ainda mais evidente quando a escola precisou funcionar apenas de modo remoto.

Esse fenômeno tem sido intitulado por muitos autores como “exclusão digital”. Essa exclusão está relacionada às desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso da população à tecnologia. Apesar da conceituação do termo ser relativamente simples, as demandas por trás são muitas e sua resolução tem sido desafiadora em muitas partes do mundo, já que afetam o desenvolvimento de regiões consideradas como menos favorecidas (PISCHETOLA, 2019).

Nesse sentido, a exclusão digital acaba afetando a parte socialmente mais vulnerável da população, sendo necessário refletir que esta não vem apenas da falta

de acesso satisfatório a tecnologia, mas de outros tipos de vulnerabilidades associadas. Em geral, quanto mais o indivíduo possui poder aquisitivo mais terá contato com o avanço tecnológico, ou seja, “[...] a cibercultura liga-se a condições socioeconômicas” (FADANELLI; PORTO, 2020).

No contexto escolar, a inclusão digital é percebida como uma estratégia para diminuir a evasão e aumentar a aprendizagem discente. Mas, no cenário do ensino remoto, quando a tecnologia se tornou a única ferramenta viável para se ter acesso à educação, se tornaram primordiais reflexões e discussões sobre a exclusão digital, já que esta impactou significativamente os processos educativos nesse período (COUTO, 2021). Um exemplo disso é o fato de diversos estudantes que residem em áreas com pouco ou nenhum acesso à Internet não conseguirem acompanhar as aulas do ensino regular ou estudar para os exames admissionais das Universidades, como o vestibular e o Enem.

Essa mesma problemática pode ser constatada também com o retorno das aulas presenciais, pois aparentemente não houve uma nova adaptação para o retorno na maioria dos ambientes escolares. O método usado por algumas instituições de ensino foi o que muitas classificaram como ‘ensino híbrido’, como uma tentativa de alternância existente entre o ensino online e presencial<sup>5</sup>.

Logo, sem as aulas presenciais, os estudantes relatam a angústia da ausência do espaço físico da sala de aula e dos professores, além da escancarada desigualdade nesses exames, em relação a quem tem amplo acessibilidade aos espaços educacionais virtuais (SABÓIA, 2020). Nas palavras de um vestibulando, morador do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro:

Às vezes a Internet da associação de moradores falha e perco a continuidade das leituras. Às vezes a velocidade não é suficiente para assistir a vídeo aula. Sigo estudando por materiais aleatórios, mas com dificuldades. Tenho tentado não parar, mas às vezes bate a desmotivação. Não ter Internet nesse momento em que não podemos sair de casa é um obstáculo enorme (SABÓIA, 2020).

---

<sup>5</sup> O ensino híbrido ou *blended learning*, é classificado por Bacich, Tanzi-Neto e Trevisani (2015, p. 21) como “[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) [...]”. Como toda estratégia educacional, o ensino híbrido precisa de planejamento prévio e condições para que todos os alunos possam aproveitá-la de modo satisfatório e igualitário e que fuja das metodologias tradicionais, característica essa pouco existente ou inexistente durante as atividades desenvolvidas no período do ensino remoto. Isso pode ser afirmado quando os autores descrevem que “[...] na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 21).

Além de apresentarem dificuldades na conexão a Internet, o dispositivo pelo qual acontece o acesso também merece destaque. De acordo com a 3ª edição do Painel TIC Covid-19 do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGi.br), o celular foi o recurso mais utilizado pelos estudantes (TOKARNIA, 2020). Isso também pode ser caracterizado como uma dificuldade, pois muitos aparelhos não conseguem dar conta das demandas das aulas, além de ser bastante comum que um mesmo dispositivo seja usado por várias pessoas de um mesmo domicílio.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2021 a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais, que apontou que 98,9% dos estudantes de 15 a 17 anos da rede privada de ensino possuíam acesso à Internet juntamente com o uso de computador ou *notebook*, em 2019. Já o total da rede pública chegava a apenas 54% dos domicílios de jovens da mesma faixa etária. Logo “em números absolutos, 3,6 milhões de estudantes de 15 a 17 anos de idade não tinham acesso a equipamento(s) e conexão, em um total de 6,8 milhões” (IBGE, 2021, p. 86).

Como os dados divulgados provem do período de um ano antes do início da pandemia e do ensino remoto, é possível inferir que esses tenham sofrido mudanças, em especial na diminuição de acesso pelos estudantes de escolas públicas, já que muitas famílias, em especial aquelas que já apresentavam algum tipo de vulnerabilidade social, tiveram suas rendas impactadas pelo fechamento de muitos setores da economia, o que afetou diretamente a renda familiar:

As dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas [...] no contexto de pandemia [...], esses hiatos e divergências são ainda mais agravados, além de fortalecer as desigualdades e discrepâncias em um país que mantém, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio, mesmo que o acesso à educação esteja comprometido para maior parte dos alunos matriculados no Ensino Médio (SANTANA, SALES, 2020, p. 83).

Esse fato pode ser reiterado por meio de uma pesquisa realizada com estudantes de ensino fundamental e médio elaborada por Coutinho, Martins e Corrochano (2021) na região metropolitana de Sorocaba, no Estado de São Paulo, que identificaram haver um percentual significativo de estudantes que não possuíam acesso ou equipamentos que os permitisse acompanhar as aulas, sendo esses em sua maioria de escolas públicas.

Dessa forma, várias pesquisas têm chegado à conclusão que as práticas mediadas pelas tecnologias nesse cenário estão cumprindo mais a função de exclusão do que de inclusão. Para encontrar saídas viáveis seriam necessárias reflexões e discussões que ponderassem o contexto econômico e social brasileiro e não apenas levar em consideração a situação de distanciamento social isoladamente (SILVA; SILVA-NETO; SANTOS, 2020).

Mas não foram apenas os estudantes que enfrentaram dificuldades com o acesso as mídias sociais nesse período. Professores precisaram reinventar suas práticas pedagógicas, já que um número considerável desses profissionais não possuía nenhuma formação inicial ou continuada para trabalhar com metodologias que fossem para além do espaço físico escolar. Já as gestões escolares também enfrentaram impasses, tanto no suporte aos estudantes que não tinham como assistir as aulas por meio digitais, como para os docentes que não sabiam como adaptar as aulas para os meios remotos.

O ser professor sempre foi cercado de inúmeros desafios, já que a profissão depende de questões políticas, tecnológicas, sociais e culturais. Com a pandemia, as exigências se tornaram ainda maiores, tendo em vista que a sociedade como um todo ainda responsabiliza o educador por todo o processo de aprendizagem (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Somado a pressão de reinventar suas práticas pedagógicas de forma satisfatória em tão pouco tempo, diversos outros fatores interferiram na rotina docente: sobrecarga de trabalho doméstico e maternidade, preocupações com a pandemia e a saúde de si próprio e de entes queridos, além do medo de perder seus cargos para aqueles não efetivados na rede pública ou trabalhadores do ensino privado (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020).

Durante esse período, as famílias também foram orientadas a tornarem-se protagonistas na aprendizagem dos filhos. Esse tipo de recomendação é pouco viável na maioria dos domicílios, pois o apoio familiar depende de diversos fatores, uma parte significativa dos quais foi afetada pela covid-19. Essas dificuldades são enxergadas por muitos autores como mais intensas nos domicílios em que os estudantes frequentam instituições públicas (PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2021).

Diante desse cenário, foi corriqueira a visualização de demandas familiares para o regresso das aulas presenciais, mesmo diante das incertezas que a covid-19 gerava. No entanto, nem todos os estudantes queriam o regresso à escola pelo medo

de contrair o vírus, demora na vacinação, dentre outros fatores, gerando o medo de sair de casa e retornar à escola (MORO; VINHA, 2021).

Todos esses fatores trouxeram como consequência impactos na aprendizagem dos estudantes. Uma das queixas mais recorrentes tanto dos pais e professores como dos próprios estudantes foi a sensação de incapacidade frente aos assuntos que eram ministrados. Isso pode ser atrelado ao fato que o espaço escolar é mais propício à aprendizagem, já que todos acabam ocupando um mesmo espaço no qual a maioria tem os mesmos objetivos (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Outro aspecto recorrente durante o ensino remoto foi a mistura do espaço do cotidiano com o escolar, ou seja, cômodos que eram associados apenas com o descanso e lazer começaram a ser utilizados também para as aulas remotas. A falta de separação entre esses ambientes pode ser um desencadeador de sofrimento mental o que contribui para a falta de concentração e consequente dificuldade na aprendizagem.

Em um momento em que se exige a manutenção dos estudos em casa, estudantes brasileiros convivem com problemas de saneamento e acesso à água e alimentos, ausência de um ambiente de qualidade para estudos e falta de apoio dos pais e responsáveis, que por vezes, que por vezes também não tiveram garantido o direito à educação ou precisam trabalhar em cargas horárias exaustivas [...] (STEVANIM, 2020, p. 14-15).

No estado de São Paulo, por exemplo, foi criado o aplicativo do Centro de Mídias (CMSP) e a distribuição de *chips* para estudantes integrantes do Cadúnico<sup>6</sup> e que possibilitaria a conexão de Internet em aparelhos móveis. No entanto, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que não eram cadastrados no programa de baixa renda do governo federal não foram contemplados (SILVA, 2021).

Na figura 3 é possível visualizar o percentual de estudantes contemplados com os chips de Internet na rede estadual paulista.

**Figura 2 – Percentual de estudantes que poderiam ser contemplados com chip de Internet na rede pública estadual paulista**



<sup>6</sup> Programa do Governo Federal para pessoas consideradas de baixa renda, ou seja, aquelas que possuem renda per capita de meio salário mínimo.

Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo (SILVA, 2021)

Mesmo com a tentativa de mitigar as dificuldades de acessos dos estudantes, observamos que a grande maioria não se beneficiou das políticas de facilitação do acesso desenvolvidas pela Secretaria de Educação. Outro acontecimento na rede estadual paulista foi o início da implementação do Novo Ensino Médio, que se caracteriza como um modelo educacional baseado na flexibilização curricular e que permite que os estudantes escolham seus processos formativos com base nas áreas que possuem mais afinidade (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2021).

A maior crítica aos itinerários formativos está condicionada a essa “escolha dos estudantes”, pois é sabido que o oferecimento dessas disciplinas está totalmente a mercê das disponibilidades estruturais de cada instituição escolar e principalmente dos oferecimentos das secretarias de educação de cada estado (LIMA; VERGES; GABRIEL, 2023).

Ao designar grande parte das horas aula para a composição desses itinerários, o estado deixa de oferecer aos estudantes aulas que anteriormente faziam parte da formação básica, que diferentemente do que traz a proposta dos itinerários, não são optativos ou elegíveis pelos estudantes, pois se compreendem dentro de saberes essenciais a sociedade, elaborados e aperfeiçoados para a Educação Básica (LIMA; VERGES; GABRIEL, 2023, p. 61).

Nesse sentido, é importante destacar que mesmo antes do início da pandemia essas dificuldades já eram eminentes e assolavam uma parcela significativa da população brasileira, em especial no âmbito educacional, ou seja, a maioria das problemáticas que foram visualizadas nesse período, já eram antecedentes a pandemia. A covid-19 fez apenas com que esses impasses viessem à tona com muito mais força e suas discussões se tornassem mais relevantes, já que as discussões sobre problemáticas se intensificaram durante esse período.

Diante das circunstâncias que o ensino remoto impôs para todos aqueles que compõem os processos educativos, não é justificável que se esperasse que essa modalidade de ensino contemplasse minimamente os processos de ensino e aprendizagem, já que os impactos tanto na vida escolar como na cotidiana foram muitos. Assim, a precarização evidente do ensino aliada ao desgaste que professores e estudantes demonstraram em diversos momentos no período do ensino remoto, acentuaram significativamente tanto as desigualdades sociais como as educacionais (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

## 2 SAÚDE MENTAL E ESCOLA

A saúde é muitas vezes compreendida apenas a partir do modelo biomédico, o que acaba por dificultar ações voltadas para a prevenção, em especial aquelas que ocorrem em outros cenários, como nas escolas, assim como deixa em segundo plano as “[...] questões socioculturais e psicológicas [...]” (SANTIAGO *et al.*, 2012).

Ao longo das transformações das estratégias de cuidado em saúde, as intervenções eram impulsionadas, predominantemente, por uma lógica pautada na fragmentação da análise do fenômeno do adoecimento, com uma atenção maior na dimensão biológica do ser humano. Sendo esse panorama, sustentado pelo foco no sujeito e seu corpo doente e disfuncional no qual cabia, apenas, ações com viés curativista, intervenções medicamentosas e destaque para a atenção hospitalar, colocando o indivíduo em uma posição de assujeitamento que reflete em seus processos de subjetivação e autonomia (RAIMUNDO; SILVA, 2020).

A saúde foi conceituada inicialmente pela OMS em 1947 como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Devido à meta inalcançável de um bem-estar absoluto, essa terminologia tornou-se “irreal, ultrapassada e unilateral” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 539). Essa irrealidade é baseada em uma visão de perfeição inexistente, pois não leva em consideração diversos aspectos que perpassam essa definição. Somadas as inúmeras críticas que a denominação da OMS sofreu, os aspectos políticos, econômicos e sociais de uma população começaram a ser contemplados, dando surgimento à chamada visão da saúde como “produção social”. Ao adicionar características da saúde integrativa e preventiva, a educação em saúde foi se aprimorando com uma tentativa de afastar uma visão higienista (GAINO *et al.*, 2018).

A conceituação higienista ou sanitarista, tinha como base o saber médico e, no Brasil, dominou as políticas públicas durante o período da Primeira República, que compreendeu os anos de 1889 a 1930. Essa visão defendia a patologização de aspectos que não se encaixavam no eixo saúde-doença, como os processos educativos, por exemplo. Isso aconteceu graças a disseminação de uma “[...] expressão de uma racionalidade positivista e organicista [...]” (VILLAR, 2011, p. 193).

A educação foi submetida sistematicamente desde o início do séc. XIX à uma abordagem cientificista promovida tanto pela Psicologia quanto pela Medicina. Os problemas da educação assim como outras questões sociais passaram a ser encarados como objetos das referidas ciências a partir da influência exercida pelo positivismo que se baseava no estudo dos fatos



observáveis como o único caminho para se alcançar o pleno conhecimento sobre o funcionamento da sociedade (VILLAR, 2011, p. 193).

No campo da saúde mental perceber os fenômenos por meio do embasamento biológico e higienista da saúde traz inúmeros prejuízos, pois esse opera de forma reducionista. Isso acontece porque os demais acontecimentos que podem influenciar o sofrimento psicológico, em especial nos mais jovens, são deixados de lado, como as relações cotidianas, sociais, culturais e entre os pares (VIEIRA *et al.*, 2014).

Na análise foucaultiana, o poder disciplinar trata o corpo dos indivíduos como um maquinário a ser usado economicamente mediante seu adestramento e docilização. No fim do século XVIII, Foucault designa o chamado biopoder, que sobreposto ao poder disciplinar, atua de forma coletiva, ou seja, a sua centralidade não é mais o “[...] corpo individualizado, mas o corpo coletivo” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 144). É “sob essa relação de saber-poder que a psicologia e a psicopatologia tornaram a experiência da loucura uma experiência de confinamento e controle espacial nos finais do século XIX” (PASSOS, 2012, p. 164).

Foucault não considerava que as relações de poder estavam restritas a uma única instituição, como asilos ou escolas, por exemplo, nem algo que poderia ser facilmente modificado por meio da influência política. Destaca que, para além de controle e repressão, o poder tem a capacidade de produzir a verdade e o saber, a do triângulo “poder, direito e verdade” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370).

Paralelamente às escolas, o poder disciplinar se manifestava em outros tipos de instituições, como quartéis e hospitais. No ambiente escolar, essas relações se manifestam por meio da organização do espaço e horários, que configurava a escola como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 173). A disciplina no ambiente escolar pode ser comparada aos internatos, que funcionam na lógica de que o isolamento dos indivíduos serve como método transformador. Mesmo considerado ultrapassado, o isolamento pode ser observado em algumas situações, pela “noção de espaço transformador, devido a suas divisões internas [...], através de seu caráter celular e serial” (PORTOCARRERO, 2004, p. 172).

Assim, os espaços passíveis de institucionalização, como as escolas, podem ser classificados como “instituições de sequestro”. Essa designação faz referência as dinâmicas desenvolvidas no contexto escolar, no qual o uso da disciplina se faz aplicável especialmente como técnica de docilizar os indivíduos, “pois é a partir deles

que o homem se adequará às normas estabelecidas nas instituições como um processo de produção [...]” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 150).

De modo mais amplo e geral, a primeira consequência diz respeito à inequívoca associação da escola com as estratégias de governo. Pela escola passam os indivíduos que são formados, desde cedo, para equivaler-se a uma multiplicidade qualquer, por derivação dos repertórios dos focos de experiências ali consolidados. Mais do que pensar em juízo de valor, trata-se de conceber o laço inequívoco entre as verdades que são ensinadas, disponibilizadas, convocadas e justificadas de modo prático, para que os sujeitos da Educação façam certo sentido às estratégias globais de governamentalidade, por exemplo: obediência, utilidade, normalização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais [...] (CARVALHO, 2014, p. 107).

Ferraz e Pagni (2019) afirmam que as regras impostas no cotidiano das instituições escolares reforçam os processos disciplinadores e normalizadores dos corpos coletivos e individuais dos sujeitos. Muitos desses processos são alicerçados em algum tipo de embasamento científico e, por isso, não são alvos de críticas entre muitos pesquisadores da educação, como por exemplo: “[...] a crescente medicalização dos alunos, a padronização excessiva das avaliações e práticas pedagógicas, a busca por métodos penalizadores 'eficientes' para alunos 'desviantes', entre outros” (FERRAZ; PAGNI, 2019, p. 95).

Nessa perspectiva, a chamada “medicalização da vida” pode ser considerada como uma das maiores concretizações do eixo saúde-doença na vida dos indivíduos. Por ser proveniente de uma visão biologizante das patologias, a medicalização é tratada como “a expressão mais acabada das distorções e consequências do modelo biomédico [e] reducionista” (BARROS, 2002, p. 76).

Soares e Caponi (2011), ao discutirem os estudos sobre medicalização de aspectos relacionados a saúde mental, realizados por Conrad (2007) e Horwitz (2007), descrevem que a crescente aderência à medicalização da vida vem acontecendo principalmente pela divulgação midiática de diagnósticos embasados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que buscam a identificação de possíveis transtornos mentais por meio de combinações de conjunto de sintomas e substituição de vivências por processos biológicos. Assim:

A medicalização, indiscriminada e compulsória, carrega o mesmo vício que a psychologização. Os atos de medicalizar e psicologizar realizam sobre o drama de alguém uma mesma operação: o drama é enquadrado sob foco muito reduzido, desligando-nos dos caminhos de alguém e seus diversos cenários. O drama é amarrado a um só ponto de vista, impedindo deslocamentos de

perspectiva, indispensáveis para que fosse mais bem percebido (GONÇALVES-FILHO, 2021, p. 137).

A medicalização se apoia frequentemente na relação médico-paciente, fazendo "acreditar que o saber médico poderá levar ao domínio da morte e frequência das curas está diretamente ligada à intensidade do ato médico" (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 150). Sua expressão vai além de substâncias químicas, como mostra a chamada "medicalização do parto", na qual experiências saudáveis durante esse processo são transformadas em patologias, aumentando significativamente o número de cirurgias cesárias, mesmo que a mãe e o bebê tenham plenas condições de seguir o parto normal (LEÃO *et al.*, 2013). Logo, "[...] nem toda pessoa medicalizada é patologizada, embora todo processo de patologização da vida insira-se no fenômeno de medicalização" (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016, p. 103).

A medicalização no campo da saúde mental, também chamada de psiquiatrização, ganhou evidência durante a pandemia, quando portarias, liberação de verbas para compra de psicotrópicos e postagens em redes sociais ligadas ao Ministério da Saúde e a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) começaram a apontar o que foi intitulado de "quarta onda" da Covid-19, fazendo referência ao aumento da incidência de transtornos mentais em decorrência do distanciamento social. Essa nova onda estaria ligada ao aumento do diagnóstico de transtornos mentais em decorrência das imposições devido a covid-19 (GARCIA, *et al.*, 2022).

Anterior ao início da pandemia, a ABP também realizou diversas campanhas contra a prevenção de suicídio, dentre elas o "Setembro Amarelo", além de cartilhas informativas sobre esse tipo de prevenção. Nesse material, a ideação suicida está estritamente relacionada as doenças mentais, sendo os demais fatores que podem levar ao suicídio abordados na cartilha somente em segundo plano (GARCIA, 2019).

No contexto escolar, quando um estudante é enxergado como "fora de ordem", serviços terapêuticos e de saúde são convocados para colocá-lo dentro das normativas impostas e consideradas como "normais". Métodos pautados na vigilância, como seguir recomendações de profissionais da saúde e o uso de medicações, principalmente psicofármacos, se fazem presentes, ou seja, "[...] este aluno será convocado à bem-sucedida experiência normalizante da escola para todos" (VERGARA, 2011, p. 90).

Nesse ambiente, afastado do contexto hospitalar e asilar, o então transtorno mental diagnosticado, seja ele em qualquer modalidade escolar, seguirá as demandas

embasadas no saber médico. Diante disso, a escola está fadada a praticar a institucionalização dos indivíduos, deixando os demais saberes de lado, “portanto, importa menos em qual instituição, mas necessário é manter a todos em vigilância, microfisicamente” (VERGARA, 2011, p. 91). A este respeito, Foucault (1987, p. 32-33) afirma que:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência.

Para Leonardo e Suzuki (2016), a medicalização na escola se apoia no uso de nomenclaturas que refletem determinados domínios de poder/saber. Assim, os profissionais que compõem a educação em diversos casos se sentem impossibilitados de intervir nessas situações, já que o saber médico acaba adquirindo prevalência diante dos diagnósticos. A própria pedagogia acaba por reiterar a validação desse saber, especialmente no momento em que é retirada da instituição escolar a responsabilidade pela dificuldade de aprendizagem dos estudantes, impondo essa culpa apenas para os alunos e suas famílias e isentando assim o espaço escolar (GUARIDO, 2007).

Essa mesma autora destaca ainda que é comum, na rotina escolar, a gestão e professores encaminharem estudantes para diagnóstico médico, de forma a justificar o chamado “fracasso escolar”, bem como acompanharem a família no intuito de saber se as medicações estão sendo usadas de forma correta. Isso faz com que os atores da escola na maioria dos casos não considerem que as vivências adquiridas em seu cotidiano influenciam na saúde mental e no comportamento dos estudantes, culpabilizando apenas os processos biológicos e outros alheios ao cotidiano escolar pelas dificuldades desses sujeitos. Para superar isso, é necessário que o foco deixe de ser apenas o problema de aprendizagem, ou seja, centrado apenas no indivíduo, para o que Collares (1989, p. 28) nomeia como “problemas de ensinagem”.

Nesse sentido:

Na sociedade em geral, e em especial na escola, a lógica medicalizante tem produzido a classificação de sujeitos e a consequente exclusão dos que não se enquadram no padrão pré-estabelecido. Tal padronização se sustenta em pressupostos dicotômicos: adequado x inadequado; adaptado x inadaptado;

ajustado x desajustado; normal x anormal.... No entanto, cabem as perguntas: Adequado, adaptado, ajustado, normal em quê, ao quê, para quê, por quê? A serviço de que(m) essa lógica opera? (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016, p. 161).

No tocante ao fracasso escolar, seu principal embasamento gira em torno da responsabilização única dos estudantes ou suas famílias pelos seus índices de reprovação e baixa aprendizagem, fazendo assim que outros aspectos que possam influenciar nessas problemáticas sejam isentos dessa culpabilização, ou seja, “[...] é necessário desconstruir o ideário disseminado que, subliminarmente, coloca a escola como ‘vítima de crianças inadequadas’ (MOYSÉS; COLLARES, 2017, p. 45).

Processos como características de comportamento e aprendizagem são os mais sujeitos a modificações no decorrer da vida, pois esses são atravessados por diferentes fatores, situações e subjetividades. Por isso, sua complexidade jamais se encaixaria em padrões e normas impostos pela medicalização. Buscar normalizar crianças e jovens por meio dessas estratégias só reitera o poder de controle de um laudo, que pode estigmatizar a vida dos sujeitos (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Como demonstrado na figura 2, é comum que campanhas contra o uso de drogas ilícitas ocorram no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se estimula crianças e jovens ao uso de medicamentos para tratar supostos distúrbios de aprendizagem, sono e supostos transtornos mentais. Apesar de origem americana, a charge se encaixa perfeitamente no contexto brasileiro, uma vez que os usos desses medicamentos não são tratados como drogas no país (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016).

**Figura 3 - Charge do cartunista Jeff MacNelly, ironizando a campanha contra o uso de drogas e o crescente consumo de psicofármacos em idade escolar**



Fonte: Oliveira, Harayama e Viégas (2016)

Diante do grande interesse econômico privado que atravessa o campo da saúde, os movimentos voltados para a luta antimanicomial e de desmedicalização da vida tem enfrentado diversos impasses, com o objetivo de garantir que os tratamentos de saúde sejam voltados aos direitos humanos e ao cuidado dos sujeitos (LEMOS *et al.*, 2019). Esses movimentos requerem uma atenção especial em relação à infância e juventude, já que um dos maiores motivos de procura de serviços de saúde mental provem de impasses relacionados as vivências juvenis e a vida escolar (CARNEIRO; COUTINHO, 2015).

## 2.1 SAÚDE MENTAL E JUVENTUDE

A juventude é vivida de diferentes maneiras e é influenciada por diversos condicionantes, como classe social, gênero, religião e cultura (LIBANIO, 2021). As terminologias que envolvem o jovem e a juventude necessitam passar pela desconstrução das características biologizantes e de faixa etária que são comumente atrelados a esses sujeitos (FERREIRA, 2009). Mesmo assim, perceber determinados acontecimentos em jovens de diferentes idades, facilita a compreensão de como esses sujeitos vivenciaram determinadas experiências.

Nos contextos sociais, a idade aparece como um marcador de diversos acontecimentos. Porém, buscar classificar e encaixar os indivíduos em desempenhos de papéis sociais por meio da idade, cor, gênero, local de moradia, entre outros, tem sido cada vez mais contraditório e impreciso (MARGULIS; URRESTI, 2022).

En alguna literatura sociológica reciente, se trata de superar la consideración de "juventud" como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura. Entonces se dice que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos (MARGULIS; URRESTI, 2022, p. 1).

Nesse sentido, a juventude deve ser compreendida para além de uma faixa de idade e visualizada como uma categoria social, levando-se em consideração as definições e construções definidas socialmente, tanto pelo coletivo como pelos próprios jovens (PARIZOTTO; TONELLI, 2005).

Apesar de fazer parte da sociedade enquanto categoria, os jovens historicamente a ocuparam de maneira desigual. Entre os séculos XIX e início do XX, no Brasil e no mundo, por meio das reformas higienistas, famílias de jovens de

camadas populares passaram a ser alvos de intervenções sociais por serem taxadas como incapazes de educar moralmente seus filhos para conviver em sociedade (CÉSAR, 1999). Assim:

Uma vez identificadas pelos reformadores, as famílias disfuncionais foram responsabilizadas pela produção e reprodução dos problemas ligados a uma infância e a uma juventude sem assistência. A organização social estaria na dependência de normas elaboradas pelos reformadores, implicando a retirada da criança e do jovem do círculo de privação/depravação gerado por uma família deficiente, aquela que simplesmente criava seus filhos, ao contrário de educá-los, permitindo e estimulando que esses jovens e crianças permanecessem nas ruas, em busca de sustento próprio e da própria família. A rua, que representava um espaço de sociabilidade para os jovens e crianças, foi considerada pelos reformadores como o espaço físico e social responsável pela construção de uma vida de vícios, de depravação e de vagabundagem (CÉSAR, 1999, p. 1-2).

Nesse sentido, as ações públicas voltadas para crianças e jovens tiveram início em meados do século XIX e eram voltadas para os sujeitos sem amparo, ou seja, “[...] tais práticas refletiam a forma pela qual a sociedade entendia e tratava a infância e adolescência pobre e abandonada, ou seja, esvaziada de direitos e submetida aos interesses da coletividade” (BELLUZZO; VICTORIANO, 2004, p. 8). Sposito e Carraro (2003) descrevem que as ações públicas destinadas ao jovem e as juventudes são sempre atravessadas por diversos outros fatores:

Tratar o tema apenas no eixo da juventude – se as políticas são para os jovens, com os jovens, por meio dos jovens com base neles –, embora importante para o debate público, do ponto de vista analítico, é insuficiente. As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de uma clara concepção de modos de praticar a ação política, do exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos atores/formas de parceria etc.) e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública (SPOSITO; CARRARO, 2003, p. 20).

No contexto do cuidado da saúde mental, a juventude foi marcada pela ausência de serviços de proteção específicos para esse segmento. No decorrer da história, a juventude tem sido abordada a partir de estratégias de “correção social”, já que, histórica e socialmente, essa é considerada uma fase da vida instável. A psicopatologização e medicalização de aspectos ligados a saúde mental dos jovens pode ser interpretada como uma continuação dessa tradição de controle social (SPOSITO; CARRARO, 2003; TAÑO, 2017).

Couto e Delgado (2016, *apud* TAÑO; MATSUKURA, 2019) afirmam que a compreensão da saúde mental infanto-juvenil esteve atrelada às deficiências mentais e às conseqüentes ações filantrópicas como forma de reparação. Logo, o olhar sobre o sofrimento psicológico não levava em consideração outras áreas, como a assistência social e a educação, causando assim sua dissociação no campo das políticas públicas brasileiras até o início dos anos 2000.

As políticas públicas voltadas para a saúde mental de jovens, assim como demais direitos destinados aos sujeitos juvenis, podem ser consideradas uma conquista recente obtida por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), aglutinadas na Política de Saúde Mental de Crianças e Adolescentes (PSMCA), logo a “condição de possibilidade para essa conquista adveio de acontecimentos diretamente ligados ao campo da saúde mental, que ampliaram seu patamar de institucionalidade” (COUTO, 2012, p. 6).

Em 2002, por meio da Portaria 366/2002, houve a criação dos Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenis (CAPSij), que buscam acolhimento para crianças e jovens em situações de vulnerabilidade psíquica e psicossocial, assim como os casos que envolvem abusos de álcool e outras drogas. Em complemento aos CAPS, houve a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) em 2011, que tem como objetivo principal o acolhimento dos indivíduos por meio de diferentes abordagens e serviços (BRASIL, 2011). Nestes, privilegia-se a visão psicossocial, permitindo que as abordagens clínicas sobre a saúde mental possam enxergá-la para além do suposto transtorno mental e suas possíveis sintomatologias, levando em consideração que esses acontecimentos são respostas comuns as vivências humanas. Logo, “pode-se observar o seu sentido experimental, mediante a busca e ampliação de estratégias terapêuticas voltadas ao protagonismo e ao respeito às singularidades dos sujeitos” (PAVANI; WETZEL; OLSCHOWSKY, 2021, p. 119).

Mesmo com os avanços conquistados por meio da instalação dos CAPSije das RAPS, é sabido que esses serviços têm sido amplamente utilizados como estratégias de controle, onde diretrizes como o cuidado baseado nos direitos humanos acabam sendo deixado em segundo plano. Essa situação pode ser visualizada no crescente número de demandas de jovens encaminhados por entidades ligadas ao Poder Judiciário. É comum, nesses casos, que aspectos sociais e econômicos sejam transformados em demandas de saúde, com a conseqüente psiquiatrização (TAÑO, 2017).



Ações que embasam esses dispositivos de poder podem ser observados com maior frequência entre jovens negros, periféricos e/ou usuários de drogas. A violência contra jovens é atravessada pela raça, logo, “[...] ser negro é um determinante para que a violência incida com mais força sobre essa parcela da população” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 6).

Tornar aspectos ligados ao sofrimento mental passível de mecanismos asilares, por meio de judicialização dessa população, retira todo o embasamento que o cuidado e a redução de danos deveriam ter com essas pessoas, pois a “[...] perspectiva normatizadora da abstinência e, de forma desarticulada, de uma rede intersetorial e de um olhar interseccional sobre o sujeito, [...] inviabiliza os determinantes sociais [...]” (FERREIRA, 2020, p. 26).

Logo, é primordial que encaremos o cuidado em saúde mental da juventude, assim como demais ações voltadas para este segmento, por meio da perspectiva interseccional, ou seja, correlacionando-a com aspectos como gênero, raça e classe social, para que o cuidado seja realizado de forma efetiva.

De acordo com Ortiz (2013) o conceito de interseccionalidade foi desenvolvido por Kimberlé Crenshaw em 1989 e defende que “[...] duas ou mais formas de subordinação determinadas pelo sexismo, racismo e patriarcalismo devem ser compreendidas enquanto uma interação e não a partir da superposição de opressões” (ORTIZ, 2013, p. 4). Para isso a autora busca explicar esse conceito por meio da metáfora de cruzamento:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Cardoso, Lima e Cunha (2021) nomearam esses fatores interseccionais de “marcadores sociais de desigualdade”. Os autores relatam que, além desses, outros acometimentos podem estar relacionados ao sofrimento mental nos jovens, entre eles:

[...] as limitações condicionadas pelas barreiras no acesso aos serviços de saúde de atenção primária e especializados, o que impacta negativamente na saúde mental devido à falta de oportunidades de tratamento para o

restabelecimento de condições adequadas às atividades diárias; o estigma relacionado ao sofrimento psíquico, que favorece os processos de exclusão e discriminação das pessoas em diferentes contextos sociais, a fragilidade do modelo de atenção à saúde mental no cuidado a essa população; e o sofrimento da família no cuidado à criança e ao adolescente diante das dificuldades de inserção social e da falta de apoio do Estado (CARDOSO; LIMA; CUNHA, 2021, p. 4).

Além de todos esses fatores, é sabido que no período da juventude uma parte considerável dos sujeitos em situação de sofrimento psíquico não recebe assistência adequada e, quando recebem, acabam sendo tratados de forma pouco efetiva. Essas características podem ser constatadas em estudos que constataram que crianças ou jovens negros e indígenas tem maior probabilidade de não receber auxílio efetivo quando comparadas com jovens brancos (FATORI *et al.*, 2019).

Aspectos comuns das vivências típicas da juventude, como relação entre pares, preocupação com a vida profissional, dentre outros, aliados às disparidades dos contextos sociais atuais, tem aumentado o sofrimento psicossocial entre os jovens. Falta de perspectiva em relação a que carreira profissional seguir, baixa da empregabilidade e as desigualdades de classe, gênero e raça são fatores que podem contribuir para o sofrimento mental, inclusive levando ao suicídio (COSTA; MATOS, 2021).

Segundo a OMS o órgão, há uma média anual de cerca de 800 mil mortes por suicídio no mundo, sendo assim responsável por cerca de 1,4% do total de óbitos. É apontado como a segunda maior causa de morte entre indivíduos que estão compreendidos dos 15 aos 29 anos (WHO, 2014). No entanto, o fato de o suicídio ser a segunda maior causa de morte entre essa população pode ser justificada pelo fato de que esses indivíduos tendem a sofrer menos óbitos devido a outros motivos, como doenças, por exemplo.

A pesquisa intitulada de “Violência autoprovocada na infância e na adolescência”, realizada em apoio com a Fiocruz, constatou que 76,4% de 15.702 notificações investigadas em diversos serviços de saúde referentes a comportamentos suicidas, compreendia jovens com idade entre 15 a 19 anos. Ainda segundo o estudo, a predominância de atendimentos aconteceu com mulheres (71,6%) e em pessoas que se identificaram como brancas (58,3%) (FIOCRUZ, 2021).

Em relação à prevalência de comportamentos suicidas e demais problemas de saúde mental entre jovens negros e pessoas LGBTQIA+, é sabido que esses são impulsionados pelas marcas de preconceito e exclusão, em uma sociedade marcada

pela branquitude<sup>7</sup> e pela cisheteronormatividade<sup>8</sup>. Mesmo assim, pesquisas que buscam interseccionar marcadores como gênero, raça e saúde mental ainda são escassos na literatura (NAVASCONI, 2018). Isso está atrelado à própria concepção biomédica que embasa a maioria das pesquisas no campo da saúde mental, que leva a uma conceituação de “distúrbios mentais” como tendo uma história natural relativamente independente do contexto social.

Nesse sentido, sobre os comportamentos comuns na juventude, é possível relatar que:

Tais comportamentos, ao contrário, são manifestações e expressões de crianças e adolescentes que vivem, aprendem, sentem, pensam, criam, convivem... em contextos histórico-culturais concretos. Desconsiderar isso decorre de uma leitura biologizada e naturalizada das experiências humanas, ocultando, camuflando e/ou negligenciando as condições nas quais elas se constituem e se produzem (RIBEIRO; VIÉGAS; OLIVEIRA, 2019, p. 197).

O aumento do número de diagnósticos dos supostos transtornos por meio dos chamados “*checklists*” de sintomas acaba por reiterar a ascensão do modelo biomédico, estimulando cada vez mais a fabricação, venda e consumo de psicotrópicos em larga escala. A psiquiatrização de aspectos das vivências da juventude pode ser considerada como uma tentativa de normalização daqueles tidos como sujeitos que não se encaixam em comportamentos esperados pela sociedade. Sobre a estigmatização dos comportamentos juvenis, Pavani, Wetzel e Olschowsky (2021, p. 122) descrevem que:

[...] todos os que não se comportam adequadamente frente ao padrão normativo são passíveis de serem desviantes, e por isto, são submetidos a processos que identificam e lhes atestam transtornos mentais e, em consequência, a incapacidade de corresponderem a expectativas sociais: crescer, estudar, trabalhar, casar etc.

Allen Frances (2016) ao discutir sobre o diagnóstico de transtornos mentais em jovens, relata o aumento dos “casos” de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, autismo e Transtorno bipolar na infância, que tiveram um salto de quase 40 vezes nas últimas duas décadas. Esse aumento se deu especificamente no

---

<sup>7</sup> De acordo com Bento (2002, p. 1) a branquitude se refere aos “traços da identidade racial do branco [...] a partir das ideias sobre branqueamento”.

<sup>8</sup> Segundo, Rosa (2020, p. 67), a cisheteronormatividade pode ser classificada como um apanhado de “normas, reforços e punições” para que todos os sujeitos se encaixem nos padrões cisgêneros e heterossexuais.

contexto da infância em idade escolar, mas, segundo o autor: “os diagnósticos do DSM desenvolvidos para fins clínicos são guardiões inadequados para alocar recursos educacionais, [essas] devem ser baseadas na necessidade educacional da criança, avaliada pelos educadores [...]”.

Sobre o conceito relatado no artigo de Frances (2016) do diagnóstico de crianças e adolescentes ser “escrito a lápis”, Pavani, Wetzel e Olschowsky (2021) relatam que essa afirmação é uma crítica ao modelo de atenção à saúde mental atual voltado para essa população, já que as transformações acontecem de forma “rápida, variada e singular”. Nesse sentido, os sentidos de escrever a lápis “[...] questionam as práticas normativas da psiquiatria, nos quais rótulos são produzidos, desconsiderando outras possibilidades explicativas de determinada condição de sofrimento dos adolescentes” (PAVANI, WETZEL; OLSCHOWSKY, 2021, p. 119).

Aspectos que comumente integram parte do cotidiano da juventude, como relacionamentos e as dinâmicas escolares, foram afetados pelo distanciamento social imposto pela Covid-19 desde o início de 2020. Nessa lógica, é necessário que compreendamos como as vivências e, em consequência, a saúde mental e o sofrimento psíquico desses jovens se deram diante desses atravessamentos.

### 3 COVID-19 E JUVENTUDE: ATRAVESSAMENTOS GERADOS PELA PANDEMIA

As experiências de conviver em meio à pandemia da covid-19 foram experimentadas de maneiras diversas entre as pessoas de diferentes idades. Mas um aspecto vivenciado por todas foi a interrupção de experiências comuns que os indivíduos em situação de “normalidade” vivenciaríamos (ALLAM; ADER; IGRIOGLU, 2020).

É possível afirmar que todos os jovens foram atravessados pela pandemia, seja com maior ou menor intensidade. O conceito de posição geracional desenvolvido por Mannheim pode descrever esse acontecimento, pois se trata da “[...] possibilidade de participar nesse período dos mesmos eventos, com o mesmo conteúdo vital, além disso, fazê-lo a partir do mesmo padrão de estratificação da consciência” (MANNHEIM, 1993, p. 216). Mannheim ao caracterizar a posição geracional, descreve que:

[...] não basta haver nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (WELLER, 2010, p. 212).

Estar na juventude em meio à pandemia impactou de forma singular as mais diversas experiências comuns a esses sujeitos. Essa situação adversa fez com que muitos jovens deixassem de lado vivências proporcionadas pelo contato presencial, como sair com os amigos e interagir com outros jovens, por exemplo, o que foi afetado diferentemente de acordo com a classe social. Assim, o cotidiano escolar, a convivência com familiares que residiam em outros domicílios e mesmo o encontro entre amigos, no decorrer de parte desse período se limitou apenas ao meio virtual.

No início da pandemia, os jovens foram classificados pela OMS como a faixa etária com maior potencial de propagação do vírus, justamente pelo estilo de vida que parte dos jovens leva, levando a maior intensidade nas interações com outros jovens. O fato de fazer parte de um grupo que supostamente estaria “menos susceptível” a desenvolver formas graves da doença, fez com que muitos não respeitassem as medidas de isolamento social e demais medidas de prevenção (PRESSE, 2020).

Diante dessa situação “diferentes narrativas passaram a coexistir naquele momento, dentre elas as que culpabilizavam os jovens pela disseminação da covid-19, fosse por estarem indiferentes à situação ou se comportando de maneira irresponsável (SOBRINHO; ABRAMO; VILLI, 2022, p. 10). Logo:

A percepção de que as juventudes não seriam um público vulnerável à infecção do coronavírus alterou-se nos primeiros meses de 2021. No Brasil observou-se um aumento de casos sintomáticos, internações e óbitos em pessoas mais jovens e sem comorbidades. O fenômeno do rejuvenescimento da pandemia se deu em um período de surgimento de novas variantes, de saturação da rede hospitalar, ainda sem a consolidação do processo vacinal no país (SOBRINHO; ABRAMO; VILLI, 2022, p. 9).

Mas isso não quer dizer que essa população não estivesse sentindo as consequências da pandemia de outras formas, já que estava sofrendo (em especial os jovens em situação de pobreza, negros, mulheres e a população LGBTQIA+) os atravessamentos que ocorreram nesse período e que ainda refletem na conjuntura atual (GABRIEL, *et al.*, 2021). O fechamento de espaços comuns de convivência e socialização, como escolas, *shoppings* e bares, afetou espaços de socialização comuns entre jovens. Aumentou também a desigualdade social em relação ao acesso à educação e cultura. Logo, foram “agravadas as dificuldades que caracterizam a condição juvenil, [...] uma vez que o distanciamento tem gerado mais incertezas e dificuldades na relação espaço-tempo na vida dos jovens” (LUZ *et al.*, 2021).

O isolamento social pode ser considerado também como um fator que bloqueou a mobilidade e demais interações sociais de jovens. Essa limitação em diversos aspectos pode ter interferido ou adiado as características consideradas como de transição e que são comuns aos jovens fora do contexto da pandemia, como a busca pela independência e ingresso no primeiro emprego, por exemplo<sup>9</sup> (LUZ, *et al.*, 2021). Para Luz *et al.*, (2021), o cenário de prolongamento da juventude pode ser explicado pelo fato de que, quando a pandemia teve início, uma parte considerável dos jovens, em especial aqueles que estavam em torno dos 30 anos, passavam pelo processo chamado de “condição juvenil prolongada”. Esta está atrelada a uma maior demora em concluir os estudos ou dificuldades em arrumar emprego, ou seja, “[...] observamos

---

<sup>9</sup> É importante considerar, no entanto, muitos jovens não possuem a oportunidade e direito de prolongar e chegar à vida adulta. Como apontado por Camarano, Leitão e Kanso (2006), episódios como a duração de vida como indicativo de esperança ao nascer foram apontados como maiores em homens brancos do que em negros e pardos. Esse acontecimento pode ser explicado pelo quantitativo de homens negros que perdem a vida nos primeiros anos e na juventude.

que a conquista dessa autonomia é cada vez mais difícil para a atual geração. E, para muitos jovens, pode jamais ocorrer” (LUZ, *et al.*, 2021, p. 187). Nesse sentido, Ferreira e Nunes (2013, p. 170) relatam que “ser jovem atualmente, é um tempo de vida cada vez mais prolongado, indeterminado e plural [...]”.

Esse cenário é melhor visualizado entre jovens com empregos instáveis, sem nenhuma rentabilidade ou que ainda dependem dos pais, populações periféricas, negros e indígenas, mulheres e aqueles que se identificam como LGBTQIA+. Mesmo antes do contexto pandêmico, essas desigualdades já demonstravam atingir essas populações com bastante frequência, mas isso se tornou ainda mais evidente após o início da covid-19.

Dentre as maiores preocupações demonstradas pelos jovens no período da pandemia estão os impactos na saúde mental, renda e emprego, seguido de aspectos educacionais. Isso se deve ao fato que muitos setores impactados pelo distanciamento social, como restaurantes, bares e hotéis, possuem, em sua maioria, seus quadros de funcionários ocupados por jovens em situação empregatícia informal (ALLAM; ADER; IGRIOGLU, 2020).

No mundo do trabalho foi identificada uma maior precarização de diversos serviços, baseados especialmente na informalidade. Uma parte significativa desses começou a ser tratada apenas em formato *home office* e via serviços de aplicativo, como motoristas e entregas, já que nesse período a demanda por estas ocupações cresceu exponencialmente (MENDES; GUIMARÃES, 2022).

Branco, Comaru e Silva (2020), ao descreverem o estudo feito por Slee (2017), nomeiam esse processo de “uberização”<sup>10</sup>. Os autores afirmam que em serviços de entrega e mobilidade, como o *Uber* e o *iFood*, existe um padrão seguido por todas as plataformas que prestam esse tipo de serviço: “a relação entre a força de trabalho e a empresa é mediada por uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação, o aplicativo/plataforma” (BRANCO; COMARU; SILVA, 2020, p. 118).

O aumento da uberização e a consequente informalidade no mundo do trabalho advém da alta taxa de desemprego que o país enfrenta desde antes do acometimento da Covid-19, associada ao fato que os jovens em sua maioria não possuem

---

<sup>10</sup> Apesar do termo ser considerado novo dentro das pesquisas das ciências humanas, esse tem ganhado bastante notoriedade nos últimos anos, principalmente em decorrência da pandemia. Ainda que o mesmo fenômeno tenha outras denominações dentro da sociologia, como capitalismo de plataforma, por exemplo, sua nomenclatura remete a uma das maiores e mais conhecidas plataformas de aplicativo, a Uber.

experiências profissionais, tem menor grau de instrução escolar e renda instável. Todos esses fatores fazem que esses sejam obrigados a aderir a condições desfavoráveis de trabalho (MENDES; GUIMARÃES, 2022).

Abílio (2020) discute que a chamada “juvenilização” dos entregadores não se trata apenas da ampliação da juventude nesses serviços, mas de uma forma de inferiorizar os valores do trabalho, assim como o deixar de lado aspectos como a identidade e a estabilidade profissional. Logo:

[...] essa degradação do trabalho não se realiza de forma homogênea, mas se produz e reproduz nas diferentes interseções de desigualdades estruturantes da sociedade brasileira. Por meio da comparação entre entregadores celetistas e uberizados, evidencia-se que, quanto mais socialmente desprotegida e mais mal remunerada, mais juvenil e negra é a ocupação de entregador (ABÍLIO, 2020, p. 581).

A precarização do trabalho não atingiu apenas os jovens estudantes, mas também os professores, especialmente os da rede privada de ensino. Demissões em massa atingiram bruscamente profissionais da educação, com a justificativa das instituições apontando crises financeiras ocasionadas pela Covid-19, devido a diminuição do número de estudantes (RÁDIO BRASIL ATUAL, 2020).

Os jovens que se viram obrigados a aderir a modalidades de serviços informais também sentiram dificuldades no contexto escolar. A alta demanda de tempo de dedicação que esse tipo de trabalho exige não permitiu que uma parcela significativa deles acompanhasse as aulas de forma satisfatória, o que está ligado também à falta de recursos tecnológicos para acompanhar o ensino remoto.

### 3.1 REFLEXOS DO ENSINO REMOTO NAS VIVÊNCIAS JUVENIS

O ensino remoto pode ser considerado como um dos aspectos que mais impactou a vida dos jovens durante o distanciamento social imposto pela pandemia. Isso se dá porque uma parte importante da vida desses se passa no contexto escolar, como namoros e demais relacionamentos entre pares, amizades e outros tipos de interações sociais. É sabido que os jovens possuem outras redes de socialização para além da escola, como aponta Dayrell (2007):

No caso dos jovens, por exemplo, eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam



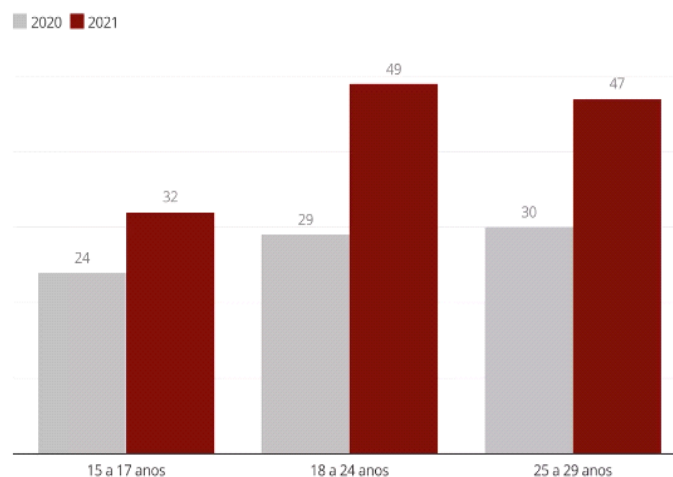
informações e produzem aprendizagens. Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver (DAYRELL, 2007, p. 1118).

O mesmo autor também relata uma crise da capacidade socializadora da escola, já que:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1106).

No momento em que vivências antes remetidas ao contexto presencial passaram a acontecer de forma apenas virtual, sensações de desamparo, falta de capacidade em acompanhar as aulas e vontade de desistir se tornaram sentimentos recorrentes entre os jovens estudantes. Isso foi apontado na pesquisa Juventude e Pandemia, realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), com jovens de todo Brasil entre 15 e 29 anos. O estudo identificou que, em relação a 2020, o número de “pensar em desistir” do ensino remoto saltou de 28% para 43% em 2021. Na figura 3 é possível constatar que entre aqueles de 18 a 24 anos, a vontade de abandonar a escola nesse período foi elevada para 49% (OLIVEIRA, 2021).

**Figura 4 – Percentual de jovens que pensaram em desistir do ensino remoto**



Fonte: Pesquisa Juventude e Pandemia (2021).

Além das condições precárias de trabalho, outro relato recorrente dos jovens, em especial das mulheres, foi o aumento das demandas de trabalho doméstico não remunerado. O fato de as aulas acontecerem apenas de modo virtual, fez com que os

pais ou responsáveis tivessem a impressão que as estudantes dispunham de um maior período de tempo livre para afazeres domésticos e cuidados de irmãos mais novos, por exemplo. A chamada divisão sexual do trabalho<sup>11</sup> é reiterada pelos ideais machistas e patriarcais, fazendo com que esse tipo de afazer seja visto como desvalorizado e, em consequência, é realizado em sua grande maioria por mulheres, o que demonstra as relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

A juventude LGBTQIA+ também foi impactada, uma vez que os preconceitos que giram em torno dessa população foram reiterados mediante o distanciamento social. A falta de equidade nos enfrentamentos a pandemia é embasada especialmente nas estruturas de poder, que trata de maneira desigual os indivíduos que pertencem a esses grupos (SANTANA; MELO, 2021). Diante desse cenário:

A LGBTfobia modifica e potencializa o impacto da covid-19 sobre a população LGBTI+, além de alterar a capacidade de proteção desse grupo em alguns eixos, tais como: insuficientes formas de implementar medidas gerais de prevenção; iniquidades em saúde preexistentes que podem ser potencializadas pela covid-19; e dificuldades no acesso aos serviços de saúde (SANTANA; MELO, 2021, p. 9).

Além das adversidades aos acessos de saúde, seja por conta da pandemia ou de demais demandas, os autores descrevem que algumas pessoas LGBTQIA+ enfrentaram mais situações de violência, devido a um maior tempo de convivência com a família, a falta das vivências presenciais comuns do cotidiano com outras pessoas pertencentes ao mesmo segmento e a maior exposição ao desemprego.

É possível afirmar também que populações negras, com ênfase nas mulheres, foram bastante atingidas durante o contexto da pandemia. Estudos revelam que, no Brasil, houve uma maior incidência de infecções e óbitos na população negra e de baixa renda, já que muitas dessas pessoas obrigatoriamente necessitavam sair para trabalhar, além de uma grande parcela ter menor acesso a insumos básicos de prevenção, como máscara e álcool 70º (SILVA; MORAIS; SANTOS, 2020).

Mesmo diante dessas desigualdades, o Ministério da Saúde relatou não haver nenhum estudo que correlacionasse maior propensão a se infectar ou morrer de covid-19 com o ser negro ou pertencer a classes sociais mais baixas. Isso ocorre porque não se relacionou aspectos sociais e de desigualdade com o fator epidemiológico,

---

<sup>11</sup>Entendemos o trabalho doméstico como aquele que se refere" [...] ao conjunto de atividades e tarefas diárias destinadas à produção de valores de uso, bem como os serviços necessários para atender às necessidades da reprodução da força de trabalho" (ABREU; MARQUES; DINIZ, 2020, p. 3).

isentando assim o Governo Federal da responsabilidade com acontecimentos que poderiam ter sido evitados (SILVA; MORAIS; SANTOS, 2020).

### 3.2 ENSINO REMOTO, JUVENTUDE E SAÚDE MENTAL

Aspectos relacionados ao sofrimento e à saúde mental dos jovens, com ênfase naqueles em idade escolar, tem sido objeto de estudos e discussões desde antes da pandemia da Covid-19. Com o advento desta, contido, sentimentos de anseio para viver as experiências comuns à adolescência e à juventude, muitas vezes relacionadas ao contexto escolar, foram corriqueiros. Acontecimentos como a primeira relação sexual, o “ficar” e demais relacionamentos entre pares muitas vezes foram adiados nesse período. Desse modo, transpor essas vivências apenas para o meio virtual pode ser considerado como um propulsor para o sofrimento mental, já que nem todos conseguiram manter a mesma frequência de relações com amigos ou companheiros apenas nesse meio (PAIVA, *et al.*, 2021).

Diversos estudos têm apontado para a relação da falta de interações sociais e a solidão como sendo fatores de maior propensão ao sofrimento mental no período da juventude. Apesar de não estarem necessariamente ligados, o distanciamento social e a falta de interação com pares da mesma faixa etária, em especial no contexto escolar, podem gerar aumento do sofrimento psicológico (XIONG *et al.*, 2020; SILVA; ROSA, 2021).

O estudo desenvolvido por Osterhoff *et al.* (2020) buscou identificar quais motivos engajaram os jovens a cumprir as medidas de distanciamento social, tendo em vista que esses são considerados como a população com maior dificuldade em cumpri-las. Dentre os fatores apontados estavam a responsabilidade social, não querer transmitir a doença para outras pessoas, ter preferência por ficar em casa ou medo de ser julgado pelos outros ao ir contra as medidas restritivas. No tocante à saúde mental, foi identificado pelos autores que a ameaça de “pegar” ou transmitir a doença aumentou relativamente o sofrimento mental nos jovens, já que essa estava ligado à sua saúde pessoal ou de entes queridos. Aqueles que aderiram às medidas de distanciamento social por medo de julgamentos de amigos ou familiares relataram maior prevalência de quadros ansiosos, enquanto aqueles que se mantiveram em casa por recomendações de outras pessoas descreveram maior propensão de quadros referidos como depressão.

As dificuldades que emergiram juntamente com o ensino remoto, com a desregulação do sono, os empecilhos para manter a rotina e as dificuldades no aprendizado podem estar relacionadas também à migração do ambiente escolar para o ambiente doméstico, ou seja, a distinção entre os dois passou a não mais existir durante o ensino remoto. Nesse sentido:

Essa mudança impacta também as configurações sociais definidas entre o estudante [...] e os integrantes do ambiente compartilhado, sejam estes a família do estudante, colegas [...] ou em casos em que o estudante more sozinho, nenhum deles, mas o ambiente doméstico em si. O confinamento aproxima as interações entre os indivíduos, e para os estudantes do ensino presencial, o início do ensino remoto significa (além da adaptação à nova realidade totalmente virtual) a necessidade de produzir e se dedicar as demandas acadêmicas no ambiente doméstico, onde estão presentes os familiares ou colegas e a instabilidade da rotina atribuída ao ambiente (SANTOS, 2020).

A falta de diferenciação entre o ambiente escolar e doméstico pode ser apontado como um fator de sofrimento mental tanto para os estudantes como para aqueles que convivem na mesma casa, já que, com o ensino remoto, novas demandas e responsabilidades são atribuídas, situação essa que pode depender da disponibilidade de recursos. Em muitos casos os pais acabam sendo responsabilizados por guiar seus filhos nos processos educativos, o que muitas vezes não funciona, pois é preciso levar em consideração que nem sempre esses possuem graus de instrução que permite auxiliar os estudantes (GIANNINI, 2020).

A pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, realizada em 2020 pelo Conselho Nacional de Juventude, corrobora com as preocupações dos jovens durante a pandemia. Foi apontado que o medo de perder algum familiar foi relatado por 75% dos jovens investigados, seguido pelo temor de ser infectado pela Covid-19 (48%) ou transmitir a doença para outras pessoas (45%) (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2021).

O mesmo estudo apontou que sentimentos de ansiedade, tédio e falta de paciência foram as sensações negativas mais relatadas. Já a sensação positiva mais descrita foi a sensação de acolhimento, fato esse que pode ser atrelado a uma maior convivência com a família, o que antes da covid não era possível para alguns jovens. A pesquisa apontou ainda que esses sentimentos foram citados por homens e mulheres de maneiras diferentes, já que pessoas pertencentes ao gênero feminino descreveram se sentir mais afetadas pelo contexto pandêmico.

Relatos de uma maior propensão a desenvolver sentimentos relacionados a ansiedade em mulheres jovens no decorrer da pandemia também foram encontrados na pesquisa de Vazquez *et al.*, (2022) ao correlacionar aspectos como gênero, maior tempo de exposição a telas e sono irregular como fatores que podem ter contribuído para um aumento da frequência de sentimentos ansiosos. Apesar desses dados terem sido encontrados em pesquisas de diversas partes do mundo, é preciso levar em consideração também os aspectos sociodemográficos e econômicos de cada região.

Apesar do relato de aumento de sentimentos atrelados a ansiedade, diversos estudos têm demonstrado que em relação a anos anteriores a pandemia, o número de jovens considerados como tendo quadro depressivos não teve mudanças significativas, e em alguns casos até diminuiu. Já o aumento de relatos ligados a ansiedade ou a demais indícios de sofrimento mental se deve ao fato de que situações de adversidade comumente estão ligados a esses sentimentos, não se tratando de um diagnóstico de transtorno mental, mas de uma resposta natural frente a alguma situação nova (HORITA; NISHIO; YAMAMOTO, 2021).

As quedas nas rendas familiares e a consequente dificuldade em ter meios de conseguir acessar as aulas nesse período, como dispositivos celulares, computador e Internet, pode ser considerado como fatores que podem ter provocado um aumento de sentimentos de ansiedade e demais sensações relacionadas. O contexto de não conseguir acessar as aulas e os problemas no aprendizado estavam diretamente relacionadas nesse período, apesar de um não depender do outro, já que a sensação de “não estar aprendendo nada” também pode ser identificada em quem conseguia acessar as aulas por meio remoto com frequência.

Ao considerar todos esses fatores, é possível chegar à conclusão que se trata de um sofrimento psicossocial, já que inúmeros acontecimentos se fizeram presentes nesse cenário. Nesse contexto:

Diversos fenômenos são definidos como da ordem psicossocial nas diferentes abordagens: sentimentos, emoções, atitudes e práticas, discursos extraídos das falas de pessoas ou analisados com base em documentos, dinâmicas relacionais, resistência e resiliência, cenas e contextos. Entre os autores mais influentes que incluiria no campo construcionista, a expressão mais utilizada é “aspectos psicossociais”. Expressão adotada nos estudos sobre desigualdade, quando tratam do mundo do trabalho e das organizações costumam qualificar de psicossocial a relação indivíduo-grupo/instituições, ou indivíduo-sociedade (PAIVA, 2013, p. 536).

Nesse sentido, o conceito de sofrimento psicossocial pode ser definido como

a:

[...] experiência que não pode ser naturalizada como mal-estar inerente à socialização no mundo. O sofrimento psicossocial é parente, mas diferente do que se define como sofrimento mental - este que produz terapêuticas identificadas com os saberes das abordagens clínicas. Esta concepção de sofrimento psicossocial não perde de vista cada pessoa, concebida como sujeito de suas cenas, valorizando a produtividade para indivíduos e grupos da decodificação de cada cenário e cena, e das ações, gestos, palavras, atos e práticas carregadas de sentido, como é sempre obrigatório quando se analisa a violação e negligência de direitos. [...] De um lado, resultam da violência estrutural como a exacerbada pela pandemia, marcadas pela interseccionalidade encarnada de modo sincrônico na vida cotidiana, mas que atuam de modo distinto para cada pessoa e a cada cena. A compreensão de sua dinâmica psicossocial e intersubjetiva permitirá aprimorar o mitigar da vulnerabilidade individual ao adoecimento e mal-estar, mas as ações resultantes dessa compreensão não podem ser reduzidas às psicoterapias individuais, à medicalização ou a estratégias de modificação de comportamento (PAIVA; GARCIA, 2022, p. 1341-1342).

As dificuldades no aprendizado foram queixas recorrentes tanto de alunos como de professores, já que não houve adaptação para o ingresso nessa modalidade de ensino. Foi necessário que tudo fosse improvisado de última hora, o que prejudicou a comunicação entre o corpo docente, discente e a família. Muitos estudantes relatam que essa falha na troca de demandas entre eles e a escola foi prejudicial também no sentido de esses não conseguirem comunicar sobre seus anseios frente ao ensino remoto.

Por outro lado, os professores relatam que um dos comportamentos limitante entre os discentes era a vergonha, tanto em expressar que não haviam compreendido determinado conteúdo na aula quanto em ligar a câmera, o que se tornou um obstáculo a interação, característica essa que muitos autores consideram como essencial para uma aprendizagem significativa (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021).

É necessário também levar em consideração que dentro de uma situação atípica como a pandemia, onde o medo pela diminuição ou perda total da renda familiar e o sentimento de luto pela perda de entes queridos eram situações que muitos estavam vivenciando, manter a motivação para estudar se tornou tarefas complicadas para muitos jovens, situação essa que a escola na maioria dos casos não foi capaz de auxiliar.

O impacto nas perspectivas de futuro diante de um contexto incerto como a pandemia também pode ser considerado como um dos motivos de aumento do

sofrimento mental dos jovens estudantes. Isso, somado às crises que o país enfrentou/enfrenta, com o aumento do desemprego e precarização das relações de trabalho na juventude e aumento da informalidade, tem desestimulado os jovens quanto ao futuro profissional, fazendo com que muitos até repensem se devem ou não ingressar no Ensino Superior.

Ao investigar sobre a motivação de estudantes que cursavam o terceiro ano em continuar os estudos em meio a covid-19, Café e Seluchinesk (2020) constataram que uma parcela significativa dos participantes de sua pesquisa descreveu sentimentos de desinteresse e desmotivação frente às aulas remotas, já que alguns haviam retornado à escola naquele ano após episódios de evasão. A queixa mais recorrente relatada foi o sentimento de “[...] não encontrar no momento as exigências ou fatores que lhes dê interesse para que possam concluir [o ensino médio]” (CAFÉ; SELUCHINESK, 2020, p. 210).

Mesmo com todas as dificuldades que o ensino remoto gerou na vida dos estudantes, a pressão que foi e é exercida sobre eles, em especial para o ingresso nas Universidades por meio do (Enem), parece não ter sido aliviada nesse cenário. O bom desempenho no Enem como principal porta de acesso ao ensino superior público, em especial para os egressos das escolas públicas, é tido por muitos como uma meta de vida, integrando os sonhos e o futuro de muitos jovens.

Em 2020, houve diversas recusas por parte do Ministério da Educação em adiar o Enem, sendo negligenciadas as exclusões e desigualdades sociais acentuadas durante a pandemia para com os jovens brasileiros. Ao tentar rebater os questionamentos feitos na época, o ministro em exercício argumentou em uma entrevista que “Enem não é feito para corrigir injustiças sociais, é para selecionar as melhores pessoas” (LEMOS, 2020).

Cristo (2020) rebate que, ao contrário do que foi declarado pelo Ministério da Educação, o foco principal do Enem é a sua função social, já que em sua maioria contempla os estudantes das instituições públicas, servindo para o acesso à educação e a conseqüente melhoria de vida dessas populações. Assim:

Desconsiderar essa realidade significa maximizar os processos de desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas, digitais, culturais e educacionais em que já se encontram os estudantes das escolas públicas brasileiras em virtude do subfinanciamento educacional, falta de valorização e maior investimento na educação pública que, historicamente, apresenta bases estruturais frágeis e deficitárias, que posicionam o ENEM como

um processo seletivo perverso à medida que atende aos anseios neoliberais e não dialoga, efetivamente, com a promoção da justiça social (CRISTO, 2020, p. 269-270).

Diante desse cenário, mesmo adotando o modo semipresencial como uma transição para o retorno as aulas, diversas escolas e professores apresentaram dificuldades, já que além de atender os alunos que estavam frequentando a sala de aula em modo presencial, esses necessitavam dar apoio aqueles que estavam ainda de modo remoto. Esse impasse acabou sendo ainda mais acentuado à medida que as escolas não possuíam rede de Internet suficiente para permitir transmitir as aulas presenciais simultaneamente no modo remoto.

Outro problema enfrentado com esse retorno é que nem todas as escolas conseguiam garantir as medidas de prevenção e de distanciamento social para o retorno em meio à pandemia da Covid-19. Em 2020, o Ministério da Educação lançou o “Guia de implementação de protocolos de retorno as atividades presenciais de educação básica. O documento aponta três medidas para esse regresso: uso de máscara, distanciamento social e higiene constante das mãos. No entanto, não são mencionadas as diferentes realidades entre escolas públicas e privadas, já que a realidade no país não garante acesso a bens mínimos a todos, como o saneamento básico (LARA; CRUZ, 2022).

A pesquisa de Humer *et al.*, (2021), ao investigar aspectos relacionados à saúde mental de estudantes do ensino médio, após a suspensão das medidas de restrição e distanciamento social na Áustria, chegou à conclusão de que houve melhora na saúde mental dos jovens um semestre após a reabertura das escolas. Esse achado também pode ser atrelado ao início das férias de verão no país, bem como o avanço na taxa de vacinação e queda exponencial dos casos e mortes.

No Brasil, a relação entre o regresso à escola e a melhora na saúde mental pode ser observada também como uma resposta ao anseio de estudantes de retornar a rotina anterior à pandemia da covid, o que incluía rever os amigos e acessar espaços de sociabilidade que haviam sido deixadas de lado, principalmente entre aqueles que apenas tinham vivenciado as experiências do Ensino Médio de maneira remota.

Não obstante, o retorno às aulas presenciais também fez com que os métodos de ensino que antes eram utilizados pelos professores fossem retomados, como a aplicação de provas presenciais e sem nenhuma fonte de consulta em sua maioria. No decorrer do ensino remoto era comum que os alunos trocassem informações em



grupos do *WhatsApp* ou pesquisassem as respostas em ferramentas como o *Brainly*<sup>12</sup> durante as atividades avaliativas, já que no modo virtual era bem mais difícil que os professores conseguissem controlar essas ações entre os estudantes, tanto que alguns até preferiam inserir atividades avaliativas com pesquisa ao invés de métodos tradicionais.

As avaliações em modo remoto que buscavam apenas mensurar as notas por meio de erros e acertos, acabavam não levando em consideração a novidade e as dificuldades cotidianas na qual os estudantes estavam inseridos. Nesse contexto, seria importante que os professores também observassem quaisquer modos de interação, “[...] tendo em vista a angustiante situação da pandemia, cujos sentimentos estão emergindo, como a ansiedade, o medo, a tristeza, a aflição, o desconsolo, a preocupação, dentre tantos outros” (ANDRADE, 2021, p. 9).

Os relatos dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas na transição do ensino remoto para o presencial, especialmente em relação às provas foram constantemente compartilhadas em relatos nas redes sociais. Essa problemática, assim como a sensação de insuficiência em não conseguir aprender, foram transportadas para a sensação de não conseguir realizar as atividades avaliativas de forma individual, situação essa que pode explicar alguns dos constantes relatos de sofrimento psíquico entre os estudantes.

Ainda que episódios de sofrimento mental após o regresso do ensino remoto sejam atrelados em sua maioria ao contexto escolar, profissionais da educação que estão em constante contato com as demandas de estudantes têm apontado em discussões com os integrantes do projeto ao qual a presente pesquisa foi desenvolvida, que episódios como crises de ansiedade constantes entre os estudantes parecem apresentar muito mais um cunho familiar do que escolar.

Várias pesquisas têm apontado que um maior tempo de convivência entre as famílias durante o distanciamento social em muitos casos pode ser relacionado a um aumento de sofrimento mental, já que, além de enfrentar aspectos como o medo, incerteza e queda de renda, pessoas que já eram acometidas por violência entre parceiros e LGBTQIA+fobia, nesse cenário se viram obrigados a dividir o mesmo ambiente essas situações por um período de tempo mais longo (GADERMANN *et al.*, 2021).

---

<sup>12</sup> Ferramenta que permite o compartilhamento de informações entre os seus usuários.

A Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) contabilizou o aumento de denúncias de algum tipo de violência contra as mulheres feitas ao 180<sup>13</sup>, entre janeiro e abril de 2020, havendo um salto de 14,1% quando comparado ao ano anterior. Em relação à violência contra idosos, também houve um aumento significativo, sendo a maioria dos registros identificados nesse período remetidos ao distanciamento social (BRASIL, 2020d).

Nesse contexto, é possível afirmar que todas as famílias foram impactadas pelos atravessamentos da Covid de alguma forma, seja em maior ou menor grau. Aspectos como desigualdade social, número de pessoas na casa e acesso a bens fizeram com que as pressões sentidas pelas famílias as afetassem de maneira desigual, assim como os episódios de violência doméstica (GADERMANN *et al.*, 2021).

Apesar de inúmeros relatos apontarem para uma piora de aspectos ligados ao sofrimento psicossocial dos jovens durante a passagem pelo ensino remoto, é sabido que nem todos experimentaram as vivências da mesma maneira e/ou intensidade, ou seja, sentimentos como ansiedade, medo e tristeza não foram vivenciados por todos na mesma frequência e nem pelas mesmas motivações, já que diversos fatores podem influenciar no cotidiano dos indivíduos e como esses respondem. Esses fatores giraram em torno de acesso aos bens de saúde tanto físico como mental, segurança alimentar e demais outros aspectos ligados a classe social, gênero e raça.

Para muitos estudantes, o fato de estar longe do ambiente escolar, em especial aqueles que viviam situações de violência como o assédio moral, o distanciamento físico desse cenário pode ter funcionado como um fator de proteção para a saúde mental. Para alguns também foi sentida a melhora da expressão comunicativa durante as aulas, já que ao invés do modo apenas verbal, havia também a possibilidade da expressão textual, por meio de grupos e *chats* (MOURA; SMITH, 2021).

Os fatores que diminuem o sofrimento psicossocial podem ser considerados como fatores de proteção à saúde mental. No cenário da covid-19, a pesquisa bibliográfica de Lobo e Rieth (2021) encontrou que características como conhecimento sobre o vírus, em especial sua prevenção, acesso a Equipamentos de Proteção Individual (EPI) informações concretas (ou seja, a ausência de *fake news*), maior idade e escolaridade foram fatores de proteção à saúde mental. Além desses

---

<sup>13</sup> Número de ligação disponibilizado pelo governo federal para denúncias de violência contra a mulher.

aspectos sociodemográficos também apareceram como fatores de proteção, como possuir renda estável (como aposentadoria ou emprego, desde que não seja como profissional da saúde ou áreas correlacionadas), residir em zona rural e conviver com cônjuges e/ou filhos no período da infância e no decorrer da juventude (LOBO; REITCH, 2021).

Outras estratégias que funcionam como medidas para a melhora da saúde mental são as chamadas estratégias de enfrentamento ou *coping*. As estratégias de enfrentamento podem ser classificadas como mecanismos desenvolvidos pelos indivíduos diante de alguma situação de adversidade e que envolve modificações que envolvem a cognição e o comportamento (FOLKMAN; LAZARUS, 1985). De acordo com esses autores, as estratégias de *coping* auxiliam na maneira em que esses lidam com alguma situação que fuja de sua “normalidade” e que possa lhes causar prejuízos, ou seja, “[...] a sua finalidade é ajudar a minimizar as dificuldades a fim de regular as emoções negativas que afetam o funcionamento físico ou mental do indivíduo (LAZARUS; FOLKMAN, 1984 apud COZAC, 2022, p. 38).

As vivências relacionadas aos impactos ou melhoras de saúde mental dos jovens durante o período do ensino remoto foram as mais diversas, já que essas dependeram de inúmeros fatores, como condições de acesso à Internet, gênero, relacionamentos entre pares e segurança financeira e alimentar. O fato de o ensino remoto ter prejudicado a aprendizagem dos estudantes fez com que sentimentos de ansiedade e insuficiência aumentassem entre os jovens, especialmente no tocante às perspectivas de futuro.

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 GERAL**

Investigar como jovens do ensino médio de escolas públicas vivenciaram o ensino remoto e qual foi o impacto deste em sua saúde mental

### **4.2 ESPECÍFICOS**

Perceber aspectos que dificultaram o processo de escolarização e como essas se desdobraram.

Compreender as perspectivas de futuro e profissionais desses estudantes, assim como seus sentimentos frente ao retorno as aulas de maneira presencial.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 CENÁRIO DA PESQUISA

#### 5.1.1 O projeto temático

A pesquisa foi desenvolvida como parte do projeto intitulado “Vulnerabilidades de jovens à IST/HIV e violência no namoro: avaliando uma intervenção psicossocial baseada em direitos humanos”, onde devido a pandemia de covid-19 se desdobrou no projeto “A construção da resposta à epidemia de Covid-19 com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social” (FAPESP 2017/25950-2). No desenvolvimento desse projeto, observou-se que a pandemia da Covid-19 impactou significativamente nos temas focados anteriormente, que incluíam a saúde sexual e reprodutiva e saúde mental. (FAPESP, 2022).

O eixo central do projeto geral é a interface multicultural e multiprofissional dos envolvidos, baseado especialmente nos direitos humanos ao tratar das demandas de saúde que cercam o mundo da juventude atualmente. Com isso, busca por meio da aliança entre território escolar do ensino médio e unidades básicas de saúde próximas a essas escolas, facilitar o acesso dos jovens à saúde e diminuição da violência entre pares (FAPESP, 2022).

Os estudantes do ensino médio envolvidos no projeto participam de projetos de Iniciação Científica do Ensino Médio (IC-EM), que permite que estudantes do ensino médio venham a ter contato com o conhecimento científico e a pesquisa antes mesmo de entrarem no ensino superior. Um dos seus principais objetivos é a articulação prática entre os conteúdos ministrados na escola e a vivência comum dos estudantes, evidenciando que as pesquisas também se realizam fora dos muros das Universidades (ANDRADE, 2019).

Na IC-EM, busca-se que os estudantes desenvolvam questionamentos e formulações de hipóteses que envolvam questões comuns à juventude e que são de seu interesse, ou seja, “[...] um equilíbrio dinâmico que se estabelece entre a perspectiva epistemológica da proposta de trabalho, os compromissos docentes com relação às aprendizagens discentes, e os interesses investigativos dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 7).

Além dos desdobramentos em saúde, os IC-EM compartilham de experimentação científica por meio do auxílio na elaboração de métodos e ética em pesquisa, debates acerca das experiências da juventude e retorno das atividades desenvolvidas à comunidade escolar. Essas intervenções são estrategicamente pensadas diante das demandas que envolvem condições sociais e culturais, permitindo assim uma maior abrangência nas intervenções (AMORIM; GARCIA, 2021).

As atividades desenvolvidas nos grupos atuantes nas escolas aconteceram semanalmente por meios de reuniões virtuais e com o regresso progressivo das escolas para o ensino presencial, essas também passaram a acontecer presencialmente. Além das rodas de conversas com temas de interesses dos jovens, foram desenvolvidas e apresentadas em eventos pesquisas que buscavam refletir sobre temas que afetam a juventude.

A pesquisa maior é realizada em oito escolas públicas de ensino médio regular e técnico das cidades de São Paulo, Santos e Sorocaba integrantes da IC-EM.

#### 5.1.2 O desenvolvimento do grupo focal dentro do projeto temático

A realização dos grupos focais on-line foi uma atividade desenvolvida dentro do projeto temático geral, sendo nomeado pela equipe de modalidade de intervenção. A justificativa da escolha desse método se deu principalmente devido ao contexto pandêmico e pela observação desse tipo de pesquisa com jovens no decorrer da pandemia.

O projeto escolheu três temáticas centrais para trabalhar nos grupos focais no ano de 2021, ao qual se desdobraram em outros grupos tanto na modalidade síncrona (por meio de reuniões ao vivo) como assíncrona (por meio de grupos no WhatsApp). A primeira temática partiu do título “ser homem e ser mulher na pandemia”, a segunda “vida escolar, trabalho e perspectivas para o futuro em tempos de pandemia” e o terceiro sobre “saúde mental em tempos de pandemia”.

A temática sobre saúde mental gerou dois grupos focais que partiram da pergunta inicial “como ficou a sua saúde mental durante a pandemia?” e se desdobrou nos seguintes outros questionamentos que envolviam a temática da saúde mental: tempo dentro do domicílio durante a pandemia, situação financeira dos familiares,

perdas de pessoas próximas, possíveis diferenças enxergadas entre os gêneros e suas possíveis estratégias de cuidado no decorrer da pandemia<sup>14</sup>

O trabalho de campo foi desenvolvido por meio da realização de grupos focais *online* síncronos. O grupo focal trata da junção de pessoas para a discussão sobre um determinado tema proposto, sendo uma de suas principais características a interação entre os participantes e não apenas quem está mediando o grupo, ou seja, além da percepção dos participantes sobre o tema, é necessário observar como a comunicação entre esses se desenvolve (KITZINGER; BARBOUR, 1999). Uma das vantagens da realização do grupo focal de forma online é a possibilidade de reunir pessoas que estejam em localidades diferentes, o que em muitos casos permite uma maior diversidade na coleta dos dados.

No grupo focal *online* síncrono, a comunicação acontece por dispositivos que possuam acesso à Internet, como computador, celular ou *tablets*, em tempo real, ou seja, todos os participantes e pesquisadores precisam estar conectados ao mesmo tempo. A interação pode ocorrer tanto por voz e vídeo, como por *chat*, a depender da disponibilidade e como o participante se sente mais à vontade. Quando a interação acontece por *chat* é essencial que o pesquisador possua conhecimento sobre o uso e significado dos *emoticons*, que são figuras que expressam emoções e gestos e que são amplamente usados na linguagem virtual (BORDINI, 2010).

O desenvolvimento de grupos focais *online* no contexto da pandemia da Covid-19 se tornou uma alternativa para a realização de pesquisas e coleta de dados em meio ao distanciamento social. Mesmo antes da incidência da pandemia, esse método de pesquisa estava sendo amplamente usado, com as estratégias de pesquisa caminhando em conjunto com o avanço das ferramentas digitais (OLIVEIRA, *et al.*, 2022).

A ferramenta utilizada para a realização do grupo focal foi o *Google Meet*. Desenvolvido pela empresa Google, a ferramenta permite por meio de videoconferência a reunião de até 500 pessoas com tempo ilimitado para instituições de ensino como escolas e Universidades e acabou sendo um dos principais recursos para a transmissão de aulas no decorrer do período do ensino remoto. O aplicativo possui a disponibilidade de comunicação por vídeo, áudio e chat e também permite a gravação das reuniões (GOOGLE, 2022).

---

<sup>14</sup> Todas as informações foram retiradas do 2º Relatório Científico Anual dos projetos financiados pela FAPESP, que correspondeu ao período de 01/04/2021 a 31/03/2022.

A abordagem da pesquisa se deu por meio do método qualitativo. Esse tipo de abordagem objetiva a compreensão e aprofundamento da perspectiva dos participantes do estudo sobre determinado assunto”. Em relação à natureza, a pesquisa se classifica como aplicada, sendo sua principal característica o foco na resolução de problemas em que os pesquisadores estão envolvidos. No tocante ao objetivo, a pesquisa se enquadra como descritiva, já que envolve diversas variáveis e características dos participantes, dentre elas, a idade e o gênero (GIL, 2010). Além disso, a pesquisa descritiva busca a caracterização de acontecimentos dentro de determinada realidade, ao qual envolve suas problemáticas, demandas e anseios (TRIVIÑOS, 1987; ZANELLA, 2011).

## 5.2 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Os grupos focais intitulados de “Saúde mental em tempos de pandemia”, foram realizados com estudantes do ensino médio participantes do IC-EM de escolas públicas das cidades de São Paulo, Santos e Sorocaba. A escolha dos estudantes foi feita por meio de convocação enviadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Inicialmente foi repassado um convite geral em grupos dos IC-EM e posteriormente foi feita a confirmação individual com cada estudante com o dia e horário da realização do grupo focal.

O primeiro grupo foi realizado no dia 04 de dezembro de 2021, no horário das 14 às 16h e o segundo no dia 09 de dezembro do mesmo ano, das 19h30 às 21h30, ou seja, ambos tiveram uma duração média de duas horas e contaram com dois facilitadores. Participaram dos dois grupos o total de dois homens e seis mulheres, totalizando oito estudantes.

Nesse cenário, cabe ressaltar que as discussões realizadas com os estudantes ocorreram em um momento de flexibilização das medidas restritivas como resposta à Covid-19, após um período significativo de restrição. Poucos meses após a realização do grupo, novas cepas da covid-19 foram identificadas, o que impôs novamente as medidas de delimitação de circulação de pessoas e o consequente fechamento das escolas no início de 2022 e sua progressiva reabertura no decorrer do ano.

O roteiro foi montado por quatro pesquisadores do projeto temático e contou com a sondagem de assuntos que giravam em torno da pergunta inicial “Como ficou a sua saúde mental durante a pandemia?”. A partir disso, foram desdobrados outros



assuntos referentes a saúde mental, dentre eles: o período passado dentro de casa na pandemia, relações com as TDICs, ensino remoto, situação econômica da família, perdas de pessoas próximas e luto, relações com jogos online, maior tempo de uso de celular/computador, “binge-watching<sup>15</sup>” e percepção de eventuais diferenças notadas entre gênero e estratégias de cuidado.

A gravação do grupo focal, tanto em áudio/vídeo como do chat, pela plataforma *Google Meet*, foi realizada após o consentimento de todos os participantes. Alguns conseguiam descrever suas experiências apenas por áudio e outros apenas por mensagens escritas. Após a transcrição e categorização das falas dos grupos, observou-se que o impacto que o ensino remoto causou nas vivências e experiências dos estudantes se mostrou um tema destacado, merecendo um estudo à parte e se tornando, assim, o objeto de pesquisa desse estudo. Os demais resultados obtidos serão analisados e discutidos em trabalhos posteriores.

### 5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os discursos foram tratados de acordo com a análise do conteúdo e a sua posterior categorização. Esse tipo de análise permite a investigação por meio da fala e demais tipos de comunicação entre dos sujeitos, ou seja, sobre o sintagma. Nesse sentido, “ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso [...]” (SEVERINO, 2014, p. 50).

Minayo (2002) relata que a categorização segue o preceito de agrupamento de aspectos que possuam características ou elementos que se relacionam. Nesse sentido, ao se categorizar alguma coisa, tem-se por objetivo a criação de classificações, assim “[...] trabalhar com elas [categorias] significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 2002, p. 70). Assim, os resultados foram organizados em torno das categorias que serão analisadas mais adiante.

### 5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

---

<sup>15</sup> O termo se refere a um período prolongado que é dedicado a assistir um mesmo programa de televisão, como séries, por exemplo.

A gravação dos grupos focais (áudio, vídeo e *chat*) ocorreu por meio de ferramenta própria disponibilizada pelo Google *Meet*. Antes do seu início os aspectos éticos e legais da pesquisa foram lembrados aos participantes e o consentimento de todos foi solicitado, por meio de voz ou escrita, e a gravação só foi iniciada após a permissão de todos os presentes. Os nomes foram alterados na transcrição dos grupos focais, a fim de preservar a confidencialidade e sigilo dos participantes, impedindo assim a sua identificação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo CAEE: 00530918.9.0000.5561) por meio do projeto “A construção da resposta à epidemia de COVID-19 com adolescentes e jovens em vulnerabilidade social”, que é vinculada a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A aprovação pelo CEP foi de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS.

Os riscos envolvidos com a participação nessa pesquisa levaram em consideração possíveis desconfortos no tocante a assuntos sensíveis vivenciados no decorrer do período da pandemia. Para os estudantes que porventura se sentiram sensibilizados, foi disponibilizada escuta individual, acolhimento e orientação. Já o benefício principal foi o de auxiliar na compreensão das situações experimentadas pelos jovens no decorrer da Covid-19.

Todos os estudantes, ao ingressarem no projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio (IC-EM) foram aprovados pela coordenação/direção das escolas participantes e pelos pais e/ou responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os estudantes acima de 16 anos e menores de 18 anos foi deliberado o Assentimento de Estudantes Participantes, ou seja, a dispensa do TCLE de responsáveis. Essa dispensa foi adquirida pela CONENP da Faculdade de Saúde Pública (FSP/USP) pelo Comitê de Ética da mesma, embasada no parecer 4.999.586.

Na tabela a seguir estão descritas algumas características dos integrantes desse estudo. Demais informações que auxiliariam a compreender as vivências desses jovens, especialmente por meio da perspectiva interseccional, não puderam ser contempladas, pois a mesma implicaria na quebra do sigilo da pesquisa, já que as mesmas estão disponíveis em um questionário ao qual os estudantes são

submetidos assim que ingressam na Iniciação Científica. A obtenção das informações expostas, como gênero e cor/raça foram obtidas por meio de contato posterior a realização dessa pesquisa.

**Tabela 1 – Características dos integrantes da pesquisa**

Nomes	Escola	Cidade	Gênero	Cor/raça <sup>16</sup>
<b>Tatiana</b>	ETEC	São Paulo	F	Parda
<b>Joana</b>	ETEC	São Paulo	F	Branca
<b>Sofia</b>	ETEC	Sorocaba	F	Branca
<b>Juliana</b>	ETEC	São Paulo	F	Branca
<b>João</b>	ETEC	Santos	M	Pardo
<b>Letícia</b>	Regular	São Paulo	F	Branca
<b>Anderson</b>	Regular	Santos	M	Pardo
<b>Tamires</b>	ETEC	Sorocaba	F	Branca
<b>Ângela</b>	ETEC	São Paulo	F	Preta

Fonte: a autora (2023)

<sup>16</sup> De acordo com a classificação do IBGE para autodeclaração.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Nessa categoria foram agrupados relatos referentes ao espaço escolar como ambiente do processo de ensino e aprendizagem, bem como seus desdobramentos no período do ensino remoto.

#### 6.1.1 Falta de participação dos alunos

No decorrer do ensino remoto, e na realização do grupo focal foram identificadas narrativas de que os estudantes possuíam diversas dificuldades para participar das aulas foram apontados pelos estudantes, ao qual pesquisas também indicaram que os professores compartilhavam de diversas dificuldades em comum aos estudantes. Inúmeros aspectos podem ser atrelados como contribuindo para essa ausência, dentre eles demandas relacionadas à saúde mental, falta de equipamentos para o acompanhamento das aulas e suporte pela própria escola, luto familiar, entre outros.

O relato de João destaca que a ausência de participação dos estudantes no decorrer das aulas foi motivo de desentendimentos entre professores e alunos, já que sua fala expressa claramente sensações de “isenção de responsabilidade e obrigação” entre os seus colegas de classe, ações essas que podem ser remetidas a ausência do ambiente escolar, o que fez com que muitos compreendessem esse período dessa maneira.

*E isso foi minha rotina, por exemplo, no grupo da minha sala aconteceu até recentemente antes de voltar as aulas presenciais, o professor falou: “Alunos, eu vou estar sete horas da manhã já ligando a aula para ensinar para vocês, para vocês não perderem matéria do que vem perdido na pandemia”, isso na aula online, a aluna simplesmente chegou lá e falou: “Eu não sou obrigada a acordar sete horas da manhã, eu posso dormir até a hora que eu quiser, estou em casa mesmo”. E aí começou um debate no grupo. Ou seja, teve muito isso a minha volta [...]. Já é difícil no presencial, imagina no online, né? Então, meu cotidiano foi isso desses debates, essas intrigas sempre com alunos e alguns professores.*

A ausência de participação dos estudantes nas aulas tem sido apontada pelos envolvidos no processo educacional como um dos maiores desafios enfrentados

durante as aulas remotas, prejudicando o ensino e a aprendizagem escolar. Esse afastamento da escola em algumas situações também pode ser apontado como relacionada ao afastamento da família para com o ambiente escolar (CARDOSO, 2021).

Nesse contexto, foi relatado também que essas situações geraram sentimentos negativos tanto nos estudantes como nos professores.

*O que mais teve foram essas questões aí, inclusive de briga, briga até de professor com aluno, de aluno com professor, porque [os alunos argumentavam] “Ah não tenho que fazer atividade, de não queria acordar cedo para entrar na aula online, não tenho isso, não tenho aquilo”. E aumentava os pontos de cada um, a raiva de cada um, um querendo descontar no outro (João).*

Expressões de sentimentos negativos foram frequentes no ensino remoto, especialmente nas redes sociais, que muitas vezes foram as únicas ferramentas de comunicação entre os estudantes. No *Twitter*, por exemplo, rede que muitas pessoas usam como estratégia de “desabafo” sobre o seu cotidiano, Leite *et al.*, (2021) encontraram diversos *tweets* que remetiam a descontentamento, sendo termos como “surtando” e “odeio” amplamente encontrados em seu estudo. Os mesmos autores, ao discutirem a predominância desses sentimentos negativos, os remetem em grande maioria ao desgaste mental e emocional enfrentado em diversas situações pelos estudantes, bem como a sensação de inutilidade frente ao baixo aprendizado na escola, quando comparado com o ensino presencial.

Em contrapartida, Anderson relatou que sua aprendizagem escolar melhorou devido ao menor número de estudantes frequentando a escola presencialmente e que não aderiu ao ensino remoto por “escolha própria”, apenas em situações de *lockdown*<sup>17</sup>, diferente da maioria de seus colegas, que optaram por permanecer aprendendo remotamente, retornando apenas após a obrigatoriedade do retorno presencial.

*Bem, eu acabei não adepto ao ensino remoto. Eu realmente estava precisando voltar para escola. Minha escola, ela foi bem manejada no quesito de voltar as aulas que ela, basicamente, só parou quando entrou no estado vermelho. Aí quando diminuía, ela já voltava com umas certas restrições, mas ela foi bem manejada nesse sentido. Me ajudou bastante, porque eu acabei aprendendo bem melhor por conta que a sala estava muito mais vazia; tinha tempo com os professores. Aí dava para conversar, sabe? Ter aquela roda de conversa e um refletir com o outro. Não.... Um modo diferente de aprender.*

---

<sup>17</sup> Restrição à circulação de pessoas.

Assim como narrado por Anderson, diversas pesquisas e metodologias de ensino tem apontado que a aprendizagem pode ser potencializada quando há um menor número de estudantes por sala de aula e, em consequência, por professor. Isso se deve ao fato de que há uma maior possibilidade de atenção e planejamento das atividades, assim como um melhor acompanhamento das dificuldades individuais de cada aluno (SOUSA, 2019).

Diferentemente também do que tem sido encontrado na maioria das pesquisas que investigam o processo das aulas e sua organização, a escola de Anderson, de acordo com seu relato, conseguiu atender de forma satisfatória as demandas, mesmo diante de situações de emergência. A motivação apontada por ele para voltar presencialmente à escola - mesmo o ensino remoto sendo a opção mais viável naquele momento para a maioria dos estudantes foi a necessidade de recuperação do ano “perdido” da sua primeira série do ensino médio:

*Então, a galera não estava querendo ir, estava preferindo remoto. Porém, uma pequena quantidade estava indo. Eu estava indo até nos dias que não era para eu ir, por conta que eu senti bastante necessidade de estar indo, pois, basicamente, eu perdi o meu primeiro ano do ensino médio. Eu senti necessidade de recuperar uma parte, né.*

Levando em consideração as diversas realidades educacionais e motivações individuais dos estudantes, é sabido que nem todos estavam preparados para esse retorno. Não obstante, muitos almejavam para que isso acontecesse o mais rápido possível, especialmente pela necessidade constantemente referida de recuperação da aprendizagem escolar, assim como para o retorno as interações sociais.

### 6.1.2 Desorganização no andamento das aulas

Diante das narrativas dos estudantes, foi percebido que os professores que estavam há mais tempo na sala de aula foram os que mais demonstraram dificuldades em ministrar aulas, o que, na visão desses, contribuiu para maiores desafios com o ensino remoto.

*E eu percebi que, realmente, vários professores tiveram mais dificuldade, principalmente, os mais velhos, né, porque tiveram que aprender novas formas de dar aula, né, de fazer slide, documento no Word, tiveram dificuldade (Tamires).*

Professores com maior tempo de atuação no magistério possuem tendência a apresentar maiores dificuldades com as ferramentas tecnológicas, já que essas se inovam constantemente e, para acompanhá-las, são necessárias formações continuadas constantes. Além das inovações nas ferramentas, novos vocábulos passaram a integrar o contexto escolar no período do ensino remoto, como *lives*, *classroom*, entre outros. Mas, na maioria dos casos, as escolas responsabilizaram unicamente o corpo docente pela sua adaptação tecnológica e material (SOUZA, *et al.*, 2021).

Nesse contexto, preponderam improvisos ou processos de aprendizagem (inter-relacionais) entre gerações docentes, nos quais os mais novos ensinam aos mais velhos, como único recurso de apropriação de técnicas virtuais, escamoteando a responsabilidade dos patrões em fornecer qualificação adequada. Além disso, docentes deveriam dispor de condições materiais satisfatórias, como salários plausíveis e em dia, bem como possuem ferramentas de trabalho adequadas e com orientações básicas a respeito da segurança e saúde do trabalho, com recomendações ergonômicas acerca da adequação dos postos de trabalho às características e necessidades individuais dos trabalhadore(a)s (SOUZA, *et al.*, 2021, p. 7).

Outro aspecto que afetou a organização das aulas foi a ausência de espaço de escuta da opinião dos estudantes e de suas famílias no início do ensino remoto.

*Porque no início o aluno não teve nenhum poder de decisão junto com os professores. Eu falo por mim, na minha escola. Os alunos simplesmente foram excluídos. Também não vou culpar os professores, como eu já falei, é algo novo, ninguém sabia o que fazer, ninguém sabia como lidar. Porém, não chamaram nem os nossos pais, nem os alunos para guiar, para dar uma orientação, alguma coisa. A gente ficou meio perdido também. Isso não só a gente, os professores também ficaram perdidos (João).*

Como uma via de mão dupla, o processo de ensino e aprendizagem escolar deve levar em consideração tanto as demandas da gestão e professores, como também dos estudantes e demais atores que devem estar envolvidos, já que esses são os maiores prejudicados quando há a falta do diálogo entre escola-estudantes-família. Reinventar esses processos educacionais não foi tarefa fácil e em alguns casos essa meta nunca foi de fato cumprida. Falta de apoio por falta da gestão escolar, ausência de familiaridade com as ferramentas digitais e inexistência de planejamento juntamente com os estudantes e sua família podem ser apontados como sendo responsáveis por essa desorganização.

Arruda e Nascimento (2022) relatam em sua pesquisa que, duas semanas após o início do ensino remoto, 63% das famílias investigadas afirmaram não ter recebido nenhum tipo de contato da escola sobre o andamento das aulas, apesar de haver grupos em aplicativos de mensagens com essa finalidade. Nesse cenário, estudantes e suas famílias ficaram sem assistência, já que esperavam o contato da escola sobre como prosseguir diante da nova realidade educacional.

Como anteriormente descrito por João, os estudantes e as famílias foram totalmente isentados dos poderes de decisão junto a escola, o que causou sentimentos de abandono e de “estar perdido”, não apenas nos estudantes, mas também nos professores, já que foi comum nesse momento ocorrerem diversas mudanças nas demandas das aulas, gerando bastante dificuldade em seu acompanhamento.

*Porque o Estado mandava isso e depois mudava, mandava outra coisa. E os professores ficavam perdidos e os alunos também. Já estava todo mundo perdido. Todo mundo estava perdido. E eu falo isso porque a gente viveu isso, eu vivi isso, e eu vi, porque a gente fazia uma pergunta no grupo, ninguém sabia o que responder. Fazia alguma pergunta para algum professor e o professor não sabia o que responder, porque as pessoas que estão acima dela não sabiam também. Então, foi uma desorganização total (João).*

Machado e Fonseca (2021) referem que entre os docentes também houve a falta de espaços abertos ao diálogo, escutas e reflexões, ou seja, “o imperativo da aceleração e do não podemos parar – máximas de um modo de vida neoliberal – se sobrepuseram à necessidade da escuta, da troca, da paciência e do encontro” (MACHADO; FONSECA, 2021, p. 9-10).

Diante da situação de falta de resposta as demandas dos estudantes, foi comum que esses buscassem resposta em diversos funcionários da escola, seguindo sua hierarquia de cargos, ou seja, professor, coordenador e assim em diante. Apesar da atitude em mostrar que queriam ser ouvidos, os jovens eram barrados por meio de discursos opressores, como relatado por Tamires:

*Em relação a negociação sobre calendário de atividade e tudo mais, algo que realmente marcou foi meio que o aluno não tinha muita voz. A gente tentava conversar com os professores. Se professor não respondia, a gente tentava com a coordenadora. A coordenadora não respondia, tentava com todos os funcionários da escola. Sabe, era assim, como se fosse subindo a escadinha, mas ninguém realmente ouvia a gente, porque era aquela conversa de: não, você está aqui para estudar, você que tem que se virar, a gente não tem que mudar, a gente está fazendo o que tem que fazer.*



A falta de flexibilização do ambiente escolar nessa situação fez com que a escola continuasse reproduzindo a configuração de relações de poder, vigilância e disciplina, assim como descritos por Foucault, e que continuam fazendo parte das escolas até os dias atuais (CERRI, 2021). Assim, o ambiente escolar reproduz “[...] modelos obsoletos mesmo quando parecem propor o novo, fazendo com que corpos e subjetividades se desloquem conforme caminhos traçados inteiramente pela escola (CERRI, 2021, p. 3)

Nesse cenário, foi mencionado que os estudantes só passaram a ser ter mais escutada em relação a seus anseios no momento em que os pais ou responsáveis interferiram junto a escola:

*E os professores ou a coordenação, diretoria, não sei, não entendia muito isso. E eles não ouviam a nossa palavra, o que a gente queria dizer. Começaram a ouvir mais quando alguns pais começaram a reclamar. Tem um grupo dos pais com a coordenação, começaram a falar que o filho estava ficando até as onze horas da noite no computador fazendo tarefa. Porque no começo era assim, tinha realmente muita coisa e não tinha tanto para descansar, a gente tentava fazer tudo (Tamires).*

As preocupações dos jovens ganharam notoriedade apenas no momento que seus responsáveis buscaram intervir, principalmente no tocante ao excesso de tempo que as atividades escolares começaram a demandar no ensino remoto, por vezes ultrapassando os horários comuns das aulas no ensino presencial. Validar as demandas dos jovens apenas por meio da intervenção familiar faz com que a expressão dos estudantes seja anulada. Também é necessário levar em consideração que nem todos os estudantes possuíam pais ou responsáveis com participação ativa nas demandas escolares, fator esse que foi acentuado no período de ensino na pandemia.

Casos de ausência de pais ou responsáveis no acompanhamento escolar dos estudantes foram identificados no estudo desenvolvido por Arruda (2021), que refere que professores, ao tentarem entrar em contato com os familiares via chamada de vídeo para avaliação do ano escolar e demais pautas, não tiveram suas solicitações atendidas.

Nesse sentido, diversos aspectos podem ser atrelados à ausência familiar no cotidiano escolar dos estudantes no ensino remoto, como altas demandas de trabalho fora de casa mesmo no período da pandemia, excesso de trabalho doméstico e de

cuidado com demais filhos e falta de acesso a equipamentos que permitam a entrada em chamadas de vídeo e rede de Internet estável.

Assim, oferecer espaços que permitissem que os estudantes expressassem seus anseios foi processo considerado como primordial durante o ensino remoto, mesmo sendo deixado de lado na maioria do tempo, pois através da dinâmica de dar voz aos estudantes é que o suporte pedagógico poderia ser adaptado as mais diversas realidades, tentativa essa de manter a equidade no ensino (APPENZELLER, *et al.*, 2020).

### 6.1.3 Sobrecarga e excesso de trabalhos e atividades

O aumento do fluxo de atividades e trabalhos escolares no decorrer do ensino remoto foram apontados em diversos momentos pelos estudantes participantes do estudo. Letícia relatou sentir bastante dificuldade nesse período, já que segundo ela, os professores apresentavam problemas na explicação dos temas trabalhados e na tentativa de deixá-los com uma sequência lógica, o que comprometeu sua compreensão. Além disso, os professores acabavam atribuindo notas aos estudantes que não haviam realizado as atividades e provas, segundo ela.

*No meu caso foi terrível, porque tinha professores que davam simplesmente uma coisa e não explicavam nada. Só passavam uma coisa meio aleatória que não tinha nada a ver com o dia anterior e passava, não explicava nada. No final do bimestre dava nota para quem, até quem não tinha feito e que não sabia.*

Com as dificuldades na realização de processos avaliativos comuns, como as provas, no ensino remoto muitos professores reinventaram suas formas de atribuir notas aos estudantes. A concepção de que a avaliação acontece apenas por provas e memorização dos assuntos ainda é bastante frequente na educação, sendo deixados de lado outros aspectos que podem interferir no aprendizado escolar, principalmente dentro do contexto pandêmico (MELO, 2020).

Outro impasse enfrentado pela estudante foi a conciliação entre a escola e outros ambientes educacionais, como o Centro de Mídias, que por trabalhar o uso de tecnologias poderia funcionar como complemento durante o ensino remoto. Segundo a estudante, porém houve dificuldade devido a obrigatoriedade e a falta de complementação entre os temas trabalhados nos dois espaços.

*E, também, teve o centro de mídias que é utilizado na minha escola é obrigatório esse ano. E, também, não estava dando a mesma coisa que a escola. Então ficava meio confuso. Ano passado não era obrigatório, então, na minha antiga escola [...] os professores não pediam o centro de mídia, não era obrigatório, a gente não fazia. (Letícia).*

Para Juliana, uma das dificuldades encontradas foi que ela começou o ensino médio no mesmo ano do início do ensino remoto e por isso não sabia muito bem como funcionavam as aulas na nova modalidade de ensino. Assim, duas mudanças concomitantes podem ter acentuado as dificuldades:

*Bom, foi meu primeiro ano de ETEC. Então, meio que eu não sabia direitinho como funcionava tudo, ainda não estava tão acostumada e aí veio o ensino remoto. Eu acho que eles quiseram fazer, assim, um negócio muito... muito cheio de coisa, muita informação ao mesmo tempo e acabou que ficou meio sobrecarregado (Juliana).*

Segundo os estudantes, também houve uma quantidade maior de atividades de disciplinas com menor carga horária nos componentes curriculares.

*Porém, tinham as vezes, que, por exemplo, a professora de matemática, ela postava muitas lições e, tipo, tinha professora de educação física que postava mais lições do que a de matemática. Aí eu falava “peraí, o que é mais importante? Educação física ou a de matemática? Qual tem componente mais curricular?” [...] foi algo que foi pesando, pesando, pesando, porque os professores pensavam nisso. Por exemplo, tem que mandar por dia, por matérias, várias atividades e foi isso que cansou muito. Eu falo isso como aluno, né, cansou muito em mim, essa parte (João).*

O aumento do número de aulas de disciplinas com menor carga horária como educação física, por exemplo, quando comparado a disciplinas que possuem maior componente curricular como a matemática, pode ser atrelado ao fato de que os professores que ministram disciplinas que demandam mais resoluções de atividades e raciocínio lógico apresentaram mais dificuldade no desenvolvimento desses temas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Tamires descreveu que os pais começaram a perceber o excesso de atividades e de tempo que os filhos dedicavam às aulas *online*. Dessa forma, começaram a interpretar a situação como “abusiva” e resolveram intervir junto a escola.

*Mas era isso, [o] dia inteiro sentado ficando no computador com dor nas costas, com dor na vista, porque é horrível você ficar lendo as coisas no computador. E os pais começaram a perceber isso e ficaram “meu deus do céu, mas essa escola está abusando muito do meu filho, né?”. A gente está na pandemia, está na aula online, mas também não é para ser assim o dia todo, aí começaram a conversar e aí que eles foram ouvir, reduzir um pouco.*

Novamente, a conquista do espaço de escuta pareceu ser possível apenas após a intervenção dos pais, pois, no momento em que os jovens criticavam a rotina exaustiva de atividades, ouviam “*ah, isso é coisa de adolescente, não quer fazer lição e está reclamando que está passando muito*” (Tamires).

*Quando os pais, um adulto, uma autoridade foi lá falar o que estava acontecendo, eles começaram a ouvir, porque parece que para eles é sobre agradar os pais, né, “o pai não está gostando, vai tirar o aluno da escola, então, vamos reduzir aqui para continuar deixando eles satisfeitos para ninguém reclamar mais”. E foi assim que começou a diminuir um pouco, mas a negociação da gente com o professor não acontece, só quando os pais começam a perceber e mandam mensagens mesmo (Tamires).*

Em sua opinião, além da mudança de escola, houve uma quantidade muito grande de informações, assim como já descrito pelos demais estudantes. Pesquisas tem apontado que os estudantes que passaram pelo ensino remoto descrevem que a quantidade de atividades prescritas nesse período foi um dos principais pontos negativos (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, o cansaço se tornou uma das queixas mais recorrentes entre os estudantes, principalmente pela longa exposição a telas, como celular e computador, o que fazia com que muitos ficassem na mesma posição por horas seguidas, causando incômodo em determinadas áreas do corpo, como coluna, pescoço e olhos.

Dedicar muitas horas seguidas a uma mesma atividade pode sobrecarregar o corpo tanto fisicamente como mentalmente, já que há um desgaste maior, principalmente na assimilação de muitas informações ao longo do dia, ou seja, o cansaço pode estar associado à rotina das aulas e à quantidade de temas abordados, não apenas ao ensino remoto de maneira isolada (ARAÚJO, 2021).

Muitos consideram que estudar ou trabalhar em casa se torna mais fácil, já que atividades que demandam mais tempo como acordar mais cedo e se dirigir até o local de estudo ou trabalho são excluídas. No entanto, em ambientes de socialização da juventude como a escola, o fato de estudar sozinho em casa pode favorecer a exaustão e o cansaço, já que os momentos de descontração com os amigos acabaram sendo reduzidos às telas do *Google Meet* e *Classroom* (DIAS, 2021).

#### 6.1.4 Falta de ambiente e materiais adequados para o acesso ao ensino remoto

João relatou que o local em que ele reside é uma comunidade pobre e que em sua volta presenciou situações em que os estudantes não dispunham sequer de aparelhos celulares. O fato de as aulas estarem apenas *online*, prejudicou de forma significativa o acompanhamento da rotina escolar por seus colegas:

*Agora, no meu cotidiano, minha a minha volta, como eu falei, tem comunidades carentes em volta de onde eu moro. E não foi isso para todo mundo, né, como eu falei, a maioria se quer tinha um celular que esse foi o problema, porque as escolas estavam todas online. Eu não sei para que que eles estavam dando aula online sendo que ninguém assistia; já que ninguém tinha condições de assistir a aula.*

Um relato frequente entre os estudantes de todas as modalidades de ensino foi a ausência de materiais e equipamentos para acompanhar o ensino remoto. Isso se deve em grande parte à imensa desigualdade social em que os estudantes estão inseridos e que os impediu de ter acesso a conexões estáveis de Internet e a equipamentos eletrônicos, problemas esses que atrapalharam os processos de acompanhamento das aulas e atividades. Além disso, ausência de capacitação, estrutura e planejamento também podem ser apontados como empecilhos (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

O estudante continuou o relato, descrevendo que a única forma encontrada pelos professores de dar assistência a esses estudantes foi a impressão e distribuição de atividades. Essa estratégia foi bastante recorrente durante o ensino remoto, sendo a única solução viável para a continuação do elo desses estudantes com o ambiente escolar.

*Eu estou aqui, tem a escola municipal aqui que os professores tiveram que imprimir as atividades para dar para os alunos carentes, porque não tinham condições. A pandemia veio para trazer isso, trazer esse problema, essa defasagem educacional onde eu moro aqui. Porque muitas pessoas não têm condições, simplesmente assim, não têm condições (João).*

O planejamento da entrega física de atividades pela escola nas residências dos estudantes foi nomeado por alguns autores de “escolarização a domicílio” ou “escolarização *delivery*”, fenômeno esse que atingiu em maior proporção as escolas públicas, principalmente as de regiões de menor poder aquisitivo (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Em contrapartida, Tamires relatou que sua realidade foi diferente da de João, uma vez que a maioria de seus colegas possuía condições de acompanhar o ensino remoto. Mesmo assim, ela apontou que tomou conhecimento de que alguns colegas

não conseguiram acompanhar atividades de forma *online* por falta de recursos, ou seja, devido às desigualdades sociais, “[...] a continuidade [de acesso ao] aprendizado é garantida a uns e negada a outros” (LAGUNA, *et al.*, 2021, p. 409).

Ela ainda descreve que enxergou que obstáculos relacionados a saúde mental também dificultaram o acompanhamento das aulas:

As aulas *online*, graças à Deus, bastante gente da minha sala tinha condição, só que também algumas não tinham. E não só, assim, a condição pelo fato de eletrônico e tudo mais, porque algumas pessoas não tinham condições de saúde mental, né?

Nesse sentido, o sofrimento psicossocial pode estar atrelado à motivação e ao rendimento, dificultando ainda mais o desempenho escolar, já que situações adversas, como o ensino remoto e a Covid, despertam em algumas pessoas sentimentos como medo, angústia e ansiedade (LAGUNA, *et al.*, 2021).

João narrou que sentia desconforto nas aulas *online*, onde muitas pessoas descreviam o ensino remoto como sendo algo normal dentro do contexto da Covid, “*por exemplo, a gente fala ‘ah, normal, tudo bem assistir aula online’, porém não é normal*” (João).

*Na sua casa está acontecendo milhões de coisas. Atrapalhando isso ou aquilo e é mais uma luta. Não é, por exemplo, você tem que focar ali constantemente enquanto seu pai e sua mãe estão falando “oh lá, esse menino não sai do celular, fica aí o dia todo.” “Mãe, eu tô na aula”. “Mas e daí? Você tem que fazer suas coisas, tá vendo?”. Aí você, já foi muita guerra não só no período da aula online, mas em casa também. A gente está vivendo uma batalha aí e uma batalha aqui também.*

A anormalidade descrita por João se refere a à falta de separação entre o ambiente domiciliar e o escolar, o que corresponde à sensação de a sala de aula ter invadido o que antes era apenas a casa. João referiu também o incomodo que a incompreensão dos pais causava nele, devido às seguidas horas que passava utilizando celular, gerando cobranças para que realizasse outras tarefas em casa.

No ensino remoto foram recorrentes as narrativas do aumento de afazeres domésticos pelos estudantes, principalmente entre mulheres, devido ao aumento de tempo em que esses passaram a ficar dentro de casa. Um relatório desenvolvido na Universidade Pública do Estado do Paraná, constatou que as atividades domésticas aparecem como um dos fatores que mais interferem as mulheres na disponibilidade de horários dedicados às aulas (BARTMEYER; SALLES-FILHO, 2020).

Apesar de perceber que o ambiente doméstico atrapalhou seu aprendizado, principalmente devido à falta de concentração, Juliana relatou que após cerca de um ano de ensino remoto, houve uma adaptação de professores e estudantes, o que a fez sentir uma “melhora” em relação a isso:

*A gente estudava, tipo, das oito até as cinco e dez, dentro de casa, cheio de distração. Aí não ficou, assim, tão compreensível, tão simples. Acho que, tipo, acabou que... meio que um buraco no aprendizado. Mas eu acho que depois que passou um ano, a gente se acostumou e os professores também e as coisas melhoraram.*

Essa melhora descrita por Juliana pode ser remetida as adaptações, tanto da escola como de seu domicílio, que foram ocorrendo durante o ensino remoto, o que antes era novidade, com o tempo passou a integrar o cotidiano de estudantes e professores.

#### 6.1.5 Sensação de pouco ou nenhum aprendizado escolar

Relacionadas às dificuldades de acesso e ao ambiente propício para os estudos, houve a conseqüente sensação de um menor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar, quando comparado ao ensino presencial, como descrito por Joana: “[...] *eu não sentia que estava aprendendo de verdade e o jeito que a minha escola organizou as aulas online não era nada efetivo, eram poucas aulas e em horários totalmente desorganizados*”.

Neste relato, diferente do que foi apontado pela maioria dos estudantes, houve a diminuição das aulas, e estas não seguiam os horários comuns do ensino presencial. Esse fato pode ser considerado como reflexo da desorganização do calendário escolar, já anteriormente mencionada. Isso despertou nos estudantes a sensação de não conseguir aprender, assim como descreveu Letícia: “*Lá [na escola] passavam coisas aleatórias até e nem explicavam as vezes. Então meio que terrível. Assim, para mim em si, né, porque eu não aprendi praticamente nada*”.

Em complemento, Letícia continua:

*Eu me sentia meio que perdida, porque eu queria aprender, só que eu não sabia como aprender, porque eu não sabia qual era o conteúdo que o professor deveria ter passado. E as vezes passavam umas coisas muito básicas e meio que aleatória, umas coisas que não tinham nada a ver uma com a outra. E coisas que eu já tinha aprendido antes e passavam de novo para dar nota. Para poder dar nota mesmo à distância.*

Assim, é possível visualizar que a estudante tinha imensa dificuldade em estruturar uma sequência lógica e didática aos temas ministrados pelos professores. Não se pode, contudo, responsabilizar a classe docente pelo processo de ensino-aprendizagem isoladamente, já que inúmeros fatores influenciaram tanto o trabalho dos professores, como dos estudantes. Assim, não é possível apenas propor que os professores reinventem suas práticas (SIMPLÍCIO; MATOS; RIBEIRO, 2021).

Atrelado as dificuldades na aprendizagem escolar, Tamires relatou que pensamentos sobre como o contexto do ensino remoto poderia atrapalhar seu desempenho em provas futuras, como o ENEM, foram recorrentes, assim como preocupações de como a reposição dos temas ministrados nas aulas aconteceria após o regresso das aulas presenciais.

*Eu vou falar um pouquinho. Acho que a minha maior preocupação que eu tive durante a pandemia, nesse contexto das aulas também, foi sobre o ENEM, porque eu estou no segundo ano, então, só vou fazer ano que vem o ENEM oficial, né, mas eu já comecei a pensar: meu deus, essas aulas online não estão me ensinando assim, não está fixando muito o conteúdo na minha mente. Então, esse ano foi complicado de aprender as coisas, porque uma coisa é você estar na sala de aula sentadinho, olhando a lousa, anotando as coisas no caderno e outra é estar olhando para o slide. Então, eu comecei a me preocupar com isso, do tanto de conteúdo que eu estava perdendo que eu iria ter que repor depois quando as aulas voltassem.*

Na continuação de seu relato, Tamires continuou explicando que o medo de notas baixas sempre a preocupou, a deixando bastante ansiosa e insegura, o que a fazia questionar sobre sua capacidade de aprender. Nesse contexto, “os valores em nota podem ser estendidos ao valor que a própria pessoa se atribui, traduzindo-se no modo como ela se vê e como pensa que seja vista pelos outros”. (RANGEL, 2001, p. 83).

*Então, eu tinha muito medo disso, de acabar ficando com uma nota baixa. Isso cria uma insegurança também em mim, tipo, será que minhas notas estão realmente condizendo com quem eu sou com o que eu estou aprendendo. Porque minha insegurança, será que sou inteligente de verdade? (Tamires).*

Ela descreveu ainda que, durante o ensino remoto, foi comum que os professores aplicassem provas com questões que já estavam disponibilizadas na Internet. Apesar de admitir já ter pesquisado as respostas das avaliações, em seguida ela reflete que, nesse contexto, a importância das notas superava a importância do aprendizado, devido à cobrança dos pais e da própria escola.



*E outra coisa também, por exemplo, eu entrava lá, fazendo uma prova, eu tenho paranoia da cabeça com nota, eu tenho muito medo de perder nota. E eu sempre fui muito ansiosa com prova, essas coisas, e tem uns professores que passaram umas provinhas que tem respostas na Internet que já é pronto de um site. E quando eu estou lá olhando para prova, eu penso assim: meu deus, eu posso entrar ali e agora? Sem ter certeza se a minha resposta está certa, sem garantir que vou ter uma nota boa. É claro que eu não ia conseguir resistir a essa tentação. Eu entrava na internet, buscava lá a resposta e achava e eu conseguia a nota, porque, eu acho isso que é um pensamento bem errado, né, a gente se preocupar mais com a nota do que com o que você vai aprender, mas, infelizmente, é meio cobrado, por exemplo, da família ou da escola que você tenha uma nota muito boa, talvez nem tendo realmente fixado o conteúdo, mas a nota importa bastante.*

O período das avaliações desperta na maioria dos estudantes sensações de nervosismo, ansiedade, medo de reprovação, entre outros (SOUZA, 2016). Estratégias da chamada “cola” sempre estiveram presentes no contexto escolar, mas no ensino remoto esse ganhou uma configuração diferente: o meio virtual. Criação de grupos no *WhatsApp*, pesquisas no *Google* e em demais plataformas foram uma das estratégias mais utilizadas.

Para Souza (2016, p. 2), a pesquisa das respostas das provas pode funcionar para como “[...] um meio de diminuir a ansiedade, como uma fuga ao fracasso, uma porta de escape à prova que tem poder de atribuir notas baixas e reprovar, ou seja, para os alunos, ela pode ser entendida como uma estratégia de defesa”.

Condizente com as demais queixas sobre o excesso de atividades e dificuldades de acesso, o medo de ser “reprovado” e de como isso refletiria no seu futuro preocupou bastante os jovens. Essas cobranças e medos já são comuns no ambiente escolar, mas no ensino remoto durante a pandemia pareceram vir com um peso maior, assim como a sensação de não-aprendizagem.

Para Letícia, a maior preocupação era a passagem do ensino fundamental para o ensino médio, pois compreendia que os temas que estavam sendo deixados de ser assimilados fariam muita falta no decorrer da nova etapa de ensino que ela estava prestes a iniciar:

*Sim! Eu ficava pensando: vou entrar no ensino médio, isso eu estava no nono ano, eu vou entrar no ensino médio sem saber nada; e eu ficava meio que perdida, desesperada até, porque eu sentia que ia entrar no ensino médio e ia já reprovar, porque eu não sabia nada. Eu não estava aprendendo nada (Letícia).*

As dificuldades de aprendizagem no cenário escolar no período do ensino remoto foram apontadas como um dos fatores mais presentes no cotidiano desses

jovens, tanto no momento presente como no futuro, despertando sentimentos de angústia, medo e preocupação, ou seja, indícios de sofrimento psicossocial nessa população.

#### 6.1.6 Ensino remoto e perspectivas de futuro

Atrelado a todas as demandas e queixas no decorrer do ensino remoto, estão as perspectivas de futuro dos jovens e seus projetos de vida. Por meio da educação escolar, projetam ascensão social e melhorias na qualidade de vida no futuro (MELO; SALLES, 2020).

Joana descreveu seus sentimentos que tiveram início no começo da pandemia e que a acompanharam também quando pensava em provas futuras.

*O que eu senti no começo foi muita ansiedade, eu estava pirando desde o começo da pandemia, em parte por causa das cobranças com os vestibulares e a dificuldade de aprender em ead que eu senti, me senti ansiosa também porque senti que estava perdendo a minha adolescência.*

Associada a sensação de ansiedade e preocupação frente ao ensino remoto e exames admissionais das universidades, foi demonstrado também sentimento de desperdício da juventude, já que, em um contexto atípico como a pandemia, situações que teriam lugar sem covid-19 estavam sendo deixadas de ser vivenciadas.

Já sobre as preocupações em relação a sua futura profissão, Tamires relatou que percebeu que campos profissionais em que tinha interesse foram afetados durante a pandemia e, com isso, começou a fazer comparativos entre as profissões, caso um cenário de pandemia voltasse a se repetir no futuro.

*E eu fui ficando com isso na cabeça. E, também, outra coisa sobre o futuro, em relação ao emprego, a carreira, a faculdade, porque eu vi algumas profissões que tem encontrado muito dificuldade nessa pandemia, por exemplo, aquelas pessoas que trabalham... como é o nome? Eu me esqueci, mas é como se fosse audiovisual. Trabalham com produção de filmes, produção de novela, umas coisas assim e tudo isso parou, né, por conta da pandemia não tinha como fazer. Então, eu comecei a me identificar com algumas profissões que talvez eu tivesse interesse que estavam encontrando essa dificuldade. E fui olhando as que tinham mais facilidade também em se manter mesmo com tudo isso. E foi pensando um pouco. Imagina se isso se repete? O que eu vou fazer no futuro? As formas que eu vou ter que encontrar para eu me virar. Então, isso foi pensando também numa escolha que... pode ser meio... acho que todo mundo que está no ensino médio pensa que vai definir a minha vida, o que eu vou fazer de faculdade? O que eu vou trabalhar? Então, isso também mudou um pouco por conta da pandemia.*

É possível identificar nesse relato que, além da preocupação em adquirir uma profissão e como isso seria definido no decorrer do ensino médio e da faculdade, os jovens estudantes começaram a conjecturar como esses profissionais se comportaram durante o distanciamento social e como foi o enfrentamento desses durante a pandemia.

João descreveu também que antes do início da pandemia havia realizado muitos planos em relação aos estudos, como expectativas para o ENEM. Com o ensino remoto, ele descreve que se sente “atrasado”, quando comparado com o ensino presencial, já que os *lockdowns* impediram totalmente o funcionamento presencial das escolas.

*Não é porque antes ali, até em março ali, antes de acontecer tudo, eu estava com tantos planos, com tantos projetos que a gente estava elaborando para o resto do ano, tantos estudos, tanto isso, tanto aquilo. Como a [outra estudante] falou, eu também estou no segundo ano e já estava pensando: 'po', ano que vem é o ENEM. Agora 2022. Agora eu faço o ENEM, estou no terceiro ano do ensino médio já. E agora com, já teve pesquisa falando isso, a gente ficou quase um, dois, três anos atrasados na educação. E aí eu fiquei me questionando: meu deus, como que eu vou fazer o ENEM? Sendo que eu não aprendi quase o básico que era para ter visto no primeiro ano que foi quando começou a pandemia, que eu estava; no segundo ano agora que eu peguei só um pouco, que no começo do ano você sabe que deu aquela onda lá devastadora em março/abril; aí que teve os lockdowns, o primeiro lockdown aqui [na cidade em que reside] que teve. As aulas foram voltar mesmo agora só em agosto, presencial, com tudo. E não foi, eu não aprendi muita coisa.*

Mesmo com o regresso das aulas presenciais, João descreveu não se sentir esperançoso em recuperar a aprendizagem escolar, pois além das dificuldades comuns ao ensino remoto, sua escola também foi atingida pela ausência de professores, o que segundo ele comprometeria seu desempenho em exames como o ENEM.

*Por exemplo, eu falo para vocês isso agora que eu fiquei quase o ano todo sem professora de matemática. A professora de matemática foi chegar agora em outubro, no finalzinho de outubro para novembro. Eu fiquei me questionando como vou fazer o ENEM se eu não tive nem base direito na escola. Vocês são de faculdade, vocês sabem disso. Aí eu fico triste por quê? Porque as pessoas que são de escolas particulares que estão bilhões de vezes na frente da gente; pessoas, por exemplo, na minha região [e que frequentam escolas particulares] que tem um monte de coisa, um monte de ensino. E a gente? Que é de escola estadual? Quão atrasado a gente está? E isso me entristece. Eu fico triste com isso.*

Apesar de estar cursando o primeiro ano, Tatiana também demonstrou sentimentos de aflição quando pensa no pouco tempo que tem até a realização do

ENEM, uma vez que, segundo ela, já tem a escolha sobre qual curso e universidade irá usar a nota do exame.

*Esse pensamento surgiu principalmente agora, né, nesse final do ano que teve ENEM. Todo mundo preocupado com o ENEM, em fazer o ENEM. Principalmente minha surgiu: meu deus, daqui a dois anos eu vou ter que fazer o ENEM para valer e como que eu vou fazer isso? Será que é muito difícil? Será se isso que eu tenho aprendido é o suficiente? Porque eu já sei tudo que eu quero fazer. Já sei a faculdade que quero fazer. Já sei a dificuldade que é para conseguir prestar essa faculdade que eu quero fazer, estadual, em universidade estadual. Então, esse pensamento veio em mim esse ano (Tatiana).*

Ao colocar o ENEM também como um ponto de preocupação para o futuro, Sofia mencionou que: *“eu também senti bastante isso, porque, basicamente o ENEM é o exame nacional do ensino médio, ensino médio são três anos e eu praticamente só vou ter um. Então eu fico bastante preocupada”*.

Assim como João, Sofia demonstrou inquietação em relação ao tempo do ensino médio, que correspondeu a dois anos no ensino remoto (primeiro e segundo anos), e o ensino presencial irá contemplar apenas o terceiro ano. Atrelado a esse tempo longe do espaço físico da escola, estão as condições desiguais de acesso à educação e como instituições públicas e privadas lidaram com o período do ensino remoto.

Desde a implantação do ensino remoto, em 2020, discussões sobre como a realização do ENEM iria ocorrer foram recorrentes dentro do campo educacional, pois as dificuldades de acesso à educação já antes existentes acabaram sendo acentuadas pela pandemia. Nesse período, o Ministério da Educação, ignorando todos os empecilhos gerados pelo ensino remoto, incentivou a realização do ENEM em meio a campanhas de “a vida não pode parar”, ou seja, os milhares de estudantes das mais diversas realidades que realizaram o exame naquele ano, tiveram suas dificuldades de acesso e a educação negados por órgãos que tinham como dever compreendê-las e solucioná-las (FRITOLI; POLATO, 2021).

Joana relatou que, assim como muitos jovens de sua idade, costumava planejar os passos que iriam influenciar em seu futuro e que a mudança de uma escola privada para uma pública após o ensino remoto a fez se *“[...] sentir totalmente abandonada pela escola”, e por causa disso, eu sentia medo e angústia só de pensar no meu futuro*” (Joana).

*Eu sempre fui alguém de planejar meu futuro, para poder me preparar melhor para tudo que eu tivesse que passar e seguir com o meu sonho. Há dois anos atrás, antes da pandemia, eu estudava em uma escola particular, me mudei para uma do estado com muita preocupação de como seriam as aulas, e logo que minhas aulas no estado começaram, a pandemia começou.*

O ato de planejar seu futuro, algo que antes era corriqueiro para Joana, após a pandemia se tornou um gerador de sofrimento mental. No caso do planejamento de atividades no futuro que envolvem os estudos, além dos temas que os alunos precisam estudar para a realização desse tipo de prova, a saúde mental também é apontada como um fator de preparação (VASCONCELOS, *et al.*, 2022).

Como Tatiana estava no ensino fundamental no primeiro ano de ensino remoto, sua maior preocupação era conseguir passar no vestibulinho<sup>18</sup> e cursar o ensino médio em uma Escola Técnica Estadual. Apesar de sua preocupação não estar diretamente ligada ao ENEM, o Vestibulinho acabou percebido como uma prévia do Enem, por ser uma forma de seleção para um outro nível de ensino:

*Para mim também foi uma experiência horrível. Principalmente ano passado, porque ano passado eu estava no nono ano também. E eu estava com essa expectativa de poder entrar na ETEC. Eu achei que teria que fazer vestibulinho, então, eu ficava na minha cabeça de que... eu ficava me sobrecarregando, né, eu mesma me sobrecarregando com o pensamento de que eu não ia conseguir passar; de que com aquele ensino não ia conseguir... não ia conseguir entrar; que eu ia me frustrar, ia ser uma decepção. Então eu ficava com isso na minha cabeça martelando na minha cabeça sempre. Isso foi bem frustrante, assim, ficou... me deixava meio doida, assim, pensar nisso (Tatiana).*

Mesmo antes da pandemia, exames como ENEM e vestibular se mostravam como associados ao sofrimento mental para grande parte dos jovens que neles concorrem. Essas preocupações giram em torno de aspectos como pressão da família e consigo mesmo e planos de realização profissional (HORA, 2017).

Em um contexto atípico, como o ensino remoto, que envolveu dificuldades de acesso as aulas e de aprendizagem, pensar em uma estratégia que mede o que muitos consideram como o conhecimento escolar e que para muitos jovens envolve definições sobre o seu futuro, foi motivo de sentimentos de preocupação e inquietação, principalmente levando-se em conta as desigualdades sociais que atingiram os estudantes e que influenciaram no desempenho nesses exames.

#### 6.1.7 Dificuldades financeiras atreladas ao ensino remoto

---

<sup>18</sup> Forma de ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo.

Um dos aspectos que mais impactou a vida das pessoas no decorrer da covid-19 foi o das dificuldades financeiras. Essas dificuldades podem estar relacionadas com o ensino remoto. Diante dessa discussão, Sofia demonstrou expressões de culpa por apresentar dificuldades na aprendizagem escolar: “[...] *minha situação foi muito parecida com a das meninas de não estar entendendo, também de me sentir burra por não estar entendendo uma coisa que mal estava sendo passada*”. Relatou, porém, que seu sentimento de culpa foi minorado pelo fato seus pais não terem gastos financeiros com a ETEC que frequentava, diferentemente da irmã, que estudava em uma escola particular. Por estar gerando despesas financeiras na família, em um momento de comprometimento de renda de diversos estudantes, a irmã carregava um peso maior do que ela em relação a isso:

*Só que uma coisa que me ajudou a não ficar com a consciência tão pesada por causa disso, foi o fato de que meus pais não estavam pagando por isso. Mérito meu ter entrado na ETEC, porque eu tenho uma irmã que não estuda em escola pública. E eu vejo que na situação dela é bem mais complicada, porque tendo uma mensalidade sendo paga para ela não estar aprendendo, entendeu? (Sofia).*

Em complemento Tamires relatou:

*E falando sobre a questão financeira, eu não posso dizer que, graças à Deus continuou boa também, só que uma coisa que eu percebi que impactou é que meu pai, ele dava aula, meu pai já é aposentado e minha mãe também, só que uma fonte de renda que a gente tinha eram os cursos que ele dava a noite aqui em casa. Ele tem uma oficina, ele dá curso de mecânica de moto e não teve como ele realizar os cursos, ainda mais sendo em casa. Muito medo de trazer as pessoas aqui e isso... foi uma coisa que... realmente deu uma piorada, né, porque não tinha... a gente perdeu essa outra fonte que a gente tinha. Só que não afetou muita coisa, continuou uma condição boa, então. Mas foi só uma coisa que a gente percebeu que a gente perdeu.*

A preocupação com os aspectos financeiros foi demanda recorrente nesse período, já que muitas famílias tiveram suas rendas impactadas e uma parcela dessas passaram a sobreviver apenas de auxílios disponibilizados pelo governo federal. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVÉ), apontou que metade dos jovens entrevistados tiveram diminuição da renda de suas famílias (PARIZOTTI, 2020).

## 6.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE

Nessa categoria foram agrupados relatos que envolvem formas de apoio que a escola ofereceu, como lidou com as demandas dos estudantes e seus sentimentos bem como projetos para o futuro e perspectivas com o regresso das aulas presenciais.

### 6.2.1 Falta de apoio aos estudantes

Assim como explanado por Tamires, a principal preocupação da escola era a entrega de atividades e atribuição das notas, mesmo com as adversidades que os estudantes porventura pudessem estar passando. Apesar de enxergar empatia por parte de muitos professores, essa característica não foi atribuída à escola como um todo.

*E os professores, muitos eram compreensivos, só que alguns não, a escola não, na verdade, não deu muita atenção a isso, a se preocupar com a saúde mental dos alunos. Tentar ajudar de alguma forma, oferecer um apoio. Eles estavam mais preocupados em cobrar bastante que eles entregassem as atividades logo.*

Atrelado as dificuldades de comunicação e carga excessiva de trabalhos e atividades, os estudantes relataram que houve falta de apoio da escola no tocante ao cuidado em saúde mental e compreensão da fase de luto e demais problemas familiares que acometeram alguns alunos e que, conseqüentemente, atrapalharam sua aprendizagem no contexto escolar.

Continuar as atividades normalmente no período da pandemia foi um discurso bastante disseminado nesse período, sendo intitulado por muitos de “novo normal”. Tentar continuar a vida cotidiana como antes da pandemia funcionou como uma tentativa de ignorar o que muitos estavam passando, como perda da renda, obrigatoriedade em continuar trabalhando e perda de entes queridos.

Os estudantes relataram ainda o caso de colegas que procuraram os professores para comunicar a impossibilidade de entrega de atividades por causa do luto pela perda de entes queridos, devido à covid-19, e receberam devolutivas que descreviam que as atividades deveriam ser entregues. Tamires relatou que “[...] o argumento deles era: todos estão passando por momentos difíceis.”

No contexto pandêmico nem todos passaram por momentos difíceis e os que experimentaram essas vivências não a experimentaram na mesma intensidade, já que os atravessamentos do acesso a insumos de prevenção e a serviços de saúde foram

mediados por classe, gênero e raça, marcadores sociais que determinaram maior ou menor vulnerabilidade de exposição ao vírus (ESTRELA, *et al.*, 2020).

*Então, até as pessoas que estavam com esses problemas, começaram até postar print de conversas com os professores. Porque eles mandavam mensagens explicando a situação, alguns até relatando que perderam, né... avós, pessoas próximas por conta do covid. Falando assim: “ah, então, professora, eu vou deixar de fazer essa atividade agora, mas depois eu vou fazer. Só estou deixando de fazer agora, porque não estou bem para ficar pensando muito na escola que eu perdi alguém”. E a professora responde tipo assim: “ah, é sua responsabilidade. Faça logo”, sabe? Não se preocupava muito com a saúde da pessoa. Não falava um “ah, sinto muito”, fala mais “ah, tá todo mundo passando por um momento difícil, então se vira”. Era meio assim (Tamires).*

Anderson relatou o caso de uma colega que, após a perda da avó, se sentiu totalmente desmotivada em continuar estudando e que, mesmo após o regresso à escola e aprovação no final do ano letivo, após ficar de recuperação, demonstrava estar “[...] triste, decepcionada, sem rumo da vida porque perdeu alguém que ama” (Anderson).

*Eu queria comentar aqui, o que afetou muito os alunos também nesse período online foram as suas perdas. Porque, por exemplo, eu tenho uma menina muito próxima a mim, é minha amiga de anos desde o fundamental, ela perdeu a avó. E ela estava muito empenhada nos estudos online, mas a partir do momento que ela perdeu a avó, o mundo dela desabou. Que ela era muito próxima, chegada, morava junto. E parou de fazer os estudos. Foi só fazer a recuperação do final para passar de ano. Porque se não, não ia nem passar de tão devastada que a menina ficou, a mente dela ficou, o psicológico dela. Porque a menina sumiu, e a gente com contato tudo online, a gente não sabe, a gente chamava no WhatsApp. Não dava para chegar presencialmente na pessoa. Porque foi isso que a gente passou, né? E essa preocupação e a menina só foi aparecer no final do ano. Consegui passar de ano fazendo a recuperação (Anderson).*

Outro ponto descrito por Anderson foi o fato de não conseguir apoiar a amiga presencialmente, sendo as mensagens via *WhatsApp* a única maneira encontrada de tentar algum tipo de contato naquele momento. Essa ausência de interação social presencial em um momento de luto pode ter contribuído para um aumento do sofrimento psicossocial.

As diversas famílias que perderam seus entes em decorrência da covid-19 experimentaram não apenas a sensação de perder alguém, mas todas as negligências envolvidas nesse processo, como a banalização do vírus e do atraso na



compra das vacinas, que contribuíram drasticamente para o número de 689<sup>19</sup> mil vidas perdidas.

A invalidação da dor da perda de pessoas queridas por muitos estudantes funcionou como um não-reconhecimento do seu processo de luto, que “[...] ocorre quando a perda não é validada ou é ignorada pela comunidade na qual o sujeito vive [...]” ou seja “[...] essas perdas [...] acabam por não ter espaço de elaboração” (HAMOUI, 2022, p. 17).

Por conta desse cenário, os estudantes descreveram que colegas próximos enfrentaram abalos em sua saúde mental, o que acabou gerando conflito com professores. Para Tamires, os docentes também estavam enfrentando perdas e situações complicadas, assim como eles, o que acabou impedindo que os mesmos conseguissem apoiar ou aconselhar os estudantes. Assim como descrito por Tamires: “[...] eles não souberam achar formas de solucionar o problema dos alunos.”

*E falando dessa relação assim online, o que eu identifiquei mais na minha sala era isso, pessoas que estavam com problema de saúde mental, não estava bem, que entraram em conflito com os professores por conta dessa... não sei se eu posso dizer... meio que hipocrisia, porque eu acredito que eles também estavam passando por momento difíceis (Tamires).*

Pesquisas sobre o sofrimento mental de professores, apontaram que, além das adversidades em comum com outros profissionais, como o receio de pegar ou transmitir a doença, esses tiveram o acréscimo das dificuldades em manusear o ensino remoto, cobrança das instituições de ensino e desvalorização profissional em muitos casos (GOMES, *et al.*, 2021).

Sofia relatou que um colega (ela está se referindo ao colega e não a ela), ao tentar justificar o não-cumprimento das atividades dentro dos prazos estipulados, disse: *“ah professora, não estou me sentindo muito bem, acho que eu estou depressivo”*. O fato de se autodescrever como “depressivo” causou uma certa indignação na professora que, ainda segundo Sofia, falou: *“Depressivo? Mas tão jovem! E não sei o que, não sei o que lá. E começou a falar os motivos pelo qual ele não poderia estar depressivo”*.

Tamires complementou, afirmando que também presenciou esse tipo de atitude por parte dos professores com seus colegas, mesmo após o retorno das aulas presenciais e descreveu: *“[...] só que aí no meio ela [a professora] falou que ela*

---

<sup>19</sup> Em 27 de novembro de 2022.

*entende que todo mundo estava meio mal, mas que se a pessoa tinha depressão era para deixar em casa”.*

Nesse cenário é possível visualizar a estigmatização do sofrimento mental, tanto na fala de uma professora de que a depressão não deveria acometer pessoas “tão jovens” como na de outra, de que essa deveria ser deixada no limite de casa e não deveria adentrar no ambiente escolar. Esse tipo de discurso reitera que “[...] o sofrimento psíquico [possui] uma imagem distorcida na sociedade, em função da manutenção de concepções clássicas sobre a loucura” (SANTOS, *et al.*, 2019, p.12).

É possível visualizar nessas falas também que o sofrimento mental só se torna inteligível quando entendido a partir de uma perspectiva biomédica. Os professores pesquisados por Goulart e Antunes (2021, p. 99) referem que “[...] se você está deprimido é aceito, se fala que está triste, não”.

Diferentemente do que aconteceu no relato dos estudantes, o acolhimento por parte dos professores só ocorreu no momento em que a nomenclatura de um transtorno mental entrou em cena, pois foi rapidamente atrelado a alguma problemática de saúde. Já quando o sofrimento mental é descrito em forma de sentimentos, como tristeza e falta de ânimo, acaba sendo invisibilizado, pois remete a uma situação de vulnerabilidade (GOULART; ANTUNES, 2021).

Assim, perceber a importância do sofrimento psicossocial a partir de uma perspectiva crítica à lógica biomédica deve ser uma prática constante em espaços comuns à juventude, como as instituições de ensino, pois só por meio dessas estratégias pode-se promover o acolhimento adequado aos agravos à saúde mental, combatendo-se a estigmatização e a medicalização nos espaços escolares.

### 6.2.2 Abordagem da saúde mental dos estudantes pelas escolas

Diante das demandas dos estudantes nos mais diferentes contextos do ensino remoto, dentre eles as relacionadas à saúde mental, investigou-se nos grupos focais as ações desenvolvidas pelas escolas no decorrer desse período. Letícia citou ações voltadas ao Setembro Amarelo em sua escola, assim como Tatiana, que descreveu: *“Na minha escola não teve nada, assim, só teve negócio de Setembro Amarelo mesmo, mas foi cartazes colados pela escola, nada discutido com a gente”.*

Segundo a estudante, as campanhas voltadas ao Setembro Amarelo foram desenvolvidas apenas no mês em questão e suas discussões não estavam

relacionados a discussões sobre saúde mental com o período da pandemia. A única ação relacionada a covid-19 desenvolvida pela escola de Letícia foi a distribuição de álcool em gel nas salas.

*Na minha escola teve ainda esse ano, só o negócio lá de Setembro Amarelo, teve várias coisas, mas assim, da pandemia mesmo não teve nada. Na minha escola atual [...] nem a escola antiga. Não teve nada sobre a pandemia. Teve uma sala, uma outra sala, não a minha, que fizeram uma campanha da pandemia meio que distribuindo álcool em gel nas salas, essas coisas assim. Mas nada tão relevante que envolvesse a escola inteira (Letícia).*

Os chamados “meses alusivos” são momentos em que temáticas relacionadas a diversos eixos da saúde ganham maior visibilidade, em determinado período do ano. Em setembro, o chamado “Setembro Amarelo” é onde se observa um crescimento de discussões em diversas instituições sobre temáticas relacionadas à saúde mental. No entanto, raramente se buscam reflexões sobre a saúde e o sofrimento mental a partir de uma perspectiva psicossocial, predominando a abordagem medicalizante. Nesse sentido, Garcia *et al.* (2021, p. 98) ao relembrar discussões anteriores sobre a temática, descreve que:

*[...] desde 2015, a campanha “Setembro Amarelo”, que se apresenta como campanha de prevenção ao suicídio, ganhou visibilidade nacional, em uma iniciativa que uniu Centro de Valorização da Vida (CVV), Conselho Federal de Medicina (CFM) e Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP); e que atrelou o suicídio unicamente ao ato em decorrência de doenças e transtornos mentais, para o qual a prevenção com “tratamento precoce” tem viés nitidamente medicalizante”.*

Na antiga escola, onde cursou o ensino fundamental no primeiro ano do ensino remoto, Letícia relatou que foram desenvolvidos cartazes com frases de motivação. Na escola atual, houve atividades de músicas e confecção de cartazes, mas em nenhuma das duas instituições houve aprofundamento da temática da saúde mental na pandemia.

*Na minha antiga escola teve mais coisa, tipo, a gente fez cartazes e meio que escreveu coisas para deixar as pessoas melhores. Agora nessa, nesse ano, a gente foi para a sala de vídeo e o professor passou duas músicas que eram motivacionais e a gente fez também, colocou várias mãos e fez alguns cartazes com as frases também. Só que assim, palestra, palestra sobre, não teve em nenhuma das duas escolas que eu estudei (Letícia).*

Em complemento à fala de Letícia, Sofia descreveu que em sua escola houve palestras sobre saúde mental, mas que, no entanto, “[...] também teve umas situações meio que contrárias a melhora da saúde mental”, referindo-se a todos os processos

negativos já anteriormente analisados acerca do ensino remoto, como sobrecarga e cobranças por trabalhos e atividades, ausência de organização e espaços de escuta.

Na escola de Anderson: *“os professores se juntaram, conversaram sobre. Fizeram uma roda de conversa, conversaram sobre. É, foi bacana, não foi algo grande, mas foi algo interessante sim”*. A partir desse relato é possível visualizar que o desenvolvimento da atividade foi agradável, apesar de não ter sido considerada uma ação de grande impacto.

Ações como rodas de conversa, especialmente com jovens que necessitam de espaços de escuta, são de extrema importância, pois nesses contextos busca-se a representatividade de sentimentos e expressões tanto grupais como individuais, assim como relatado por Antúnez *et al.*, (2021, p. 15):

O reconhecimento da importância de espaços horizontalizados no cuidado recíproco são legitimados através da empatia, em que é possível captar as vivências do outro na corporeidade e na reflexão, tendo cada participante, ainda que singular, como semelhante a si mesmo e ao outro, nem melhor, nem pior, sem competitividades nem julgamentos, possibilitando o resgate do sentido de uma microcomunidade, que valorou cada gesto individual em gesto comunitário.

Apesar de sua relevância, esses espaços de escuta devem ser guiados por meio de abordagens que levem em consideração os fatores psicossociais que agravam ou melhoram a saúde mental dos jovens, sem a centralidade nos discursos psiquiátricos clássicos, que focam apenas os transtornos mentais, principalmente no contexto escolar.

### 6.2.3 Sentimentos com o regresso das aulas presenciais

Retornar ao espaço escolar após um período considerável de ensino impactou de diversas formas as expectativas dos jovens com esse regresso. Tamires percebeu a importância das interações presenciais com os amigos apenas com o regresso das aulas.

*Só que... uma coisa que eu percebi bastante, também, que me fez, assim... girou uma chavinha na minha cabeça, foi quando voltou as aulas, porque quando eu comecei a sair de novo, eu percebi que fazia muita diferença na minha saúde mental sair, conversar com os meus amigos, sabe?*

Pra Tamires, as interações com a família, no caso a mãe, também melhoraram, assim como um problema de saúde física, supostamente ligados a questões emocionais:

*Mas...é...nossa, muita diferença quando eu chego em casa e eu penso, assim, tudo que eu fiz no dia, tanta coisa nova que aconteceu. Eu vou e converso com a minha mãe e ela está ficando tão feliz. Ela falou que desde que voltou as aulas, eu estou falando mais com ela; que ela percebeu que eu já estou mudando [...] E até a minha boca parou de descascar, porque eu fiquei até a volta às aulas assim (Tamires).*

Apesar de enxergar que a volta às aulas traria consigo diversas responsabilidades, Tamires descreveu que sentimentos de descontração e relaxamento com os amigos a deixaram bastante entusiasmada e que com isso hábitos adquiridos com o ensino remoto, como o uso constante do celular, estavam sendo deixados de lado: *“eu não desgrudava do meu celular, para todo canto que eu ia o celular estava junto; toda hora eu tinha que pegar o celular e fazer alguma coisa e essa volta às aulas também tirou esse peso”*.

*E agora parece que me ajuda a relaxar, sabe? Todo mundo lá na escola para descontrair, por mais que tenha muita responsabilidade também, né, as aulas voltando... Só que... foi, acho que... a volta às aulas me fez perceber muito, assim, a diferença que faz mesmo, igual a [outra integrante do grupo focal] falou, de que a gente precisa tocar para se sentir amado, né? Porque, nossa, foi muita diferença mesmo.*

Sofia relatou sentir o mesmo alívio que Tamires, ao afirmar que *“[...] a escola ter voltado foi quase que uma terapia, voltar a entender a matéria, voltar a ver os meus amigos”*. Na narrativa de Tatiana: *“pude voltar a jogar futebol uma vez por semana, pude voltar a ver meus amigos aos poucos e agora com a escola voltando também”*. Em relação às notas, Leticia descreveu que *“[...] esse ano deu para recuperar um pouco, mas agora, até agora está indo bem... assim, as notas estão boas”*. Segundo Joana, uma de suas colegas:

*[...] teve ataques de pânico muito fortes por causa de de repente mudar o esquema da educação, mudando de escola, mudando para escola estadual ao mesmo tempo que começava a pandemia ficando totalmente perdida sem conseguir estudar. Aí ela contou que: tive que começar até a fazer acompanhamento de uma psicóloga, e estou tentando me cobrar menos, agora já estou bem melhor. Ainda mais porque finalmente as aulas voltaram.*

Esses relatos afirmam a importância das interações sociais presenciais, com amigos e atividades conjuntas, na vida dos jovens. Sua percepção diante do retorno a escola é de melhora tanto na saúde mental quanto física, quando comparado ao

período do ensino remoto. Essas redes de apoio podem ser consideradas como estratégias de enfrentamento do sofrimento psicossocial.

Os círculos de amizade dos jovens com outros jovens permitem que assuntos comuns circule entre eles, possibilitando troca de demandas e anseios, especialmente com o retorno à escola. Se sentir acolhido, ouvido - e perceber que o outro também compartilha de vivências em comum - faz com que o jovem construa suas relações com seus semelhantes. Assim, “além de possibilitar [...] criar rotinas de ação e momentos de descontração em atividades prazerosas, ter amigos também representa ter apoio no enfrentamento de problemas do cotidiano escolar” (OLIOSI, 2012, p. 33).

A transposição das interações anteriormente presenciais para o virtual, no contexto do ensino remoto, de acordo com o relato dos jovens, não foi suficiente para substituir a importância do contato presencial entre eles, mesmo havendo uma variedade constante de redes sociais, que permitem a comunicação de diversas maneiras possíveis.

#### 6.2.4 Assédio moral no contexto remoto

Assim como os demais contextos que permeiam a educação, o assédio moral ganhou maiores configurações virtuais nesse período, comportamentos esses que já vinham sendo descritos antes dessa modalidade de ensino, ao qual foi referido pelos estudantes participantes dessa pesquisa como “*bullying*” e “*cyberbullying*”.

Em seu relato, João, descreveu que esses tipos de comentários – sobre aparência, estilo, etc – aconteciam por meio do WhatsApp, uma das plataformas que mais se disseminou no ensino remoto e que por vezes, soube de pessoas falando mal umas das outras em grupos formados dentro do aplicativo.

*Ser zoada, ser falada pelas costas. Isso pelo WhatsApp, tá? Contexto da aula online. A pessoa falar no privado; falando mal uma da outra. Teve sim questões de briga já. As pessoas queriam juntar amigos, classes, em grupos, né. Inclusive no WhatsApp isso, grupo da sala e tal.*

Sobre a zoeira comentada por João, Pereira (2010) ao discutir sobre essa temática no contexto escolar afirma que o termo “zoeira” é um termo que abrange diversos contextos e significados, ou seja:

Remete ao aspecto lúdico [...] também as jocosidades, aos risos, às bagunças, às competições, aos jogos, e às festas informais que os jovens realizavam nas portas das escolas [...]. A ideia de zoar refere-se também a fazer barulho, a “causar” [...] principalmente quando desestabilizam o ambiente escolar [...]. Zoar também pode ser sinônimo de zombar alguém, “tirar sarro, “pregar peças” (PEREIRA, 2010, p. 248).

Logo, diversos fatores podem influenciar em como o assédio moral acontece, tais como gênero, raça e classe social tais como gênero, raça e classe social. Ao discutir os conceitos de Foucault sobre disciplina, Pereira (2010) argumenta que o controle dos corpos vai além das instituições e acaba sendo reproduzido também pelos sujeitos que frequentam esses espaços, afirmando que “[...] não apenas as instituições imporiam a afirmação de relações de poder ou de padrões de comportamento [...] mas também as pessoas subjugadas nessas instituições” (PEREIRA, 2010, p. 175).

Nesse cenário, Letícia relatou que ela e seus colegas sentiam medo de serem alvos de comentários na escola, principalmente relacionado ao seu corpo, seja por ter ganhado ou perdido peso.

*É, eu estava com medo disso. Inclusive eu também de, sei lá, voltar para escola. E acabar meio que ser chacota ou por ter perdido peso e ouvir comentários: Nossa, você está diferente! Ou das minhas amigas que ganharam peso, voltar para escola e acabar sofrendo bullying por isso. Ou perder peso demais, eu tenho amigas que perderam muito peso e ficaram bem magrinhas e acabar sofrendo bullying por estar muito magra.*

Nas falas descritas por João e Letícia, os comentários giraram em torno da aparência e do corpo, fato que pode explicar ao menos em parte, o motivo pelo qual muitos estudantes não ligavam suas câmeras nem exibiam fotos de si mesmo nas aulas do ensino remoto, assim frequentemente usando ícones de desenhos ou animes.

A corporalidade aparece como um dos eixos que mais geram a zoeira na escola, pois características mais marcantes ou uso de roupas e acessórios diferenciados tem aparecido em diversas pesquisas como motivo de “tiração de sarro” (PEREIRA, 2010). Ainda sobre o físico e a corporalidade, Pereira (2010, p. 183) descreve que “[...] características físicas de alguém poderiam ser enxergadas nas relações de jocosidade; sendo assim, uma parte do corpo um pouco mais proeminente [...] poderiam render apelidos ou gozações constantes”.

Apesar dos relatos dos estudantes, pesquisas mostraram que o assédio moral, que muitas vezes é estudado por meio da categoria *bullying*, diminuiu em quando

comprado ao período anterior a pandemia. Isso pode estar relacionado modificações do espaço educacional e suas interações, assim como a redução de tempo ao qual os estudantes estão sem supervisão, como recreio e intervalos de aula (BACHER-HICKS, 2021).

No entanto, os estudantes tiveram amplo acesso aos espaços remotos, ambiente propício ao assédio moral do tipo virtual, denominados por eles de *cyberbullying*. Estudos antes da covid já correlacionavam uma maior propensão a essa modalidade de assédio moral um maior tempo de exposição a telas, tanto que haviam inúmeras previsões de que esse tipo de violência aumentaria com o ensino remoto, mas ainda são escassos os estudos nesse sentido (KOWALSKI, *et al.*, 2014; BACHER-HICKS, 2021).

### 6.3 ESTRATÉGIAS PARA A MELHORA DA SAÚDE MENTAL

Nessa categoria foram elencados aspectos apontados pelos jovens como estratégias usadas para a melhora da saúde mental, bem como para o alívio de sentimentos apontados por eles como negativos, como a ansiedade, por exemplo.

#### 6.3.1 Estratégias de enfrentamento

Assim como existiram situações e adversidades que favoreceram o sofrimento psicossocial, os jovens declararam quais estratégias desenvolveram para lidar com situações que foram enfrentadas no decorrer da pandemia e do ensino remoto.

No relato de João, o mesmo declarou que a religiosidade foi de extrema importância na sua vida, e que o fez refletir sobre diversas temáticas, como a própria existência, valorização da vida e de momentos importantes, entre outros.

*Porém na minha questão mental, eu peguei a pandemia para repensar muito na vida, do quão rápida ela é, o quão rápido a vida passa. Eu posso dizer que me aproximei muito de Deus, porque momentos que eu fiquei muito sozinho, momento que eu parei muito para repensar, eu me aproximei de Deus. Então, por isso que eu falo para vocês que a minha mentalidade continuou boa [risada] porque momentos de desabafar ali, que não tinha ninguém, eu tinha Deus. Na minha visão, na minha concepção. Claro, respeitando a religião, claro, de vocês, porém foi algo que melhorou muito meu psicológico [...] E eu fiquei tranquilo. Minha saúde mental ficou muito boa, melhorou, como eu falei. Eu saí até mais fortalecido da pandemia graças a isso. (João).*



Em diversos contextos, em especial os de adversidade, a religiosidade e a espiritualidade podem aparecer como ponto de apoio e consolo para muitas pessoas. Essa estratégia como melhora da saúde mental pode ser remetida ao fato que instituições religiosas, em muitos casos, são formadas por grupos de pessoas, o que acaba acolhendo os sujeitos que por via busquem se integrar ao mesmo, funcionando em determinadas situações como rede de apoio.

Instituições ligadas a religiões afro-brasileiras ofereceram, por meio de canais virtuais, como chamadas de vídeo, auxílio e espaços de escutas diante dos anseios provocados pela covid-19, já que “[...] nas religiões afro-brasileiras, o equilíbrio psicológico é considerado um aspecto fundamental da saúde e do bem-estar do ser humano e objeto de cuidados cotidianos e rituais” (CALVO, 2021, p. 125).

Sentimentos de gratidão e reflexão foram bastante enfatizados por ele, especialmente relacionadas ao momento presente e ao número de vidas perdidas em decorrência da covid-19.

*Creio que eu saio da pandemia com meu psicológico muito bom, porque eu saio mais grato a vida, a tudo, porque eu comecei a me questionar: por que nós estamos vivos? tantas pessoas se foram, qual é no nosso propósito? Por que a gente está vivo agora neste momento, nessa reunião? Então, eu comecei a ser mais grato. Mais grato a Deus por tudo, pela minha vida, pela vida dos meus familiares. Foi isso que eu saí. A pandemia foi trazer isso para mim, gratidão, gratidão por tudo que nós temos, gratidão pela nossa vida, gratidão por tudo que nós temos a nossa volta, nosso cotidiano (João).*

Atrelado também a religiosidade e espiritualidade, João relatou que com a pandemia iniciou a leitura de diversos livros, como a Bíblia.

*Como eu falei, eu com tempo, né, estava com mais tempo, comecei a ler bastante a bíblia. Me aprofundi bastante. Também tenho outros livros. Comecei a ler mais livros, por exemplo, George Orwell. Era uma coisa minha que eu não lia antes, vou ser sincero, eu só lia a bíblia antes, porém, com a pandemia, eu comecei a ler outros tipos de livros. Eu gosto muito de livro histórico, de antropologia. Aí eu comecei a abordar mais isso, procurar mais para ler para tentar ocupar minha mente, né, porque como a gente está sendo abordado aqui, nossa mente ficou muito vazia. Os jovens, a maioria das vezes ficavam no celular o dia todo e isso e aquilo e eu falei: peraí, eu não quero ficar assim, eu quero ocupar a minha mente. Então, eu li bastante. Eu gosto de desenhar, não sei se eu já falei aqui, eu amo desenhar. Eu procuro um tempo para desenhar, para ler, para orar, fazer um monte de coisa e assim ocupar minha mente e eu não ter essas crises, assim, sabe?*

Ângela também relatou que começou a usar a escrita como método de fuga, já que segundo ela, tem medo de conversar esses assuntos com as pessoas e acabar sendo julgada, então prefere transferir seus sentimentos e emoções para um blog na Internet.

*Foi aí que eu comecei a criar os meus textos e poesias. Eu sou escritora. Eu tenho um blog onde eu coloco os meus textos. E também pinto quadros. Então, eu procurei métodos diferentes do telefone, porque eu sentia que todo momento eu era julgada, que todo momento alguém fazia alguma coisa e as vezes as pessoas nem estavam olhando para mim, só que aconteceu tantas vezes das pessoas não me conhecerem e me julgar que eu comecei a criar métodos de defesa para isso não acontecer mais. E meu método de defesa é fazer por onde para as pessoas não olharem para mim. Então foi assim que eu comecei a criar esse escudo, que eu posso dizer assim, na minha mentalidade.*

Em complemento Anderson discorreu que a pandemia o permitiu descobrir gêneros novos de música, já que essa era uma coisa que gostava muito de fazer. Assim como na fala de Joana que relatou que “[...] de modo mais terapêutico comecei que desenhar mais também. O que foi bom de um lado porque eu melhorei bastante meu traço”.

*Bem, eu acabei recorrendo a música. Eu era uma pessoa que sempre gostei de música, mas eu não era tão interessado em música assim. Eu comecei a descobrir novos estilos que eu gostava, como o reggae também. Tinha uns três meses para cá eu comecei a escutar muito reggae. Foi uma coisa legal para mim. Eu descobri um novo gênero musical que eu gosto para caramba e não sabia (Anderson).*

Já Tamires apontou que a Internet a ajudava principalmente na distração, mas que reconhece que se sentia mal ao pensar em julgamentos que poderiam recair sobre ela no meio virtual.

*Eu tinha dito, né, que eu busquei, igual você disse, o refúgio para os meus problemas de ansiedade no celular. Só que ao mesmo tempo que eu precisava daquilo para sentir que a minha vida estava movimentada que tinha uma novidade, muitas vezes eu acabei também piorando por conta disso. [...] Acho que sobre a internet, ao mesmo tempo que me ajudava a dispersar um pouco sobre os pensamentos, também agravava alguns sobre a preocupação de ser julgada. (Tamires).*

Já Juliana descreveu que a pandemia permitiu um tempo maior de convivência com sua mãe, e que isso fez com que seus laços afetivos fossem mais estreitados.

*Eu acho que melhorou, tipo, demais, demais. A minha mãe, por exemplo, sempre trabalhou fora e aí com a pandemia, a gente teve que ficar dentro de casa o tempo todo juntas. E eu percebi que a gente não se conhecia. E foi uma oportunidade de a gente se aproximar, se conhecer, tipo, de verdade (Juliana).*

Nesse sentido, foi possível perceber que a maioria das estratégias desenvolvidas pelos jovens para a melhora da saúde mental levaram em consideração aspectos individuais, como leitura, desenhos e música, e que essas já

eram habilidades que faziam parte do seu cotidiano, mas com menor frequência, ganhando mais espaço após as medidas restritivas da covid.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover espaços de escuta para os anseios dos jovens, especialmente em momento de adversidade e de mudanças nas atividades educacionais, como foi o caso do ensino remoto em meio à pandemia da covid-19, se faz essencial, já que, em muitos momentos desse cenário de crise, esses espaços foram negados para essa população.

Como descrito por Paiva e Garcia (2022), a juventude se viu encurralada diante da pandemia, com atrasos na obtenção de vacina, preocupações com a aprendizagem escolar e com o futuro profissional, além de outras dificuldades que estavam remetidas ao ensino e à aprendizagem e que foram recorrentes nesse período.

A identificação de relatos voltados para o ensino remoto e sua relação com a saúde mental e diversos outros desdobramentos se fez presente em diversos momentos, não apenas no desenvolvimento dos grupos focais da pesquisa em questão, mas também nos encontros semanais e nas discussões realizadas com os demais jovens integrantes da Iniciação Científica do ensino médio.

Um dos relatos mais recorrente dos participantes dos grupos focais foi sobre a desorganização das aulas, tanto por parte da gestão escolar e professores, como dos próprios estudantes, que por vezes se recusavam a assistir as aulas e realizar as atividades. Esses fatos, como apontado pelos próprios estudantes, pode ter sido agravado pela ausência de diálogo com os estudantes e familiares no momento do planejamento das rotinas escolares, o que pode ter levado à desconsideração das diversas realidades dos estudantes.

Aliado a isso, foi relatado pelos estudantes uma sobrecarga maior de atividades e trabalhos no ensino remoto quando comparado com o ensino presencial, já que foi identificado por eles uma desigualdade de carga horária entre as disciplinas. Além disso, essa sobrecarga foi sentida com maior intensidade por aqueles que iniciaram o ensino médio no contexto remoto, já que anteriormente frequentavam o ensino fundamental.

Sobre a ausência de recursos digitais e ambientes adequados para acesso ao ensino remoto, foi possível observar imensas desigualdades entre os jovens. Enquanto alguns relataram estar rodeados de pessoas sem condições alguma de acesso à Internet, outros descreveram não ter vivenciado nem conhecer alguém que

tenha passado pela experiência de falta de materiais de acesso no ensino remoto. Diante do cenário de dificuldades financeiras, relatos de jovens que demonstraram sentir menos “culpa” por estarem no ensino público e conseqüentemente sem gastos financeiros para os pais nesse período também apareceram nos grupos focais.

Associada a essas dificuldades já descritas, esteve presente a sensação de pouco ou nenhum aprendizado. Os estudantes afirmaram que essa sensação adveio principalmente da falta de organização das aulas e dos temas tratados nelas, o que refletiu diretamente na perspectiva de fracasso frente a exames vestibulares, ENEM, autocobrança por boas notas e perspectivas profissionais.

Diante dos relatos foi constatado também que alguns dos jovens pensaram em reorganizar suas escolhas profissionais, levando como parâmetro a possibilidade de um novo cenário pandêmico se repetir no futuro, o que demonstrou ser uma preocupação a mais, além daquelas que muitos jovens visualizam quando estão prestes a concluir o ensino médio.

No tocante à saúde mental os estudantes relataram ausência de apoio da escola em momentos difíceis, como nos momentos de expressões de sentimento de tristeza e luto pela perda de entes queridos vitimados pela pandemia. Os estudantes enxergaram esse acontecimento como uma estratégia de invalidação da dor de muitos aqueles que os rodeavam, por meio de discursos como o de que “todos estão passando por momentos difíceis”.

As abordagens das escolas no que diz respeito à saúde mental dos estudantes foram descritas como inexistentes ou insuficientes, sendo o tema frequentemente tratado apenas de maneira alusiva no mês de prevenção ao suicídio, o “Setembro Amarelo”, por meio da elaboração de frases e palestras motivacionais, sem que houvesse um aprofundamento das discussões sobre a saúde mental e o contexto da pandemia da covid-19.

Associado aos acontecimentos da época do desenvolvimento dos grupos focais, os estudantes relataram suas expectativas frente ao regresso às aulas presenciais. Ansiedade pelo retorno das interações de sociabilidade no ambiente escolar e em espaços de lazer, bem como melhora no relacionamento familiar e diminuição no uso excessivo de aparelhos eletrônicos foram os pontos mais destacados pelos estudantes.

Também foi demonstrado preocupação diante dos relatos de assédio moral, referido pelos estudantes como zoeira ou “*bullying*”, especialmente no contexto da

aparência física e mudanças corporais, já que, segundo os estudantes, era recorrente a formação de grupos entre eles destinados a esses tipos de comentários.

Já no tocante das estratégias utilizadas pelos estudantes como forma de enfrentamento e melhora para a saúde mental, as ações mais citadas foram a religiosidade e a espiritualidade, desenvolvimento e aprimoramento de habilidades, como desenho, leitura e música, pois, segundo eles, houve mais tempo para esses hobbies no período de ensino remoto do que antes da pandemia.

Assim, ficou perceptível as principais demandas e anseios vivenciados durante o período do ensino remoto e sua relação com a saúde mental de jovens estudantes do ensino médio. Alguns destes já haviam sido apontados em pesquisas publicadas anteriormente e outros podem ser referidos como próprios dos estudantes participantes dos grupos focais de nosso estudo. Também é necessário levar em consideração que os relatos analisados foram relativos ao período temporal de dezembro de 2021 e que as concepções aqui descritas certamente passaram por modificações desde então.

Diante das reflexões realizadas, espera-se que este estudo possa auxiliar na reflexão para o desenvolvimento de estratégias em cuidado da saúde mental no contexto escolar. Para que isso seja efetivado, é necessário que os profissionais da educação e demais envolvidos passem a enxergar a saúde mental dos estudantes e seus desdobramentos por meio de uma perspectiva educacional crítica e que leve em consideração que aspectos que interferem na saúde mental advém de um sofrimento psicossocial.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle de trabalho. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 579-597, set./dez. 2020.
- ABREU, F.; MARQUES, F.; DINIZ, I. Divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres no contexto da pandemia da Covid-19. **Inter-legere: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, v. 3, n. 28, p. 1-22, 2020.
- ALLAM, M.; ADER, M.; IGRIOGLU, G. Youth and Covid-19: response, recovery and resilience. OECD: Better policies for better lives, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/youth-and-covid-19-response-recovery-and-resilience-c40e61c6/>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- AMORIM, S. C.; GARCIA, M. R. V. Atravessamentos da Covid-19 em uma pesquisa interventiva com estudantes de Iniciação Científica no Ensino Médio. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021.
- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Revista Educar e Evoluir**, v. 1, n. 3, p. 1-24, 2021.
- ANDRADE, R. O. **Fazendo pesquisa na escola**: pré-iniciação científica permite que estudantes vivenciem experiências acadêmicas ainda no ensino médio. Pesquisa FAPESP, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/fazendo-pesquisa-na-escola/#:~:text=Pouco%20conhecida%2C%20a%20pr%C3%A9%2Dinicia%C3%A7%C3%A3o,grupo%20de%20pesquisadores%20norte%2Damericanos>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- ANTÚNEZ, A. E. A. *et al.* Rodas de conversa na universidade pública durante a pandemia Covid-19: educação e saúde mental. **Construção Psicopedagógica**, v. 30, n.31, p. 6-18, 2021.
- APPENZELLER, S. *et al.* New times, new challenges: strategies to ensure equal access to Emergency Remote Education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.
- AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 25, p. 2423-2446, 2020.
- ARAÚJO, G. F. S. "... o único problema é a aula ser 'fria'..." Uma análise sobre o sofrimento mental de alunos em ensino remoto. **Recima21: Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 1-13, 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Além da sala de aula: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 278-297, set./dez. 2022.

ARRUDA, R. L. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021.

BACICH, L.; TANZI-NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso: Porto Alegre, 2015.

BACHER-HICKS, A. *et al.* The Covid-19 pandemic disrupted both school bullying and cyberbullying. **National Bureau of Economic Research**, 2021.

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 67-84, 2002.

BARTMEYER, S. M.; SALLES-FILHO, N. A. O direito humano das mulheres à educação e a pandemia da Covid-19: uma análise da sobrecarga das estudantes da UEPG. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 1043-1060, 2020.

BELLUZZO, L.; VICTORIANO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 4, p. 8-19, 2004.

BORDINI, G. S. **As narrativas de adolescentes sobre gênero em um ambiente virtual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Rio de Janeiro: CEERT, 2002.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 328-350, 2020.

BRANCO, P. M. C.; COMARU, F. A.; SILVA, S. J. Uberização e Covid-19: esgarçando as contradições do trabalho do século XXI. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 116-134, 2020.

BRASIL. **Cidadania e Assistência social**. Aumenta número de denúncias de violação aos direitos de idosos durante pandemia. 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/ptbr/noticias/assistencia-social/2020/06/aumenta-numero-de-denuncias-de-violacao-aos-direitos-deidosos-durante-pandemia>. Acesso em: 15 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades



decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Ministério da Saúde. Governo Federal. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.282. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 março 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10282compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282compilado.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 02 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 07 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 08 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 22 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de março 2020b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia. Vol. 7. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CAFÉ, L. J.; SELUCHINESK, R. D. R. Motivação dos alunos do 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudos frente às dificuldades da pandemia Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 16, p. 198-212, 2020.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, p. 30-47, 2021.

CALVO, D. Redes de cuidado: enfrentamento da covid-19 nas religiões afro-brasileiras. **PLURA**: Revista de Estudos da Religião, v. 12, n. 1, p. 121-135, 2021.

CAMARANO, A. A.; LEITÃO, J.; KANSO, S. Semelhanças e diferenças nas transições ao longo do ciclo da vida por regiões e cor/etnia. *In*: CAMARANO, A. A.

Org. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Brasília: IPEA, 2006.

CAPONI, S. Biopolítica, necropolítica e racismo na gestão do Covid-19. **Revista Porto das Letras**, v. 7, n. 2, p. 22-44, 2021.

CARDOSO, A. M. R.; LIMA, M. G.; CUNHA, T. R. Interseccionalidades de vulnerabilidades infantojuvenis na atenção em saúde mental. **Revista Colombiana de Bioética**, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2021.

CARDOSO, J. C. **A percepção dos professores de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino a respeito do ensino remoto emergencial ocasionado pela Covid-19**. 2021. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021.

CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G. Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 181-192, abr./jun. 2015.

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-posições**, v. 25, n. 2, p. 103-120, mai./ago. 2014.

CERRI, L. Por uma práxis da educação emancipadora. **Revista de Linguagens do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 3, p. 19-32, 2021.

CÉSAR, M. R. A. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educ. Rev.**, v. 15, 1999.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

CIOTTI, M. *et al.* The Covid-19 pandemic. **Taylor & Francis Online**, v. 57, p. 365-388, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10408363.2020.1783198>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. 1989. Disponível em: <https://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/COLLARES-C.A.L.-Ajudando-a-Desmistificar-o-Fracasso-Escolar1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. Pesquisa Juventudes e a Pandemia de Coronavírus. Brasília: Conjuve, 2020.

COSTA, A. K. O.; MATOS, R. A. A saúde mental da juventude no espetáculo contemporâneo. In: ALBUQUERQUE, C. S. et al. (Orgs.). **Educação, subjetividade e saúde mental na realidade brasileira**. EdUECE: Fortaleza, 2021.

COUTINHO, L. C. S.; MARTINS, M. F.; CORROCHANO, M. C. O trabalho remoto escolar no contexto pandêmico: limites e possibilidades de estudantes da educação básica na região metropolitana de Sorocaba. **Organizações e Democracia**, v. 22, n. 2, p. 223-244, 2021.

COUTO, M. C. V. **Política de saúde mental para crianças e adolescentes: especificidades e desafios da experiência brasileira**. 2012. Tese (Doutorado em Psiquiatria e Saúde Mental) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COUTO, R. J. Importância da inclusão digital para a educação de alunos matriculados no ensino regular de escolas públicas do Brasil em vista do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Projeção e Docência**, v.12, n. 2, p. 14-19, 2021.

COZAC, J. S. **A relação entre a crença do idoso sobre a velhice, o coping resiliente e a autoestima**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRISTO, H. S. A quem serve o Exame Nacional do Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 224, p. 262-273, 2020.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito do acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impacto da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021.

DIAS, E. Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021.

DINIZ, F. R. A.; OLIVEIRA, A. A. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, v. 2, n. 3, p. 143-158, 2014.

ESTRELA, F. M. *et al.* Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, 2020.

FADANELLI, E. L.; PORTO, A. P. T. Cibercultura, tecnologias e exclusão digital. **Revista Literatura em Debate**, v. 14, n. 26, p. 33-44, 2020.

FAPESP. Biblioteca Virtual da FAPESP. Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/198308/vulnerabilidades-de-jovens-as-isthiv-e-a-violencia-entre-parceiros-avaliacao-de-intervencoes-psicoss/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FATORI, D. *et al.* Use of Mental Health Services by Children With Mental Disorders in Two Major Cities in Brazil. **Psychiatr Serv**. v. 1, n. 70, p. 337-341, 2019.

FERRAZ, K.; PAGNI, P. A. Educação escolar em perspectivas foucaultianas: um estudo do sujeito e do poder. **Educação em Foco**, n. 38, p. 91-112, set./dez. 2019.

FERREIRA, R. P. L. **Trajetórias de adolescentes negros e periféricos da cidade do Recife e o cuidado em saúde mental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FERREIRA, V. S.; NUNES, C. Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa. *In*: MAGRONE, E.; TAVARES-JUNIOR, F. **Educação e juventude no mundo contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERREIRA, V. S. Pela encarnação da sociologia da juventude. **IARA: Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 164-201, 2009.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Pesquisa analisa o comportamento suicida entre jovens**. Informe Ensp, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-perfil-do-comportamento-suicida-entre-jovens>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FRANCES, A. J. DSM-5 Diagnoses in Kids Should Always Be Written in Pencil. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/saving-normal/201610/dsm-5-diagnoses-in-kids-should-always-be-written-in-pencil>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FRITOLI, S. T. L.; POLATO, A. D. M. ENEM 2020 em tempos de pandemia: a análise de uma charge em perspectiva dialógica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 38, p. 334-348, 2021.

FOLKMAN, R. S.; LAZARUS, R. If it changes, it must be a process: Study of emotion and enfrentamento during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n.1, p. 150-170, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 27 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, M. G. *et al.* Power and Social Control of Youth during the COVID-19 Pandemic. **Leisure Sciences**, v. 43, n. 1-2, p. 240-246, 2021.

GADERMANN, A. C. *et al.* Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national crosssectional study. **BMJ Journals**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2021.

GAINO, L. V. *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais da saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD: Revista Eletrônica, Saúde Mental, Álcool e Drogas**, v. 14, n. 2, p. 108-116, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/149449/151279>. Acesso em: 18 mai. 2022.

GALIZIA, F. S. *et al.* Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, n. 22, v. 2, p. 1-31, 2022.

GALLO, S. Bio(necro)política. **Textura**, v. 23, n. 53, p. 457-458, jan./mar. 2021.

GARCEZ, E. L. C.; ANDRADE, R. S. S. A crise causada pela pandemia da Covid-19 e seus impactos na micro e pequenas empresas. **Revista Eletrônica OABRJ**, Rio de Janeiro, Edição Especial, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabrij.org.br/?s=a+crise+causada&submit=Buscar>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GARCIA, M. R. V. *et al.* Contrarreforma psiquiátrica brasileira e medicalização do sofrimento mental na pandemia de Covid-19. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 49, p. 95-108, 2022.

GARCIA, M. R. V. Políticas de prevenção ao suicídio no Brasil e seu impacto sobre as escolas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 43-60, 2019.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

GIANNINI, S. UNESCO. Prioritize health and well-being now and when schools reopen. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/prioritize-health-and-well-being-now-and-when-schools-reopen>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H.; PROASI, L. La pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del neoliberalismo. **Praxis Educativa**, v. 24, n. 2, p. 1-13, 2020.

GOMES, N. P. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de Covid-19. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 1-7, 2021.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

GONÇALVES-FILHO, J. M. Medicalização e humilhação social. In: OLIVEIRA, E. C.; VIÉGAS, L. S.; MESSEDER-NETO, H. S. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Edufba: Salvador, 2021.

GONÇALVES, L. M. Avanços, entraves e possibilidades de integração curricular das TDIC: as representações sociais de professores do ensino fundamental I. **Cadernos de Educação**, n. 60, p. 50-74, jul./dez. 2018.

GOOGLE. Como fazer videoconferências com o Google Meet. 2022. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOULART, M. S. B.; ANTUNES, J. C. Professores: sofrimento mental na Universidade pública. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 95-112, 2020.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, p. 62-83, 2021.

HAMOUI, S. **O processo de luto sob a ótica da análise do comportamento: uma revisão da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-18, 2019.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 06 mai. 2022.

HORA, W. S. *et al.* Impactos causados pelo ENEM. **Scientia Plena Jovem**, v. 5, n. 1, p. 37-40, 2017.

HORITA, R.; NISHIO, A.; YAMAMOTO, M. The effect of remote learning on the mental health of first year university students in Japan. **Psychiatry Research**, v. 295, jan. 2021.

HUMER, E. *et al.* Assessment of Mental Health of High School Students 1 Semester After COVID-19–Associated Remote Schooling Measures Were Lifted in Austria in 2021. **JAMA Network Open**, v. 4, n. 11, p. 1-4, 2021.

KITZINGER, J.; BARBOUR, R. S. **Introduction**: the challenge and promise of focus groups. London: Sage; 1999.

KOWALSKI, R. M. *et al.* Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. **Psychological Bulletin**, v. 140, n. 4, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44, p. 1-210, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LAGUNA, T. F. S. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil**, Recife, v. 21, p. 403-412, 2021.

LARA, L.; CRUZ, L. R. Pandemia e necropolítica: retorno da educação básica às aulas presenciais. *In*: DARSIE, C. *et al.* **Educação e saúde**: reflexões e experiências educativas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022.

LEÃO, M. R. C. *et al.* Reflexões sobre o excesso de cesarianas no Brasil e autonomia das mulheres. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 8, p. 2395-2400, 2013.

LEITE, F. A. *et al.* Explorando o sentimento no Twitter sobre a implementação do ensino remoto no Brasil face à Covid-19. *In*: ESCOLA REGIONAL DE INFORMÁTICA DE GOIÁS, 9., 2021, Goiânia. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Informática, 2021. p. 1-12.

LEMOS, F. C. S. *et al.* Resistências frente à medicalização da existência. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 158-164, mai./ago. 2019.

LEMOS, I. Em reunião com senadores, Weintraub diz que Enem não foi feito para corrigir injustiças. **Folha de São Paulo**. 5 mai. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corriger-injusticas.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamentos na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan./abr. 2016.

LIBANIO, J. B. **Para onde vai a juventude?** São Paulo: Paulus Editora, 2021.

LIMA, B. S. A.; VERGES, N. M.; GABRIEL, G. G. Currículo paulista do ensino médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 108, p. 50-69, 2023.

LOBO, L. A. C.; REITCH, C. E. Saúde mental e Covid-19: uma revisão integrativa de literatura. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 130, p. 885-901, jul./set. 2021.

LUZ, L. C. X. *et al.* Os jovens brasileiros em tempos de Covid-19. **Revista Princípios**, n. 160, p. 177-207, 2021.

MACHADO, B. O.; VAS, B. B. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e ensino de História por meio do Proinfo em Araguaína – TO. **Revista Desafios**, v. 7, p. 183-194, 2020.

MACHADO, R. B. FONSECA, D. G. Docência em educação física inclusiva: esgotamentos vividos no contexto do ensino remoto brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 3, p. 1-13, 2021.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones". **REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: AZEVEDO, D. *et al.* **Juventudes, trabalho e educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do ensino médio das redes públicas e privadas sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

MELO, A. O. S.; RODRIGUES, M. N. Pandemia e estado necropolítico: um ensaio sobre as políticas públicas e o agravamento das vulnerabilidades da população negra frente ao Covid-19. **Revista Fim do Mundo**, n. 4, p. 133-154, 2021.

MELO, L. P.; SALLES, L. M. F. Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 86-96, jan./mar. 2020.

MELO, R. S. **Conceitos e fundamentos da avaliação**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MENDES, K. K. S. F.; GUIMARÃES, J. C. Precarização do trabalho e juventude: uma análise sobre a realidade laboral frente à pandemia da Covid-19. **O Social em Questão**, n. 53, p. 277-300, 2022.

MENDONÇA, J. A ditadura das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Brasil, e suas influências na educação brasileira. **Temporalidades**:



Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 89-105, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2022.

MORO, A.; VINHA, T. P. **Os desafios causados pela excepcionalidade da covid-19 e o clima escolar**. Campinas: Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP, 2021.

MOURA, G.; SMITH, C. De inovação à inclusão: experiências rurais remotas em Westman Manitoba durante a Covid-19. **Revista Edutec: educação, tecnologias digitais e formação docente**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 1-31, 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 1, p. 11-21, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. *In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial, e formação de professores: construções em rasuras***. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

NATIVIDADE, M. S. *et al.* Distanciamento social e condições de vida na pandemia Covid-19 em Salvador-Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3385-3392, 2020.

NAVASCONI, P. V. P. **Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTs**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

NORMAN, A. H. Estratégias de medicina preventiva de Geoffrey Rose. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 34, p. 1-3, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1092/684>. Acesso em: 23 abr. 2022.

OLIOSI, J. T. **Relações de amizade: uma investigação das interações dos adolescentes no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

OLIVEIRA, E. Cresce percentual de jovens que pensaram em parar de estudar na pandemia, aponta pesquisa. 2021. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/14/cresce-percentual-de-jovens-que-pensaram-em-parar-de-estudar-na-pandemia-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 16 set. 2022.

OLIVEIRA, E. C.; HARAYAMA, R. M.; VIÉGAS, L. S. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016.

OLIVEIRA, J. C. *et al.* Especificidades do grupo focal on-line: uma revisão integrativa. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 5, p. 1813-1826, 2022.

OOSTERHOFF, B. *et al.* Adolescents' Motivations to Engage in Social Distancing During the COVID-19 Pandemic: Associations With Mental and Social Health. **Journal of Adolescent Health**, v. 67, n. 2, p. 179-185, 2020.

ORTIZ, M. Desvendando sentidos e usos para a perspectiva de interseccionalidade nas políticas públicas brasileiras. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10,. Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis, 2013.

PACITTI, M. H.; TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma análise documental na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 34-45, jan./dez. 2022.

PAIVA, V. S. F. GARCIA, M. R. V. Sofrimento psicossocial e sexualidade em tempos de covid-19 e de ataque aos direitos humanos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 1329-1350, 2022.

PAIVA, V. S. F. Psicologia na saúde: Sociopsicológica ou Psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à Aids. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 531-549, 2013.

PAIVA, V. *et al.* Youth and the COVID-19 crisis: lessons learned from a human rights-based prevention programme for youths in São Paulo, Brazil. **Global Public Health**, v. 16, 2021.

PAIXÃO, J. A.; FERENC, A. V. F.; NUNES, D. J. S. O ensino remoto emergencial de educação física frente às exigências do contexto de pandemia em escolas da educação básica. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 45, p. 73-93, 2021.

PARIZOTTI, R. **Redução da renda familiar durante pandemia afeta metade dos jovens brasileiros**. Notícias Universidade Federal de Minas Gerais. 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/reducao-da-renda-familiar-durante-pandemia-afeta-metade-dos-jovens-brasileiros>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

PARIZOTTO, A. P. A. V.; TONELLI, M. J. F. Juventude: desafiando a definição predominante através dos tempos. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 41, p. 91-92, 2005.

PASSOS, A. A. Liberdade e poder na trajetória de Michel Foucault. **Rev. Hist. UEG**, Goiânia, v. 1, n.1, p. 159-181, jan./jun. 2012.

PATO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

PAVANI, F. M.; WETZEL, C.; OLSCHOWSKY, A. A clínica no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil: na adolescência, o diagnóstico se escreve a lápis. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 118-129, jan./mar. 2021.

PEREIRA, A. B. “**A maior zoeira**”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, R. M. S. *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista Práxis**, n. 1, p. 47-57, 2020.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

POLANTE, V. A. T. Inclusão digital nas escolas: caminhos possíveis para se (re)pensar o digital em rede na prática pedagógica. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 2, p. 118-135, 2018.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169-185, 2004.

POZZER, K. M. P. Epidemia no princípio da história: isolamento social na Mesopotâmia. *In*: CERQUEIRA, F. V.; AXT, G.; FERREIRA, R. B. **Viver e morrer na peste**: epidemia na história. Pelotas: Editora UFPel, 2021.

PRESSE, F. Jovens, aceleradores dos focos de propagação de coronavírus, resistem a manter o isolamento no verão. G1: Bem Estar, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/07/jovens-sao-aceleradores-dos-focos-de-propagacao-do-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RÁDIO BRASIL ATUAL, [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6 minutos e 40 segundos). Publicado pelo canal Rádio Brasil Atual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kw-XT9kEb3s>. Acesso em: 25 jan. 2023.

RAIMUNDO, J. S.; SILVA, R. B. Reflexões acerca do predomínio do modelo biomédico no contexto da atenção básica de saúde no Brasil. **Revista Mosaico**, v. 11, n. 2, p. 109-116, 2020.

RANGEL, M. O “problema” da “cola” sob a ótica das representações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200-201-202, p. 78-88, 2001.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Cartilha sobre a reforma do ensino médio**. REPU, 2021. Disponível em: [https://www.repu.com.br/\\_files/ugd/9cce30\\_fc446f35fc0e4ef390c2d904e05df7a3.pdf](https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_fc446f35fc0e4ef390c2d904e05df7a3.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

RIBEIRO, A. C. A. **O uso de tecnologias digitais como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências em uma turma de 9º do**

**ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. S. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 157-166, jun. 2016.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C. O diagnóstico de TDAH na perspectiva de estudantes com queixa escolar. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 178-201, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos Pet de Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 59-103, 2020.

SABÓIA, G. Sem Internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. **UOL Educação**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internet-estudantes-de-favelas-sofrem-com-preparacao-online-para-enem.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SANTANA, A. D. S.; MELO, L. C. Pandemia de covid-19 e população LGBTI+: (In)visibilidades dos impactos sociais. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 37, 2021.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aulas em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 75-91, 2020.

SANTIAGO, L. M. *et al.* Implantação do Programa Saúde na Escola em Fortaleza-CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família. **REBEn: Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 6, p. 1026-1029, 2012.

SANTOS, D. C. S. *et al.* Práticas educativas em saúde mental: a escola como espaço para a ruptura dos estigmas sobre a doença mental. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 46, p. 11-18, 2019.

SANTOS, E.; LIMA, I. S.; SOUSA, N. J. “Da noite para o dia”: o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SANTOS, J. A. Desafios que os estudantes nativos digitais levam para a escola: relatos de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 347-369, 2021.

SANTOS, L. G. T. **A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **A bailarina da morte**: a gripe espanhola no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 5, p. 538-542, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, 2020.

SILVA, C. "Instável": um ano de ensino remoto nas escolas estaduais de São Paulo. **Pública**: Agência de Jornalismo Investigativo, 11 de junho de 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/06/instavel-um-ano-de-ead-nas-escolas-estaduais-de-sao-paulo/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SILVA, E. H. B.; SILVA-NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020.

SILVA, I. A. A importância da cultura na formação identitária da juventude. **Juventude.br**, n. 6, p. 40-48, 2021.

SILVA, J. V. S. *et al.* Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **REPOD: Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 996-1011, set./dez. 2021.

SILVA, L. I. C.; MORAIS, E. S.; SANTOS, M. S. Covid-19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**, v. 18, p. 301-318, 2020.

SILVA, S. M.; ROSA, A. R. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 18, n. 2, p. 189-206, mai./ago. 2021.

SIMPLÍCIO, A. K. M.; MATOS, E. G.; RIBEIRO, L. T. F. Os desafios atuais do ensino remoto: uma didática replanejada. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

SOARES, G. B.; CAPONI, S. Depressão em pauta: um estudo sobre o discurso da mídia no processo de medicalização da vida. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 37, p. 437-446, abr./jun. 2011.

SOBRINHO; A. L. S.; ABRAMO, H. W.; VILLI, M. C. **Jovens e saúde**: revelações da pandemia do Brasil 2020-2022. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022.

SOUZA, J. A. Prova com cola: uma conjectura. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016. **Anais** [...] Curitiba: EBRAPEM, 2016.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1-14, 2021.

SOUZA, N. S. I. P. **O impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019.

SOUZA, S. B. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

SPOSITO, M. P.; CARRARO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 16-39, 2003.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n. 25, p. 10-16, 2020.

TAÑO, B. L. **A constituição de ações intersetoriais de atenção às crianças e adolescentes em sofrimento psíquico**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TAÑO, B. L. MATSUKURA, T. S. Intersetorialidade e cuidado em saúde mental: experiências dos CAPSij da Região Sudeste do Brasil. *Revista de Saúde Coletiva*, v. 29, n. 1, 2019.

TOKARNIA, M. **Celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia>. Acesso em: 10 mai. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação: da interrupção à recuperação**. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 05 mai. 2022.

VASCONCELOS, F. D. S. *et al.* A pandemia que amplia as desigualdades: obstáculos da educação pública diante do ensino remoto. In: BARROS, J. P. P. *et al.* (Orgs.). **Psicologia e a pandemia de Covid-19 no Brasil: diálogos sobre educação, saúde, ciência e sociedade**. Sobral: Edições UVA, 2022.

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

VEIGA, S. A.; TOLEDO, H. S.; PORTILHO, T. G. Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem? **Núcleo de estudos e pesquisas interdisciplinares em saberes e práticas em Educação a distância do NEAD/Universidade de Taubaté**, p. 1-9, 2020.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

VERGARA, E. M. **A in/visibilidade do sofrimento psíquico nas bio/políticas de educação inclusiva e saúde mental**. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Vale dos Sinos, 2011.

VIÉGAS, L. S.; CARVALHAL, T. L. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento: Revista de Educação**, v. 7, p. 23-49, 2020.

VIEIRA, M. A. *et al.* Saúde mental na escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

VILLAR, J. L. Contribuições da abordagem histórica para o estudo da relação entre educação e saúde na sociedade brasileira. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 192-202, 2011.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020.

WHO. Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report 51. 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331475>. Acesso em: 22 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Preventing suicide: A global imperative. Geneva, 2014.

XIONG, J. *et al.* Impact of Covid-19 pandemic on mental health in the general population: a systematic review. **Journal of Affective Disorders**, v. 277, n. 1, p. 55-64, 2020.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.