

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PRPPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**RETRATOS DA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES NA PANDEMIA
DE COVID-19**

JOSIANE CORDEIRO DOS SANTOS
PROFESSORA ORIENTADORA: ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO
PROFESSORA COORIENTADORA: ROSANIA CAMPOS

JOINVILLE – SC

2025

JOSIANE CORDEIRO DOS SANTOS

**RETRATOS DA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES NA PANDEMIA
DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro e coorientação da professora doutora Rosania Campos.

JOINVILLE – SC

2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S237r	<p>Santos, Josiane Cordeiro dos Retratos da escola : significações de estudantes na pandemia de Covid-19 / Josiane Cordeiro dos Santos; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, coorientadora Dra. Rosania Campos. – Joinville: Univille, 2025.</p> <p>107 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Estudantes do ensino fundamental. 2. Escolas de ensino fundamental. 3. Educação – estudo e ensino. 4. Pandemia de Covid-19, 2020-2023. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Campos, Rosania (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 371.82</p>
-------	---

Termo de Aprovação

“RETRATOS DA ESCOLA: significações de estudantes na pandemia de covid-19”

por

Josiane Cordeiro dos Santos

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Rosânia Campos
(Coorientadora/UNIVILLE)

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães
(UNITAU)

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 17 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Foi com **Tolkien**¹, com seus livros e com os filmes que derivaram da sua obra que ressignifiquei a concepção de tempo, a partir de uma frase dita por Gandalf em O Senhor dos Anéis: “*Tudo o que temos que decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado*”. Uma frase bem simples e direta, até de certa forma óbvia, mas que, ainda assim, me atravessa com a materialização da minha (ou da nossa) pequenez, enquanto humanos nos meandros da vida. Nada é mais decisivo do que o tempo. O tempo que se configura com as ausências e as presenças: de vida, de afeto, de escolhas. Decidir o que fazer com o tempo que se tem, para mim, é uma das decisões mais complexas, sensíveis e profundas.

Penso o tempo como fichas em um parque de diversões: é preciso escolher os brinquedos nos quais se quer aventurar, as experiências que se deseja viver, as emoções que se quer sentir. Porque, infelizmente, não será possível ir a todas as atrações, nem provar todos os *comes e bebes*. As fichas são limitadas por condições financeiras, pelo horário de funcionamento do parque ou pela nossa própria disponibilidade física e emocional. O tempo é limitado. E o que nos resta é escolher com cuidado onde e como entregamos nossas **fichas-tempo**.

Quando decidi me arriscar no mestrado, eu sabia que o tempo seria pouco: para estudar e trabalhar, para me relacionar com as coisas que gosto e com as vidas que amo. Foi uma escolha consciente, enraizada no propósito de compreender as significações do outro sobre assuntos que considero importantes.

E o tempo correu rápido. E nessa corrida, que eu não pude controlar, nem para acelerar os momentos difíceis, nem para desacelerar os bons, a vida passou e se configurou com novas relações, novas experiências e conhecimentos, mas também com partidas e ausências. E as ausências foram extremamente dolorosas e me sinalizam, dia após dia, sobre a preciosidade de dividir o tempo com quem se ama, com os vínculos que são importantes e com as relações que são especiais. As ausências dolorosas me contam que esses vínculos são preciosos.

Somos o que somos porque na partilha com o outro nos constituímos como seres humanos. No correr da história, no viver a cultura e o social, desenvolvemos

¹ J. R. R. Tolkien: escritor e professor universitário britânico, é autor das obras como O Hobbit, O Senhor dos Anéis e O Silmarillion

afetos e vínculos em uma relação dialética que marca e afeta nossa singularidade, subjetividade e autenticidade. É nesse movimento que nos tornamos humanos em nossa humanidade compartilhada. Nos apropriamos do mundo, modificamos a natureza (nem sempre para o bem), criamos sentidos e significados para aquilo que nos atravessa, nos contorna e nos permeia.

Por isso, quando reflito sobre a importância e o peso das relações na vida, constato que tive e tenho a felicidade de cultivar relações e vínculos que, sem dúvida, valem cada *ficha-tempo* entregue nesse parque de diversões, embora nem sempre divertido, que é a vida. Sendo assim, sou grata à minha família, que materializa minhas raízes e que é um espaço seguro e confortável. Ao meu esposo e companheiro de vida, que sempre me incentiva com sua visão prática sobre as dificuldades e me encoraja a viver o que desejo. Aos laços de afeto estabelecidos com Baunilha e Frodo, que sempre estiveram dispostos e disponíveis para me oferecer atenção e carinho, na forma mais pura de lealdade. Frodo, nomeado a partir das leituras de Tolkien, e que hoje é uma *presença-ausência* carregada de memória, se tornou uma deliciosa e divertida composição de afetos, um protetor envolto em brandura que me confortava nos dias cansativos, combativos e temidos. Era o afago pelo qual eu sempre esperava no final do dia.

Meu agradecimento também se estende à minha orientadora, Prof^ª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que foi uma verdadeira luz vigotskiana com seus ensinamentos e partilhas oferecidas com tanto cuidado e sensibilidade. Além disso, estendo meus agradecimentos à banca examinadora composta pela Prof^ª. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Prof^ª. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e a Prof^ª. Dra. Jane Mery Richter Voigt, que sabiamente debruçaram seus olhares à composição desses escritos. Me sinto privilegiada por ter sido acompanhada e orientada por essas professoras tão comprometidas com a educação.

Minha gratidão sincera a essas relações que compartilharam comigo este percurso, entregando suas *fichas-tempo* com afeto, presença e escuta.

Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar
Torto Arado, 2019, p. 100

RETRATOS DA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES NA PANDEMIA DE COVID-19

RESUMO

A pandemia de covid-19 representou um dos maiores eventos de impacto global das últimas décadas. O mundo precisou lidar com desafios e consequências em tempo real, sem um planejamento prévio ou recursos sanitários adequados. A educação, semelhante aos demais setores, também foi compelida a se reinventar em meio aos desafios sem precedentes e como primeira estratégia foi adotado o distanciamento social. Desta forma, esta dissertação tem o objetivo de investigar as significações atribuídas pelos estudantes às experiências vivenciadas durante e após a pandemia. Como específicos, foram estabelecidos o objetivo de explorar os impactos do contexto pandêmico nas dinâmicas emocionais dos estudantes, incluindo possíveis mudanças em seus estados emocionais, assim como entender quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto educacional durante a pandemia. Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, além de integrar uma pesquisa maior em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Piauí, a partir do Programa CAPES EPIDEMIAS. A pesquisa foi ancorada na base metodológica da psicologia sócio-histórica e com principal ênfase em autores como Aguiar, Ozella, Aranha, Bock, Freire, Zanella e Vigotski, contudo outros autores também foram utilizados. A aplicação em campo foi realizada em uma escola municipal de Joinville, Santa Catarina. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, pela Secretaria Municipal de Educação e, em seguida, apresentado à direção da instituição. A participação dos estudantes ocorreu por meio do termo de autorização, denominado termo de assentimento (apêndice A), solicitando a autorização dos responsáveis legais e dos estudantes. Os participantes da pesquisa tinham idades entre 13 e 14 anos, e estavam regularmente matriculados no período vespertino do 9º ano do Ensino Fundamental II. A aplicação em campo ocorreu por meio de três oficinas estéticas e como procedimento de análise, adotou-se a constituição de núcleos de significação. O primeiro núcleo se refere à “Escola: formação ou formatação?”: a escola foi significada tanto como espaço utilitarista, ligado ao mercado e à vida adulta, quanto como lugar de socialização e vínculos afetivos, abrindo caminho para uma formação ética e política. O segundo núcleo aborda “O tempo vivido à margem da apostila”: na pandemia os estudantes viveram tempos plurais, muitas vezes desvinculados do currículo. O ensino remoto expôs desigualdades e fragilidades, mas também possibilitou novas formas de sociabilidade. E por último, o núcleo “Presenças, ausências e afetos”: os relatos revelaram emoções ambivalentes. A escola aparece como território de vínculos afetivos, ainda que limitada por contradições históricas. Se a pandemia escancarou desigualdades e fragilidades, também reafirmou que a escola continua sendo um espaço insubstituível de encontros, aprendizagens e afetos. Cabe ao Estado assegurar que esse espaço seja fortalecido à altura das necessidades dos estudantes e com melhores condições aos professores, por meio de políticas públicas mais coerentes.

Palavras-chave: Pandemia covid-19; Ensino fundamental II; Estudantes; Escola.

PORTRAITS OF SCHOOLING: STUDENTS' MEANING-MAKING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic represented one of the most significant events of global impact in recent decades. The world had to deal with challenges and consequences in real time, without prior planning or adequate health resources. Education, like other sectors, was also compelled to reinvent itself amid unprecedented challenges, with social distancing being adopted as the first strategy. Thus, this dissertation aims to investigate the meanings attributed by students to the experiences lived during and after the pandemic. As specific objectives, the study sought to explore the impacts of the pandemic context on students' emotional dynamics, including possible changes in their emotional states, as well as to understand the difficulties faced by students in the educational context during the pandemic. This dissertation is linked to the research area of Educational Policies, Work and Teacher Education of the Graduate Program in Education at the University of the Region of Joinville and is also integrated into a broader study carried out in partnership with the Pontifical Catholic University of São Paulo, with the State University of Rio Grande do Norte and the Federal University of Piauí, within the framework of the CAPES EPIDEMICS Program. The study was grounded in the methodological framework of socio-historical psychology, with primary emphasis on authors such as Aguiar, Ozella, Aranha, Bock, Freire, Zanella and Vigotski, although other references were also used. The fieldwork was conducted at a municipal school in Joinville, Santa Catarina. The project was approved by the Research Ethics Committee, by the Municipal Department of Education, and subsequently presented to the school administration. Students' participation occurred through the signing of an authorization form, known as an assent form (Appendix A), which requested authorization from both legal guardians and the students themselves. The research participants were between 13 and 14 years old and were regularly enrolled in the 9th grade of lower secondary education, attending afternoon classes. The field implementation was carried out through three aesthetic workshops and, as an analytical procedure, the constitution of meaning cores was adopted. The first core refers to "School: formation or formatting?": the school was signified both as a utilitarian space connected to the labor market and adult life, and as a place of socialization and affective bonds, opening paths towards ethical and political formation. The second core addresses "Time lived on the margins of the textbook": during the pandemic, students experienced plural temporalities, often detached from the curriculum. Remote teaching exposed inequalities and vulnerabilities but also enabled new forms of sociability. Finally, the core "Presences, absences and affects" revealed ambivalent emotions. The school emerges as a territory of affective bonds, even though constrained by historical contradictions. While the pandemic laid bare inequalities and vulnerabilities, it also reaffirmed that the school remains an irreplaceable space of encounters, learning, and affection. It is the responsibility of the State to ensure that this space is strengthened in accordance with students' needs and with better conditions for teachers, through more coherent public policies.

Keywords: COVID-19 pandemic; Lower secondary education; Students; School.

RETRATOS DE LA ESCUELA: SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES EN LA PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

La pandemia de covid-19 representó uno de los mayores acontecimientos de las últimas décadas. El mundo tuvo que enfrentar desafíos en tiempo real, sin planificación previa ni recursos sanitarios adecuados. La educación, al igual que otros sectores, se vio obligada a reinventarse, adoptándose el distanciamiento social como primera estrategia. En este contexto, esta disertación tiene como objetivo investigar las significaciones atribuidas por los estudiantes a las experiencias escolares vividas durante y después de la pandemia, así como comprender los impactos emocionales y las principales dificultades enfrentadas en el ámbito educativo. La investigación se vincula a la línea de investigación Políticas Educativas, Trabajo y Formación Docente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville (Univille) y se integra en un estudio más amplio desarrollado en asociación con la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte y la Universidad Federal de PiauÍ, en el marco del Programa CAPES EPIDEMIAS. Metodológicamente, se fundamenta en la psicología sociohistórica, con énfasis en Aguiar, Ozella, Aranha, Bock, Freire, Zanella y Vigotski. El trabajo de campo fue realizado en una escuela municipal de Joinville (Santa Catarina), con estudiantes de 13 a 14 años del turno vespertino del 9º año de la Educación Básica II. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación y por la Secretaría Municipal de Educación. La participación de los estudiantes se produjo mediante un término de asentimiento, con autorización de sus responsables legales. La producción de datos ocurrió a través de tres talleres estéticos y, como procedimiento de análisis, se adoptó la constitución de núcleos de significación. El primer núcleo, "Escuela: ¿formación o formateo?", evidenció que la escuela fue significada tanto como un espacio utilitarista, asociado al mercado y a la vida adulta, como un lugar de socialización y vínculos afectivos, abriendo posibilidades para una formación ética y política más amplia. El segundo núcleo, "El tiempo vivido al margen del cuaderno didáctico", mostró que durante la pandemia los estudiantes experimentaron tiempos plurales, frecuentemente desvinculados del currículo. La enseñanza remota puso en evidencia desigualdades y fragilidades estructurales, pero también permitió nuevas formas de sociabilidad. El tercer núcleo, "Presencias, ausencias y afectos", reveló experiencias atravesadas por emociones ambivalentes. La escuela apareció como un territorio de vínculos y reencuentros, aunque limitado por contradicciones históricas. Si bien la pandemia intensificó desigualdades y vulnerabilidades, también reafirmó la centralidad de la escuela como un espacio insustituible de convivencia, aprendizaje y producción de sentidos. Los resultados indican la necesidad de fortalecer la escuela pública como espacio de formación integral, con mejores condiciones estructurales y pedagógicas para estudiantes y docentes. En este sentido, se destaca el papel del Estado en la formulación de políticas públicas más coherentes, capaces de enfrentar las desigualdades educativas y promover procesos formativos sensibles a las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

Palabras clave: Pandemia covid 19; Educación Secundaria Básica; Estudiantes; Escuela.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Indicadores do núcleo de significação Escola é lugar de formação ou formatação.....	55
Quadro 02: Indicadores do núcleo de significação O tempo vivido à margem da apostila.....	65
Quadro 03: Indicadores do núcleo de significação presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SC	Santa Catarina
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	23
2.1 A psicologia sócio-histórica como fundamento	23
2.2 As categorias teórico-metodológicas	25
2.3 A contextualização do campo da pesquisa	31
2.4 A construção analítica	36
3 ESCOLAS E PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR	40
4 ADOLESCÊNCIAS: TRAJETÓRIAS EM TEMPOS EFÊMEROS	48
5 A ANÁLISE SUSTENTADA PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	55
5.1 Núcleo de Significação: Escola é lugar de formação ou formatação?	55
5.2 Núcleo de Significação: O tempo vivido à margem da apostila	65
5.3 Núcleo de Significação: Presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia:	73
6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS	84
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	98
Apêndice A - Termo de Assentimento	99
Apêndice B - Roteiro para discussão em grupo com os estudantes	100
Apêndice C - Fotografias das oficinas realizadas	101
Apêndice D - Núcleos de Significação	103
ANEXO	107
Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações	107

INTRODUÇÃO

“Hoje, eu prefiro pensar que você partiu para regressar a mim. Eu não queria apenas a sua ausência como legado. Eu queria um tipo de presença, ainda que dolorida e triste. E apesar de tudo, nesta casa, neste apartamento, você sempre será um corpo que não vai parar de morrer.”
(TENÓRIO, Jeferson, 2020, p. 13)

Empresto os escritos de Tenório para temperar as palavras que se aproximam. São palavras que entrelaçam vida e morte, presença e ausência. Manifestam-se como frágeis fronteiras nesse delicado emaranhado em que um dificilmente existe sem o outro. Celebramos a vida, sofremos com a morte. E o que deriva dessa experiência de finitude com o potencial de deixar tudo à deriva é o luto. O luto, embora seja uma vivência subjetiva e individual, ganhou uma dimensão coletiva na pandemia, pois se transformou em uma experiência de muitas mortes, noticiadas de hora em hora, atravessando bairros, lares e muitas histórias. Foi, portanto, também uma experiência de luto compartilhado. Refletir sobre o luto e a ausência como manifestações simbólicas da presença, ainda que doloroso, é uma perspectiva que reverbera com força diante das milhões de vidas perdidas para a pandemia.

Uma publicação da Organização Pan-Americana de Saúde afirma que o número de mortes, diretas e indiretas, pela pandemia (OPAS, 2022), é de 14,9 milhões. Esse é o número de vidas, de histórias e de presenças que já não existem mais. São 14,9 milhões de pessoas que já não abraçam mais, que não sorriem mais e que não se reúnem mais com seus familiares e amigos. Esse é o mais brutal indicador que sinaliza as vozes que foram silenciadas, os olhos que foram fechados e os adeus que foram dados. São dolorosos 14,9 milhões de lembretes sobre as vidas perdidas para uma pandemia que alterou a realidade do mundo inteiro.

A pandemia de covid-19 representou um dos maiores eventos de impacto global das últimas décadas. O mundo precisou lidar com consequências e desafios em tempo real, sem um planejamento prévio ou recursos sanitários adequados. Não havia medidas farmacológicas disponíveis, tampouco uma preparação social para enfrentar as adversidades impostas. Em meio a esse cenário, iniciou-se uma corrida contra o tempo para mitigar a perda de milhões de vidas ao redor do globo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto provocado pela covid-19 como uma emergência de saúde pública de relevância internacional em 30 de janeiro de 2020 (PAHO, 2020). Essa doença, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), iniciou-se em Wuhan, na China, e logo chegou em todos os continentes (GUY et al., 2020). No dia 11 de março de 2020, data em que a OMS considerou a covid-

19 como uma pandemia, o Brasil já tinha dezenas de casos confirmados, apresentando um crescimento desenfreado do número de infectados nos meses subsequentes, de forma que, em 10 de janeiro de 2021, eram 22.184.824 casos confirmados e 616.691 óbitos acumulados (BRASIL, 2021b; PAHO, 2020) (FIALHO; NEVES, 2022, p. 2).

A pandemia gerou consequências esmagadoras na sociedade brasileira, ceifando 716.553 vidas, conforme aponta o painel eletrônico do governo brasileiro Coronavírus Brasil (data de consulta: 15/08/2025). Diante disso e do exacerbado número de casos confirmados, a saber 39.297.935, considerando o mesmo painel, é compreensível que uma sociedade que não havia experienciado nada parecido com esse acontecimento no seu tempo tenha enfrentado essa situação com muitos desafios, dificuldades e fragilidades.

A sociedade passou a se relacionar com um algoz até então desconhecido, que não poupava vítimas. O medo, a insegurança e a incerteza se fizeram presentes na vida da população e a pandemia impunha um destino imprevisível, quanto às garantias de trabalho e renda, quanto aos serviços de saúde e educação, além da possibilidade iminente da morte e do morrer.

O adoecimento e a morte de um grande número de pessoas e a pressão sobre os serviços de saúde por si sós afetariam em grande amplitude toda a economia. Os medos, ansiedades, incertezas e instabilidades geradas pelo desenrolar da pandemia – incerteza quanto a sua duração e impacto e quanto ao tempo de manutenção de medidas protetivas; dúvidas, ainda, quanto à possibilidade de reincidência da própria virose; a possibilidade de emergência de novos patógenos com poder destrutivo análogo e, finalmente, incerteza quanto ao tempo de restabelecimento da própria economia [...] (NAJAR; CASTRO, 2021, p. 143).

No Brasil, além de instaurar uma crise sanitária semelhante à de outros países em desenvolvimento, a pandemia acentuou divisões sociais e políticas. Sob um governo de extrema direita, que frequentemente disseminava desinformação e desacreditava recomendações de especialistas, a sociedade brasileira foi polarizada entre aqueles que reconheciam a gravidade do vírus e aqueles que subestimavam as suas consequências. Essa polarização dificultou o estabelecimento de medidas de controle eficazes e aprofundou as crises já existentes.

No contexto de pandemia, os sujeitos são chamados ao exercício da “liberdade de escolha”, como não se isolar, não se vacinar, não usar máscaras, enfim, discursos que trabalham para afetar subjetivamente os sujeitos sociais. Nessa lógica, a mensagem expressa pela gestão do governo brasileiro deixa de se colocar como um Estado de proteção para atuar como um Estado predador, ou seja, que joga com a perspectiva da morte possível de parte da população. No pronunciamento da frase “Alguns vão morrer”, expressa pelo chefe de Estado brasileiro, fica evidente a gestão necropolítica do Estado durante a pandemia de COVID-19, que impõe diferentes ações em relação a determinados grupos, como exposição forçada dos mais

vulneráveis, ditando a distribuição diferencial do direito à vida, marcado, entre outros aspectos, pelo interesse do capital (WILLRICH et al., 2021, p. 6).

A covid-19 afetou profundamente diversos setores, incluindo a economia, que sofreu retrações e instabilidades, “[...] quando a pandemia de COVID-19 impactou a economia mundial, o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil caiu 3,3%, após crescer 1,2% em 2019. O valor adicionado bruto dos serviços caiu 3,7%, puxado pelo consumo das famílias (-4,5%)” (IBGE, 2022), indicando que a economia produziu menos em termos de bens e serviços em comparação ao ano anterior.

A saúde também foi impactada e precisou interagir com um intensificado número de pessoas que demandavam serviços. “Apesar da criação de novos leitos de UTI voltados ao atendimento da emergência sanitária, esses foram insuficientes para suprir as necessidades da população” (RODRIGUES et al., 2023, p. 686), conseqüentemente hospitais ficaram superlotados, aumentando o risco de exposição ao vírus e a morte para todos os pacientes internados.

A pandemia descortinou os contrastes na sociedade brasileira, evidenciando as disparidades e desigualdades de um país marcado e dividido por classes sociais. Enquanto os mais ricos dispunham de recursos para atenuar o impacto da crise, como acesso a serviços de saúde privados, possibilidade de trabalho remoto e moradias seguras, confortáveis e bem equipadas, os mais pobres enfrentavam a precariedade no mercado de trabalho, a superlotação nos serviços de saúde e transporte, além de condições habitacionais, muitas vezes, sem espaço adequado e até mesmo sem acesso a água encanada, o que intensificava sua vulnerabilidade diante da ameaça da doença.

Pessoas em maior desvantagem socioeconômica tendem a ter exposição diferencial ao vírus (por terem habitações de pior qualidade, viverem em maior número de pessoas em residências menores, usarem transporte público com maior aglomeração e terem insegurança laboral, que dificulta o distanciamento social), susceptibilidade diferencial (por causa de insegurança alimentar e alimentação com pior qualidade nutricional, aumento no estresse psicológico e dificuldade no acesso a profissionais de saúde) e consequência diferencial (menor capital social e reduzidas opções de prevenção primária e tratamento) (DEMENECH et al., 2020, p. 9-10).

A população vivenciou o mesmo período e o mesmo fenômeno pandêmico, mas com recursos desiguais. Embora tenha sido um período mobilizador de medo, insegurança e incerteza para todos, as classes mais vulneráveis enfrentaram impactos mais ameaçadores e devastadores. A covid-19 desnudou uma face da desigualdade brasileira e “[...] mostrou que pretos e pardos, pobres e sem estudo,

além de terem maior probabilidade de ser infectados, também sentiram com maior severidade os impactos econômicos da pandemia” (DEMENECH et al., 2020, p. 10).

Não obstante, a pandemia provocou alterações significativas nas dinâmicas de estudo, trabalho e relações interpessoais. A rotina diária foi profundamente reconfigurada, exigindo adaptações às novas condições impostas pela emergência sanitária. Assim, a continuidade das atividades diárias, tornou-se dependente de estratégias de reorganização que consideravam as limitações impostas.

A educação, semelhante aos demais setores, também foi compelida a se reinventar em meio aos desafios sem precedentes implicados pela pandemia, para tanto, como primeira estratégia, foi adotado o distanciamento social.

Com a rápida propagação dos contágios, adotou-se o isolamento social na tentativa de minimizar o número de contaminados e, conseqüentemente, houve a suspensão do ensino presencial nas escolas e universidades públicas e privadas no mundo. No Brasil, esse processo foi determinado pela Lei nº 13.979/2020, cujo artigo 3º estabelecia o isolamento, a quarentena e outras medidas ‘[...] para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus’ (BRASIL, 2020) (FIALHO; NEVES, 2022, p. 3).

Com a recomendação do distanciamento social, houve a transição do formato de aula para o modelo de ensino remoto emergencial, implicando a substituição do formato presencial por uma configuração realizada à distância. Nesse novo formato, as atividades passaram a ser realizadas predominantemente por meio de plataformas digitais. “O fechamento das escolas foi uma das primeiras medidas não farmacológicas adotadas no enfrentamento da pandemia de covid-19 – e a mais duradoura [...]” (CABRAL et al., 2023, p. 2).

Com a mudança no formato de aula e nas dinâmicas de trabalho, em decorrência do desemprego ou a transição para o formato remoto, as famílias passaram a experimentar um aumento significativo no tempo compartilhado em casa, o que proporcionou mais oportunidades para convívio, assim como para a emergência de conflitos. Esta nova realidade demandou dos pais uma participação mais intensiva nas rotinas educacionais de seus filhos.

As/ os jovens passaram a conviver mais com familiares, que também tiveram sua rotina interrompida por conta das regras sanitárias impingidas, sobretudo, no primeiro ano da pandemia. Muitos pais e mães tiveram seus trabalhos alterados, seja porque passaram a trabalhar de forma remota, seja porque ficaram desempregados. O maior tempo de convívio com familiares foi identificado como gerador de conflitos, de estresse e de violências no ambiente familiar, o que tem implicações na relação de bem-estar e saúde das/os adolescentes (CABRAL et al., 2023, p. 5-6).

Essas modificações geraram impactos significativos na saúde emocional, somando-se às dificuldades já enfrentadas pela população, como a insegurança alimentar, a instabilidade econômica e as limitações no acesso a serviços e recursos essenciais, inclusive os voltados à educação.

Uma parcela considerável da população estudantil encontrava-se desprovida de recursos tecnológicos adequados e de um ambiente propício para a realização do ensino remoto emergencial. Enquanto a população se esforçava para se ajustar às medidas impostas pela pandemia, estudantes, pais/responsáveis e professores também enfrentavam desafios emocionais decorrentes desse processo.

Com a substituição das aulas presenciais pelas telas de computadores e smartphones, professores e estudantes precisaram se adaptar à realidade imposta naquele momento. A utilização de recursos digitais com propósito pedagógico foi um desafio para a comunidade escolar, pois houve dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, agravada pela desigualdade social. Soma-se a isso o fato de que nem todos os envolvidos nos processos educativos tinham domínio do uso das ferramentas digitais com propósitos pedagógicos (PESCE; VOIGT; CORDEIRO, 2023, p. 3-4).

Os professores tiveram que garantir a participação e o engajamento dos estudantes remotamente, tendo que lidar também com as dificuldades das famílias em utilizar as tecnologias digitais e de se adaptar à novidade do ensino remoto emergencial. Esses profissionais foram significativamente impactados, tanto pela necessidade de adaptarem o plano de aula, quanto pelo aumento da carga horária que foi gerado em decorrência deste cenário.

O modelo de ensino remoto exigiu dos professores produção de diferentes materiais didáticos (exercícios, tarefas, videoaulas, resumos, avaliações); formas de comunicação com os estudantes por meio de aulas síncronas e assíncronas, assim como o uso de redes sociais e do WhatsApp. Com isso houve significativo impacto no trabalho dos professores, com aumento da jornada de trabalho (PESCE; VOIGT; CORDEIRO, 2023, p. 10).

A pandemia não só expôs a fragilidade das medidas de emergência, mas também destacou a inadequação das iniciativas de acesso aos serviços públicos básicos, durante e após a crise sanitária. Fundadas em uma abordagem predominantemente reativa, estas medidas se mostraram insuficientes para enfrentar um cenário tão instável e desconhecido.

Dado o exposto, a intenção de pesquisar e escrever sobre o tema desta dissertação emergiu da possibilidade de ampliar o diálogo acadêmico e contribuir com descobertas, resultados e constatações, vinculando-os às pesquisas realizadas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), com a Universidade Federal

do Piauí (UFPI) e com a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a partir do Programa CAPES EPIDEMIAS, que também se debruçaram sobre essa temática. Os financiamentos nestas pesquisas, refletem a preocupação do estado brasileiro em investigar os impactos da pandemia, sublinhando a significância social e acadêmica do assunto. As repercussões desse período ainda reverberam na sociedade, e muitas vezes, são subvalorizadas, negligenciadas e até mesmo silenciadas.

Considerando o impacto abrangente e profundo que a pandemia de covid-19 exerceu nas dinâmicas cotidianas e estruturais da sociedade, assim como na economia, no sistema de saúde, nas dinâmicas de trabalho e nas políticas governamentais, considere relevante especificamente investigar as significações atribuídas pelos estudantes às experiências vivenciadas durante e após a pandemia, formatando assim o objetivo geral desta dissertação. Como específicos, foram estabelecidos, o objetivo de explorar os impactos do contexto pandêmico nas dinâmicas emocionais dos estudantes, incluindo possíveis mudanças em seus estados emocionais, assim como, entender quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto educacional durante a pandemia.

A pesquisa foi realizada com uma turma de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola de educação básica do município de Joinville, localizada na região norte do estado de Santa Catarina, por meio de três encontros coletivos em novembro de 2024.

Para sustentar e nortear a construção e análise, a base teórica é centrada na psicologia sócio-histórica que compreende o sujeito como um ser único, social e histórico. A partir desta perspectiva, na medida em que o sujeito é constituído pelo seu contexto social e histórico, ativamente contribui para a constituição desse mesmo contexto, “[...] o homem é visto como ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento, ao longo do tempo, pelas relações sociais e pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade” (BOCK; LIEBESNY, 2003, p.207).

Esta interação dialética destaca a complexidade da relação entre o indivíduo e o coletivo, enfatizando que a história não é algo que acontece às pessoas passivamente, mas é também forjada pela sua ação ativa. Neste sentido, o sujeito

[...] se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição, no plano individual, se dê como mera transposição plano social/plano individual, mas como resultado de um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação

isomórfica entre si, mas uma relação em que um constitui o outro (AGUIAR; OZELLA, 2003, p. 256).

Considerando que o foco desta investigação recaiu sobre estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II, parte-se da concepção destacada pela psicologia sócio-histórica sobre a importância de se “[...] entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais-sociais específicas” (OZELLA, 2003, p. 20). Neste sentido, os adolescentes, a partir do seu contexto social, são simultaneamente produtos e produtores da história, dialeticamente refletindo e afetando a coletividade à qual estão vinculados.

Os núcleos de significação foram escolhidos como procedimento de análise para compreensão e aprofundamento das informações. Significação aqui é compreendida com o “[...] intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3). Desta forma, a análise de grupos, envolve entender as relações e significações coletivas, enquanto se reconhece a particularidade do contexto histórico e social.

Para organizar a estrutura da pesquisa, uma revisão das publicações relacionadas ao tema com o objetivo de verificar o estado atual das pesquisas foi realizada na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: alunos, estudantes, pandemia, covid-19, pais, família, escola e ensino fundamental II. Identificamos um total de 48 publicações que, de alguma forma, abordavam a pandemia, os estudantes, suas famílias e a escola, durante o período de 2020 a 2023. Destas publicações, 42 se referiam a artigos publicados na SciELO, além de 5 dissertações e 1 tese na BDTD. Dentre elas, 11 estavam alinhadas ou se aproximavam significativamente dos objetivos propostos por esta pesquisa e ao final compreendemos que apenas 4 publicações estavam mais aderentes ao tema, sendo, 1 artigo com publicação no SciELO, além de 2 dissertações e 1 tese publicadas no BDTD.

As publicações analisadas discutem sobre a definição e disseminação do vírus SARS-CoV-2, sobre os significativos riscos de mortalidade e impactos a nível global. Abordam como a crise sanitária impactou a saúde física e emocional da população, além de afetar as condições de trabalho e acessibilidade ao emprego, resultando em

aumento do desemprego e insegurança de renda. Essas questões são abordadas, por exemplo, em “Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal”, desenvolvida por Lia Machado Fiuza Fialho e colaboradores no ano de 2022, no “Covid 19 Painel Coronavírus” e em “O (des)governo na pandemia de COVID-19 e as implicações psicossociais: disciplinarizações, sujeições e subjetividade”, realizado por Janaina Quinzen Willrich e colaboradores com publicação no ano de 2022.

Os materiais também exploram os conflitos e violências domésticas, intensificados pelo maior convívio familiar imposto pelo distanciamento social, desemprego e a transição para o ensino remoto emergencial e o trabalho remoto. Adicionalmente, as publicações abordam como a pandemia exacerbou as disparidades sociais e as divisões de classe, evidenciando que as populações mais vulneráveis enfrentaram maior exposição ao vírus e impactos financeiros, em comparação às classes mais privilegiadas, que dispunham de melhor acesso a serviços e condições de moradia mais adequadas. Essas questões são apresentadas, por exemplo, no artigo de Cristiane da Silva Cabral e colaboradores, intitulado “A gente quer abraçar o amigo: a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda” com publicação em 2023, também em “Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil”, desenvolvido por Lauro Miranda Demenech e colaboradores no ano de 2020.

As pesquisas publicadas incluíam ainda, os desafios enfrentados pelos estudantes na transição para o ensino remoto emergencial e o prejuízo na aprendizagem. Muitos estudantes não puderam frequentar aulas remotas ou realizar tarefas devido à falta de celulares, computadores e acesso à internet. Além disso, a baixa escolaridade de alguns pais, ou a ausência dela, dificultava a assistência no desenvolvimento das atividades escolares em casa. Também mencionavam as dificuldades encaradas pelos professores, em meio a necessidade de adaptação para o modelo de ensino remoto emergencial, dificuldades com as tecnologias e a sobrecarga de trabalho, tal como aponta a publicação já citada anteriormente de Lia Machado Fiuza Fialho e colaboradores no ano de 2022.

Observou-se que poucas publicações focavam especificamente nos processos emocionais e no impacto da pandemia sobre os estudantes, tampouco enfatizavam as significações desses indivíduos sobre a pandemia, a exemplo, temos o já mencionado artigo desenvolvido por Cristiane da Silva Cabral e colaboradores no ano

de 2023. Essa lacuna destaca a importância de aprofundar investigações sobre esses aspectos, conforme proposto por esta pesquisa.

A organização da dissertação está estruturada em cinco capítulos teóricos. Iniciamos com a apresentação do Percorso Teórico-Metodológico em que abordamos a psicologia sócio-histórica como fundamento, as categorias teórico-metodológicas, a contextualização do campo de pesquisa, além da construção analítica.

Na sequência elaboramos o capítulo intitulado "Escolas e pandemia de covid-19: desafios e impactos na comunidade escolar" em que exploramos a definição de escola e discutimos a dinâmica estabelecida durante o período pandêmico entre a instituição e os estudantes. Este capítulo analisa como a experiência escolar durante a pandemia foi afetada, aborda as potencialidades da escola e os impactos que pode ter na vida dos estudantes durante e após a crise sanitária global.

Posteriormente, desenvolvemos o capítulo "Adolescências: trajetórias em tempos efêmeros" que aborda os conceitos e o processo de adolescência no contexto contemporâneo, marcado por uma sociedade acelerada, ansiosa e individualista. Especial atenção é dada ao modo como esses adolescentes foram afetados durante a pandemia de covid-19, destacando os desafios enfrentados.

No quarto capítulo denominado "Análise sustentada pelos núcleos de significação" apresentamos as sínteses construídas a partir da análise dos resultados da pesquisa. São apresentados três núcleos de significação, construídos a partir de nove indicadores. Os pré-indicadores e os indicadores correspondentes, são introduzidos e discutidos ao longo do capítulo para sustentar a análise realizada.

No quinto e último capítulo intitulado "Análise internúcleos: à guisa de considerações finais" é apresentado uma articulação entre os núcleos em sua totalidade, reconhecendo as contradições, mediações e sentidos que emergiram ao longo do estudo. Essa articulação não busca apresentar uma conclusão final, na verdade ocupa o espaço ou o objetivo de tecer considerações provisórias sobre a pesquisa, a fim de possibilitar novas discussões, debates, estudos e análises. São considerações não tão finais sobre tudo aquilo que foi abordado no decorrer desta dissertação.

Cada capítulo foi meticulosamente estruturado para oferecer uma visão abrangente e detalhada dos temas tratados, com o intuito de contribuir para uma organização clara e alinhada das informações abordadas.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico que embasou a pesquisa e estruturou as etapas para o alcance dos objetivos geral e específicos de investigar as significações atribuídas pelos estudantes às experiências vivenciadas durante e após a pandemia. Para tanto, a organização do capítulo foi configurada da seguinte forma:

- A psicologia sócio-histórica como fundamento;
- As categorias teórico-metodológicas;
- A contextualização do campo da pesquisa;
- A construção analítica.

A pesquisa foi ancorada na base metodológica da psicologia sócio-histórica e com principal ênfase em alguns autores como Aguiar e Ozella (2003), Aguiar, Aranha e Soares (2021), Bock e Liebesny (2003), Freire (1970), Zanella (2020) e Vigotski (2001 e 2004). Entretanto, outras referências também foram utilizadas, conforme é possível identificar no decorrer da dissertação.

2.1 A psicologia sócio-histórica como fundamento

A psicologia sócio-histórica² é uma perspectiva da psicologia que teve seu início na União Soviética em meados do século XX e defende uma análise crítica da realidade ao propor “[...] uma concepção fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, que tem Lev Semenovitch Vigotski como um de seus principais representantes no campo da Psicologia” (BOCK et al., 2022, p. 54).

Ao se ancorar no materialismo histórico-dialético, a psicologia sócio-histórica passa a compreender o desenvolvimento humano como um processo inseparável das condições sociais e materiais em que está inserido. Dessa maneira, a psicologia sócio-histórica sustenta a concepção de que o sujeito é produto e produtor do seu

²Serão adotados os conceitos e premissas da psicologia sócio-histórica para manter o embasamento teórico alinhado à pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com Universidade Federal do Piauí e com a Universidade da Região de Joinville, de Santa Catarina, a partir do Programa CAPES EPIDEMIAS.

meio e que, ao transformar a realidade, também transforma a si mesmo. Essa concepção se alinha ao entendimento de que o materialismo dialético procura

[...] compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 95).

O método parte de uma perspectiva que analisa e concebe o sujeito assim como a sociedade, considerando as mudanças, relações e impactos das condições econômicas, sociais, culturais, históricas e materiais.

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2001, p. 11).

A dialética acrescenta a concepção de que tudo é afetado por contradições e conflitos entre diferentes grupos sociais na busca de seus interesses e objetivos materiais. Esses conflitos não se limitam ao campo econômico, mas também se manifestam na esfera política e ideológica, impactando na estrutura do Estado e suas instituições. Assim, disputas aparentemente políticas, por exemplo, revelam também a expressão de tensões e lutas entre classes, compreendendo que

[...] todas as lutas no âmbito do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc, nada mais são do que formas ilusórias sob as quais são travadas as lutas efetivas entre as diferentes classes (MARX; ENGELS, 2001, p. 29).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a história é um processo contínuo de mudança e conflito, principalmente impulsionado pelas lutas de classe. Essa perspectiva nos revela que a história é dinâmica e de constante transformação, ocasionadas em partes pelas lutas de classe e “[...] trouxe uma visão profundamente nova do desenvolvimento da sociedade humana e um novo projeto de lutas sociais com vistas à transformação radical da sociedade existente” (MARX; ENGELS, 2001, p. XVII), enfatizando a necessidade de uma profunda mudança para superar as desigualdades estruturais. Inspirado por essa perspectiva revolucionária, Vigotski defendeu que a psicologia também precisava de uma revolução.

Nesse contexto de transformação radical da sociedade, a necessidade de mudança não se restringia apenas ao campo político e econômico, mas também se estendia à ciência, incluindo a Psicologia.

Vigotski (2004, p. 417) afirmava que, na sociedade do futuro, a psicologia seria a ciência do novo sujeito. Portanto, Vigotski compreendia que a psicologia não precisava apenas de uma simples mudança, se fazia necessária uma mudança retumbante e que pudesse alavancar uma “[...] completa transformação em todos os sentidos: basicamente tratava-se de desenvolver no prazo mais curto possível uma nova ciência que substituísse a velha psicologia” (LEONTIEV, 2004, p. 428). Considerando o período na União Soviética, caracterizado pela “[...] Grande Revolução Socialista de Outubro, ocorrida em 1917 [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 426) na Rússia, essa necessidade por mudança estava embebida em um contexto marcado historicamente e ideologicamente pelo período da revolução.

O objetivo era alterar o foco de uma psicologia individualista para uma abordagem que profundamente levasse em conta o contexto social e material, conquistando “[...] para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade” (VIGOTISKI, 2004, p. 368).

[...] a tarefa daqueles anos consistia em elaborar uma nova teoria no lugar da psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que já era cultivada no período que precedeu a revolução. A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, tinha de se converter numa psicologia marxista (LEONTIEV, 2004, p. 428).

Ao se apoiar em uma perspectiva marxista, a psicologia sócio-histórica compreende o sujeito continuamente em construção, sendo atravessado pelo tempo, mediado pela cultura e afetado pelas relações sociais. Simultaneamente, o sujeito também afeta a sua própria cultura, assim como as relações sociais estabelecidas. Essa vertente rejeita a ideia de uma natureza humana estática e universal. “A relação entre os humanos e a sociedade é vista, na perspectiva sócio-histórica, como dialética, uma relação na qual um constitui o outro” (BOCK et al., 2022, p. 48), assegurando que o sujeito e o meio se afetam e se constituem mutuamente, configurando-se social e historicamente.

2.2 As categorias teórico-metodológicas

A psicologia sócio-histórica ao ancorar-se no marxismo e assumir o materialismo histórico-dialético como teoria e método:

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, inclusive a ciência e a psicologia (BOCK, 2006, p. 6).

Ainda de acordo com a psicologia sócio-histórica, o sujeito não é passivo, pelo contrário, ele atua ativamente na formação, no desenvolvimento e na transformação do contexto no qual está inserido.

É na atividade de transformação do mundo e nas relações sociais que o humano se constitui. 'O homem se faz homem ao mesmo tempo que constrói seu mundo' (ibid., p. 33). A visão sócio-histórica exige que se faça a leitura histórica do processo constitutivo do humano na sua relação dialética com o mundo material e social (BOCK et al., 2022, p. 48).

Neste sentido, o desenvolvimento humano, a personalidade e o comportamento não são inatos, lineares ou independentes da coletividade, mas sim construídos historicamente nas relações sociais. Vigotski (1930) acentuava que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, dependente das relações sociais e das transformações históricas.

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico –, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acabam por se constituir em uma variável [‘quantum’] dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última (VIGOTSKI, 1930, p. 2).

A partir disso, considerando que o sujeito se constitui por meio das relações sociais e na atividade de transformação do mundo, compreende-se que ele não é dotado de uma essência pré-determinada, ele não nasce pronto. É ao longo da vida, por meio das experiências e relações sociais, que o sujeito se constitui, “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 2004, p. 368), e nesse processo constrói sua subjetividade.

O homem é concebido como a síntese de múltiplas determinações, cuja subjetividade é construída material e historicamente. Trata-se de ir além da noção de mera influência dos aspectos sociais no processo psicológico de cada ser humano, mas de conceber a constituição do sujeito sempre sob determinadas condições sociais, portanto materiais, e sempre como resultado da atividade de gerações anteriores, portanto histórico (OZELLA, 2003, p. 106).

Com base nisso, na psicologia sócio-histórica a **subjetividade** é concebida como uma unidade dialética entre o indivíduo e o coletivo, além disso,

[...] aparece como qualidade dos processos humanos nas condições da cultura. Nesse sentido, trata-se sempre de fenômeno historicamente situado. Portanto, definida a partir do caráter simbólico-emocional da experiência humana, a subjetividade vai além da compreensão intrapsíquica, íntima e individual (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 15).

A subjetividade pode ser compreendida como uma síntese de afetos, sentidos e significados construídos a partir de tudo aquilo com que o sujeito interage: o que toca, sente, ouve, pensa e se apropria por meio de sua experiência com o mundo, com a realidade, com seu passado e com o presente. É uma composição individual e social, que traduz o modo como o sujeito significa suas experiências.

Trata-se de um fenômeno psicológico constituído no social e no histórico, atravessado pelas relações humanas, é “[...] específica dos processos e fenômenos humanos nas condições da cultura, algo inseparável das condições de vida da pessoa, ainda que não seja uma expressão direta e linear dessas condições” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13). A subjetividade não se finda, não se esgota, não carrega em si a limitação de estar completa, cheia ou concluída. Na verdade, sua manifestação está em constante transformação, pois é afetada enquanto o sujeito vive e se relaciona com o mundo. Sua expressão e transbordamento se realizam nas emoções, nos posicionamentos, nos comportamentos, em como o sujeito pensa, sente e age diante das experiências. Ainda que seja uma vivência singular, a subjetividade é constituída na coletividade, pois se forma nas relações sociais, históricas e culturais ao longo da vida.

Sendo historicamente construída, **sentido e significado** são essenciais para a apreensão da subjetividade.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

Ou seja, o significado é “[...] dado por uma convenção social, através de uma relação de signos e regras de combinação, formando um repertório” (PEREIRA, 2003, p. 282), emerge das relações sociais, está vinculado com a cultura e contexto, sendo

compartilhado pela linguagem. Já o sentido “[...] contém diversos significados, não equivalendo-se o social e o individual. O sentido possui um valor emocional no pensar, agir e sentir dos indivíduos, a partir da realidade que o sujeito está inserido” (PEREIRA, 2003, p. 282), compreende-se que o sentido está carregado de experiências e emoções particulares ao sujeito e se forma a partir da relação do sujeito com os significados. Sendo assim, sentido e significado se constituem como um par dialético, não isolados, pelo contrário, sua articulação resulta nas significações, categoria central para apreensão da subjetividade.

Assim, as atividades humanas não são apenas práticas externas, mas processos que envolvem interpretações e atribuições de sentido, que variam conforme a experiência de cada sujeito. Nesse contexto, o plano psicológico é “[...] constituído a partir da atividade humana, corresponde aos significados e sentidos que acompanham essa atividade e que representam, em sua totalidade, as configurações subjetivas” (ROSA; SANDRIN, 2022, p. 241).

Dessa forma, o processo de significação não se refere a uma apropriação passiva de significados existentes, se refere a uma atividade subjetivo-objetiva em que os sujeitos interpretam o mundo à sua maneira. A **linguagem**, nesse contexto, transmite significados compartilhados socialmente e expressa as singularidades do sujeito, pois “[...] é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI, 2000, p. 11).

No processo de significação, atividade subjetivo-objetiva, os sujeitos se apropriam de significados. Entretanto, os sujeitos, ao se objetivarem por meio da linguagem, revelam elementos únicos, próprios, propriedades essenciais que os definem como tal, as quais, contudo, foram produzidas no processo ativo, mediado por relações sociais (FURTADO et al., 2022, p 35).

A linguagem é dinâmica e contextual, pois está relacionada à história, cultura e relações sociais, revelando-se como um instrumento de **mediação** da consciência e da subjetividade.

Tal teoria entende a linguagem, assim como a consciência e atividade, como produzida social e historicamente, além de constituir a possibilidade de materialização da capacidade de representar a realidade através do pensamento. Uma vez juntos, linguagem e pensamento, estes nunca mais irão separar-se, e o pensamento, por representar cada vez mais a complexidade da realidade, da vida humana, converte-se em algo também mais complexo: converte-se em consciência. Por intermédio da palavra pode-se apreender a consciência e o pensamento, uma vez que em um movimento dialético, uma não existe sem a outra, sem sê-la, entretanto, de forma similar (ANDRIANI, 2003, p. 228).

A linguagem ocupa um papel fundamental na constituição da consciência, a partir da sua relação dialética com o **pensamento**, pois a partir desta relação, torna-se possível realizar múltiplas formas de interlocução que variam histórica e socialmente.

[...] um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto. Como a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho, surgem queixas contra a imperfeição da palavra e lamentos pela inexpressibilidade do pensamento [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 478).

Sendo assim, esse entrelaçamento entre linguagem e pensamento sinaliza que a consciência não é algo dado, nem pronto, muito menos isolado no sujeito, na verdade, se constitui na atividade mediada pela linguagem, pela interação constante entre pensamento e palavra, assim como pelas relações sociais.

A palavra incorpora, absorve todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

As palavras são carregadas de elementos do contexto e seus significados se modificam ao longo da história, junto de si, trazem ideias, emoções e determinações sociais e culturais, “[...] ao se expressar o sujeito inclui a sua própria historicidade e seu contexto social. Ao falar de si, de suas experiências e sentimentos, acaba falando dos valores que permeiam as suas relações sociais” (PEREIRA, 2003, p. 283) e das significações que atribui às suas experiências.

Considerando o arcabouço teórico da psicologia sócio-histórica, apreender o que os estudantes expressaram durante a realização do campo, não significa apenas compreender suas palavras, mas também as **significações** subjacentes que elas carregam, revelando aspectos de sua subjetividade e das determinações sociais e culturais que as permeiam, “[...] é ‘ver’ o sujeito naquilo que expressa, ver seu tempo, sentimentos, ações e pensamentos. Esse subtexto é construído durante a história de vida do sujeito” (PEREIRA, 2003 p. 279). É uma forma de acessar as camadas mais profundas da elaboração subjetiva que estão enraizadas na história, entrelaçadas às relações sociais e ancoradas nas experiências, evidenciando a relação dialética entre sujeito, cultura e contexto social.

Na esfera da pesquisa, a partir do método dialético, é necessário reconhecer que determinadas categorias teórico-metodológicas ganham centralidade à medida que as análises e discussões se desenvolvem de forma dinâmica, produzindo novas sínteses. Considerando que a própria realidade, em sua complexidade, exige tal movimento analítico, para além das categorias já mencionadas, outras assumem relevância no processo investigativo, como a **historicidade, a contradição e a totalidade**.

Não é possível estabelecer uma linha de corte rígida entre o início de uma categoria e o término de outra, pois as categorias teórico-metodológicas, em sua relação dialética com a realidade, não se apresentam de forma isolada, mas emergem das próprias demandas do real concreto.

A categoria da **totalidade**, conforme pontua Kosik (1976), constitui-se como referência fundamental para a apreensão do real, na medida em que toda ação e todo pensamento se produzem no bojo de um todo mais amplo, nem sempre consciente para o sujeito. O autor afirma: “o ‘horizonte’ — obscuramente intuído — de uma ‘realidade indeterminada’ como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua” (KOSIK, 1976, p. 19). Desta forma, tudo é construído dentro de um todo maior, uma totalidade da qual o sujeito muitas vezes não tem consciência. Agimos e pensamos a partir desse todo, pois a realidade se constitui e se transforma dialeticamente em uma totalidade social e histórica que, mesmo quando não é plenamente consciente, afeta e orienta as experiências de vida dos sujeitos.

A **historicidade** manifesta-se nesse processo na medida em que a totalidade se constitui historicamente. Desse modo, as experiências, as ações e os pensamentos dos sujeitos são atravessados e determinados pelo caráter histórico da realidade.

A historicidade não se constitui exclusivamente por eventos grandiosos, impactantes ou distantes, mas também pelo cotidiano comum, pela rotina que adentra a vida dos sujeitos e afeta suas experiências no mundo, ao mesmo tempo em que por elas é afetada. De acordo com Kosik (1976, p. 89): “a cotidianidade e a História se interpretam. Nessa interpretação o seu pretense ou aparente caráter se muda: a cotidianidade não é aquilo que a consciência comum acredita, assim como a História não é aquilo que se manifesta à consciência comum”. É possível então afirmar que o cotidiano atravessa, permeia e determina a história; por sua vez, a história se realiza

no cotidiano. Desta forma, a historicidade se constitui na relação dialética entre esses dois aspectos.

Diante das categorias teórico-metodológicas da historicidade e da totalidade, torna-se esperado o surgimento da categoria teórico-metodológica da **contradição**, uma vez que o movimento dialético do real se constitui a partir das tensões e oposições presentes na própria realidade social e histórica. Nesse percurso, o todo e a sua constituição histórica não ocorrem de forma linear, mas por meio de contradições que afetam a transformação e o desenvolvimento da totalidade.

A contradição é fundamental para a compreensão da realidade, uma vez que, no interior da totalidade, coexistem forças e tensões opostas que se constituem de modo dialético, muitas vezes existindo uma em relação à outra. Seria possível conceber a alegria sem a tristeza, o frio sem o quente ou a certeza sem a dúvida? De acordo com Kosik em tudo há contradição, sendo este um aspecto constitutivo da totalidade:

[...] o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p. 37).

Compreender a realidade revela-se como um movimento dialético que articula partes e totalidade, sujeito e objeto, desvelando as contradições que constituem o real e tornam possível sua apreensão.

A partir destas categorias teórico-metodológicas, compreender a realidade implica reconhecer a relação dialética entre ação humana e as condições concretas, pois “seres humanos fazem a sua história, mas não a fazem como querem, não a fazem à sua escolha, mas sob as condições sociais e históricas com que se defrontam [...]” (MAGALHÃES; AGUIAR, 2023, p. 11). Assim, as categorias aqui apresentadas e discutidas se apresentam como mediações fundamentais para a compreensão da realidade concreta e das significações constituídas pelos sujeitos.

2.3 A contextualização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada na região Sul de Joinville, Santa Catarina. O projeto foi aprovado pela Secretaria de Educação do município e, posteriormente, apresentado à direção da instituição. Com a anuência da

direção, a professora de matemática colaborou com a organização das trocas de horários entre os docentes, uma vez que a escola sugeriu que as oficinas com os estudantes fossem realizadas durante o horário regular de aula.

Com os estudantes, anteriormente ao início da aplicação em campo foi realizada uma apresentação da pesquisadora, na qual foram expostos os objetivos da pesquisa, esclarecidos aspectos tópicos relativos à participação voluntária e confidencialidade dos dados, além da entrega do termo de autorização para participação denominado termo de assentimento (apêndice A), solicitando a autorização dos responsáveis legais e dos estudantes participantes. Essa apresentação foi realizada na aula do professor de biologia com duração aproximada de vinte minutos.

Os participantes da pesquisa foram estudantes com idades entre 13 e 14 anos, regularmente matriculados no período vespertino do nono ano do Ensino Fundamental II, totalizando uma turma de 25 estudantes.

O planejamento da aplicação foi fundamentado em uma pesquisa realizada pela PUC-SP, em parceria com a UERN, com a UFPI e com a UNIVILLE, a partir do Programa CAPES EPIDEMIAS. Adotou-se uma estrutura de oficinas estéticas distribuídas em três encontros com duração de duas horas, conforme o roteiro para discussão em grupo com os estudantes (apêndice B), para um grupo de 25 estudantes.

Os temas e atividades seguiram a mesma proposta delineada no estudo de referência, contudo, as intervenções, explicações e abordagens em campo foram ajustadas de acordo com as expressões e demandas emergentes do grupo para alinhar a metodologia às experiências dos participantes. Essa condução está apoiada nas concepções de Zanella sobre oficina estética que afirma que

Não se crê que as oficinas estéticas sejam uma metodologia a priori produtora de processos de singularização, mas sim uma direção possível, uma opção no sentido de construir práticas discursivas e relações outras, de partilhar experiências, sentidos e afetos, de reconhecer a pluralidade que nos constitui, bem como a polissemia da vida (REIS; ZANELLA, 2015, p. 29).

As oficinas estéticas abordaram temas relacionados ao que significava a escola para os estudantes, quais lembranças possuíam da pandemia na escola e como foi o retorno à escola para eles. Por meio da realização das oficinas estéticas, objetivou-se proporcionar experiências de recriação do olhar mediadas pelas linguagens artísticas, permitindo que os estudantes expressassem suas significações referentes à

pandemia, porque “[...] as oficinas promovem possibilidades outras de subjetivação, por meio do exercício da grupalidade, de formas de gestão coletiva e da criatividade” (REIS; ZANELLA, 2015, p. 26).

Essa abordagem evidencia a potência das oficinas estéticas como um espaço de expressão das significações dos estudantes sobre suas experiências, sobre a escola e a pandemia, assim como podem se constituir como um campo de produção de significações a partir da vivência coletiva. Ao integrar arte, subjetividade e relação social, as oficinas podem ampliar o repertório simbólico dos estudantes, promovendo um ambiente de diálogo, partilha e escuta. As oficinas estéticas podem ser

[...] ao mesmo tempo dispositivos de intervenção e pesquisa, sendo esta compreendida como prática social que envolve relações entre pessoas na busca por (re)conhecer e/ou formular soluções a uma situação específica (ZANELLA, 2008). É uma ação ao mesmo tempo ética, estética e política (ZANELLA; SAIS, 2008), porque permeada por valores, sensibilidade criativa e escolhas pessoais, cujos efeitos vão além do próprio agente (REIS; ZANELLA, 2015, p. 26).

Desta forma, as oficinas estéticas podem ser um espaço compartilhado entre memória, subjetividade e contexto sociocultural, permitindo que os estudantes ampliem sua percepção sobre a escola, sobre si mesmos e sobre a experiência coletiva da pandemia, não apenas como um evento de impacto mundial, mas também com a percepção sobre a possibilidade dessa experiência ainda reverberar no seu presente.

Baseado em Zanella e colaboradores, a dimensão estética representa a possibilidade de materializar a subjetividade de forma sensível, “[...] ou seja, é a relação que o sujeito estabelece com os outros e com a realidade, permeada pela sensibilidade, numa vivência que se revela, ao mesmo tempo, reflexiva e afetiva” (ZANELLA et al., 2005, p. 194).

As oficinas realizadas ao longo dos três dias foram registradas por meio de gravações em áudio, bem como por fotografias capturadas durante as atividades (apêndice C).

A primeira oficina abordou o tema "O que é a escola?" e foi concebida com o objetivo de trazer à tona os significados atribuídos à escola pelos estudantes. Por meio de atividades de exposição e de construção coletiva, detalhadas a seguir, os estudantes foram convidados a se manifestarem sobre a representação da escola para eles.

Inicialmente a oficina foi aberta com agradecimentos pela participação dos estudantes, seguido de uma apresentação pessoal e uma explanação detalhada sobre os objetivos da pesquisa. Foram fornecidas informações acerca da natureza voluntária da participação e esclarecimentos sobre o termo de assentimento.

Para facilitar a integração dos participantes, foi realizada uma atividade denominada "uma verdade e uma mentira". Nesta atividade, cada aluno apresentava duas afirmações sobre si mesmo, cabendo aos demais estudantes identificar qual das informações era falsa. Esta atividade teve como objetivo o desenvolvimento de um ambiente positivo que contribuísse para a participação livre dos estudantes na etapa central da oficina.

A atividade central focou-se na exploração do tema principal da oficina: "O que é a escola?". Os estudantes foram convidados a refletir sobre os significados pessoais que atribuíam à escola. Para tal, foram disponibilizados diversos materiais, como canetas, lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos e revistas para recorte que tinham como objetivo facilitar as expressões escritas ou ilustradas, tanto na forma individual quanto coletiva. Os estudantes foram orientados a se dividirem em três grupos de acordo com o número de participantes presentes, e a trabalharem inicialmente de forma independente. A tarefa consistia em imaginar uma situação hipotética, na qual deveriam explicar a um ser extraterrestre o conceito de "escola", fundamentando suas explicações nas discussões grupais subsequentes.

Após a produção individual, os grupos discutiram e consolidaram suas respostas que foram posteriormente apresentadas ao grande grupo. Durante esse processo, intervenções pontuais foram realizadas para provocar reflexões mais profundas sobre as experiências escolares dos estudantes, os desafios enfrentados e os aspectos mais valorizados por eles na escola.

Por fim, para encerrar a primeira oficina, foi proposto que cada estudante definisse, em uma única palavra, o significado da escola para si. Esta atividade proporcionou uma oportunidade para os participantes articularem uma visão sintetizada e profundamente pessoal sobre o papel da escola em suas vidas.

O segundo dia de oficina abordou o tema "Quais são as lembranças da escola na pandemia?" e teve como foco principal explorar as memórias dos estudantes relacionadas ao período da pandemia. Este encontro foi estruturado para favorecer tanto a reflexão individual, quanto a construção coletiva, detalhadas a seguir.

Inicialmente foi reiterado o objetivo da pesquisa e os estudantes foram novamente informados de que sua participação era voluntária, sendo destacado que a equipe estava disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem. Após essas informações, os estudantes foram convidados a participarem de uma atividade denominada "Durante a pandemia, eu aprendi a...". Cada estudante era convidado a compartilhar uma experiência e os demais, caso se identificassem com a narrativa apresentada, deveriam levantar a mão em sinal de concordância. A narrativa era então direcionada a outro estudante que adicionava sua própria contribuição, até que todos concluíssem a participação. O objetivo era construir uma narrativa coletiva que fomentasse a conexão e o entrosamento entre os participantes.

A atividade central buscou trazer à tona as lembranças dos estudantes sobre como foi a experiência escolar durante a pandemia. Para isso foram disponibilizados diversos materiais como cartolina, canetas, lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos e revistas para recorte. Os estudantes começaram realizando produções escritas ou ilustradas de maneira individual e, posteriormente, se dividiram em grupos para a construção de um mapa visual. Esse mapa visual serviu como uma ferramenta para organizar e compartilhar as memórias coletivas, sendo estruturado em conjuntos que emergiam das discussões.

Durante o desenvolvimento da atividade, intervenções foram realizadas para aprofundar as reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes como o impacto de não poder ir à escola, o distanciamento dos amigos, os desafios do estudo em casa e a dinâmica de estudar com a família presente.

Para encerrar a oficina foi proposto aos estudantes que escrevessem uma única palavra que resumisse a principal dificuldade enfrentada durante a pandemia. Essa solicitação tinha o objetivo de proporcionar um momento de reflexão individualizada sobre os desafios vividos por cada estudante durante aquele período.

O último dia de oficina teve como objetivo principal investigar as experiências e percepções dos estudantes com relação ao retorno ao ambiente escolar, após o fim da pandemia. Inicialmente foram tecidas explicações sobre o funcionamento das atividades do dia, além de um sincero agradecimento pela participação ativa dos estudantes. A partir disso, os estudantes foram convidados a participar da primeira atividade denominada "eu Já" que tinha como objetivo identificar experiências compartilhadas entre os estudantes durante a pandemia. Cada estudante teve a oportunidade de mencionar algo que realizou durante esse período, começando a

frase com "Eu já...". Os que não compartilhavam a mesma experiência abaixavam a mão e a atividade prosseguia com outro participante.

Na atividade central focada no "Retorno para a escola", os estudantes foram convidados a expressar suas emoções e memórias associadas a este retorno. Foram disponibilizados diversos materiais como cartolina, canetas, lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos e revistas para recorte, permitindo que os estudantes produzissem individualmente escritos ou ilustrações que comporiam um dicionário emocional. O objetivo era trazer à tona as principais lembranças relacionadas à escola, durante o período pandêmico e refletir sobre o atual retorno ao ambiente escolar.

Os estudantes foram questionados sobre como encontraram a escola após a pandemia, quais dificuldades enfrentaram e o que mudou em sua percepção sobre o ambiente escolar. O desenvolvimento dessa atividade culminou na criação de um dicionário de emoções, uma ferramenta para ajudar os estudantes a compreender e expressar as variadas emoções vivenciadas durante e após a pandemia. Como parte final desta atividade, cada estudante escolheu uma palavra que mais ressoava individualmente e desenvolveu um conceito para ela.

Durante a oficina foram feitas intervenções pontuais para aprofundar a compreensão das experiências dos estudantes abordando temas como sofrimentos atuais, dificuldades, tristezas e alegrias. Buscou-se por meio dessas intervenções, encontrar significados nas narrativas dos estudantes sobre suas experiências escolares.

O encerramento da oficina foi celebrado com um café da tarde oferecido como um gesto de apreço e como uma forma de fechar o ciclo de atividades.

2.4 A construção analítica

Analisar as significações atribuídas pelos estudantes no período da pandemia, conforme previsto como objetivo desta pesquisa implica em uma compreensão da sua subjetividade. Para isso, torna-se fundamental a compreensão das mediações que constituem a elaboração dessas significações, pois a subjetividade não é estática ou isolada, ela é dinâmica, construída historicamente nas relações sociais e culturais.

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este

todo, possa tomá-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (KOSIK, 1976, p. 36).

Dessa forma, compreender as significações dos sujeitos e sua relação com o contexto da pandemia, demanda observar o que foi expresso diretamente em palavras ou na ausência destas, leva em conta também as posturas, os olhares e como eles se manifestam enquanto sujeitos, considerando os seus aspectos sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, a abordagem metodológica fundamenta-se no uso de categorias teórico-metodológicas que expressam e materializam o objeto de estudo.

Metodologicamente, trabalha com categorias, compreendidas como aspectos do objeto de estudo que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser apreendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados, mediados, para que se possa compreender e explicar os fenômenos estudados (GONÇALVES, 2003, p. 41).

Para tanto, as principais categorias teórico-metodológicas utilizadas para fundamentação dessa pesquisa foram historicidade, totalidade, contradição, linguagem, pensamento, mediação, sentido e significado, conforme exposto anteriormente neste capítulo, com a intenção de permitir um aprofundamento da realidade, ao perpassar todo o processo da pesquisa, incluindo as análises via núcleo de significação, como última etapa do processo.

Núcleos de significação é aqui compreendido como “[...] agregar, de modo dialético, as condições sociais e históricas que favoreçam um movimento analítico capaz de apreender os processos constitutivos dos sujeitos articulados em um grupo e, assim, a gênese das significações aí produzidas” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 5). Já o termo significação é compreendido como o “[...] intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3), considerando tanto os aspectos sociais e culturais, quanto as experiências subjetivas e emocionais.

Para dar continuidade à análise por núcleos de significação foram realizadas leituras flutuantes das transcrições das falas e dos materiais produzidos pelos estudantes ao longo das oficinas estéticas “[...] com a intenção não de encontrar aspectos específicos ou categorizar, mas sim de aprofundar o conhecimento do material daquela realidade específica” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 5).

Na sequência, a partir de novas leituras, procedeu-se à estruturação dos pré-indicadores com base na emergência dos temas ou

[...] caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Após a análise dos pré-indicadores que “[...] devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 6) e considerando também os objetivos da pesquisa, foi realizada uma nova leitura para estabelecer a etapa de articulação dos pré-indicadores para que assim se produza

[...] uma nova relação das significações objetivadas pelos sujeitos, de modo a avançarmos para explicações mais totalizantes, expressando um avanço do pesquisador na apreensão dos nexos entre as particularidades historicamente constituídas dos sujeitos (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 7).

A partir disso foi possível avançar para o estabelecimento dos indicadores que “[...] cria a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 7). Seguindo a abordagem proposta para a análise, as falas transcritas e os materiais produzidos pelos estudantes durante as oficinas estéticas foram revisitados com o objetivo de analisar os pré-indicadores novamente. Após isso, realizamos a elaboração dos indicadores, proporcionando uma ilustração mais precisa e contextualizada das significações emergentes. Essa etapa envolve uma articulação mais detalhada entre os dados empíricos e as categorias teórico-metodológicas, assegurando uma interpretação fundamentada na perspectiva teórico-metodológica aplicada, e com isso, estabelecer os núcleos de significação que “[...] corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Com os núcleos definidos, ainda de acordo com Aguiar e Ozella (2006), nesta etapa busca-se manter um número reduzido de núcleos, evitando a dispersão dos dados e aprofundamento das informações. É nesse ponto que a análise se aprofunda, embora todo o processo desde as entrevistas, já envolva uma construção analítica. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

A partir disso, esse aprofundamento analítico possibilita a articulação entre os núcleos de significação e as diversas questões sociais, históricas e ideológicas que os atravessam.

[...] nesse movimento de articulação dos núcleos entre si, e com as condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições [...] (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 243).

Ainda sobre a proposta de análise, destaca-se que se trata de um processo para compreender as significações relacionadas aos objetivos da pesquisa, sem desvinculá-las das relações sociais e históricas que afetam os sujeitos e suas expressões, ou seja, “[...] de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Diante disso, a proposta de análise contribui para uma compreensão mais aprofundada das experiências dos participantes, demonstrando que os sentidos atribuídos ao contexto estudado não são aleatórios, mas historicamente construídos e socialmente mediados.

3 ESCOLAS E PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1970, p. 39)”

Essa afirmação de Paulo Freire nos convida a refletir sobre a educação como um processo coletivo, relacional e indissociável do contexto histórico e social. No entanto, a proposta de uma educação dialógica e transformadora tem sido sistematicamente tensionada por tentativas de reduzir o papel da escola a um espaço de reprodução de interesses hegemônicos.

Não é de hoje que a escola e a educação são alvo de críticas substanciais. Historicamente, a escola tem se configurado como um campo de disputas ideológicas, e a educação tem sido percebida como uma poderosa ferramenta de dominação e um excelente serviço a ser comercializado. Para além disso, não que isso já não fosse lamentável o suficiente, a educação vem sendo tratada como uma mercadoria em que corporações subordinam as escolas e as políticas educacionais como parte de uma agenda neoliberal, se desdobrando em uma mercantilização do conhecimento e dos sujeitos para atender a uma economia vigente.

De fato, isso é um componente chave da economia do conhecimento, ou o que (LYOTARD, 1984, p. 51) chama de 'mercantilização do conhecimento'. O conhecimento não é mais legitimizado por 'narrativas grandiosas de especulação e emancipação' (p. 38), mas pelo pragmatismo da 'otimização' a criação de habilidades ou lucros ao invés de ideais. Nas palavras de Lyotard, podemos resumir isso como uma substituição das perguntas 'isso é verdade?' e 'isso é justo?' por 'isso é útil, comercializável e eficiente?' (BALL, 2010, p. 27).

A escola enfrenta críticas por sua aparente dificuldade de transformar os estudantes em mão de obra de alta qualidade ao término da sua jornada educacional formal, uma mão de obra flexível e adaptável às necessidades do mercado. O mercado observa uma lacuna considerável entre os conteúdos ministrados e as competências requisitadas, o que denota uma importância mais voltada às expectativas economicistas impostas às escolas do que sobre sua função social propriamente dita.

Ao acusar essa lacuna, esse discurso desloca para a escola uma responsabilidade que deriva, sobretudo, da lógica de mercado, uma lógica que tende a reduzir a educação a um instrumento de atendimento às demandas produtivas. Trata-se de um economicismo simplista e reducionista que subordina a escola ao

serviço que ela deveria prestar às empresas. É justamente essa crítica que Laval (2019) aborda ao afirmar que

[...] a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" são as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, é papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços (LAVAL, 2019, p. 29).

Entretanto, é preciso tornar claro que não é a escola que falha, é a lógica neoliberal que tenta aprisioná-la a finalidades que não lhe pertencem, pois esta discrepância sugere que o propósito fundamental da escola, conforme percebido por alguns setores, seria formar trabalhadores para sustentar os pilares do capitalismo e da sociedade de consumo vigente na contemporaneidade. Apesar da incongruência, muitos ainda corroboram com a visão de que a educação deve ser tratada como uma mercadoria e a escola como uma empresa a partir de “[...] um modelo de escola como ‘empresa educadora’, administrada conformes os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações” (LAVAL, 2019, p. 23).

A relevância da escola para a sociedade e para o país se refere à formação do sujeito como ser reflexivo, social e crítico, “[...] porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum” (NÓVOA, 2022, p. 14). Desta forma, é ao menos reconfortante perceber que quando a escola se posiciona de maneira pouco emancipatória, apoiada em uma lógica neoliberal e fracassando em incentivar os estudantes a se tornarem agentes críticos e transformadores, isso suscita debates na intenção de enfatizar o real propósito da escola.

Nesse sentido, quando a escola é revestida pela lógica neoliberal, há o risco de assumir um posicionamento fundamentado em uma educação bancária em que “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1970, p. 33)”. Observa-se então, o professor sendo tratado como o detentor exclusivo de saberes que são transferidos aos estudantes. Estes últimos são caracterizados pela ausência de conhecimento prévio, posicionando-se com passividade nessa dinâmica de ensino. O papel do aluno, portanto, restringe-se a assimilar as instruções do professor, evitando questionamentos profundos ou indagações excessivas.

Ainda de acordo com Freire, “[...] na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]” (2013, p. 33). Esse processo de transmissão do saber se revela mecânico e rígido, calcado em conteúdos pré-definidos pela elite opressora, desconectado da realidade do aluno que se mantém distante das verdadeiras possibilidades emancipatórias da educação.

A educação assume um direcionamento utilitário e um viés mercantilizado desprovida de sentido, contribuiu para que o aluno permaneça alheio ao poder transformador da educação. O aluno é instruído a adotar uma postura de aprendizado baseado na repetição e memorização, cumprindo protocolos que sustentam a ordem vigente, uma abordagem que esvazia o sentido educacional e impede o potencial transformador da educação. Em contrapartida, uma educação libertadora é percebida como uma possibilidade para o desenvolvimento social, ético, político e crítico do sujeito.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1970, p. 69).

Assim, ao reconhecer a educação como um meio e a escola como um espaço de ampliar sua compreensão de mundo, sobre si mesmo e sobre o coletivo, o aluno estabelece uma nova relação com o processo educativo, percebendo-o como um caminho para a transformação enquanto indivíduo e sociedade.

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (NÓVOA, 2022, p. 18).

A escola tem a potência de apresentar aos estudantes culturas e realidades diferentes, de encorajar o pensamento crítico e o engajamento ético em uma sociedade mais democrática. É por isso que a escola desempenha um papel essencial na vida e na formação do sujeito, pois são “[...] lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros” (NÓVOA, 2022, p. 6). A escola é um espaço essencial para a formação de vínculos e relações sociais,

não se posicionando apenas como uma instituição de aprendizado acadêmico, mas também como uma comunidade em que os estudantes desenvolvem habilidades sociais, repertório de vida e aprofundam experiências na interação com o outro.

Baseado nisso, é possível tecer considerações às experiências dos estudantes, cujas rotinas escolares foram abruptamente interrompidas e posteriormente adaptadas ao ensino remoto emergencial, em resposta ao fechamento das escolas devido à pandemia de covid-19.

O ensino remoto emergencial (ERE) é uma aproximação do ensino à distância (EAD). No ERE, as escolas poderiam recorrer a qualquer meio tecnológico (blogs, sites, correio eletrônico, ambiente virtual de aprendizagem – AVA) que tornasse viável a comunicação e garantisse a continuidade do ensino. Até então, a modalidade EAD e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) ocupavam espaço e função marginal no sistema educacional nacional. Havia escassez de investimento no aparato tecnológico e de formação continuada para docentes utilizarem os ambientes virtuais para ensino (CABRAL et al., 2023, p. 4).

Esta transição não alterou apenas o formato de ensino, os processos de aprendizagem e acesso ao conhecimento formal, também reconfigurou significativamente as relações sociais, significou a perda do contato diário com amigos, do suporte e da interação no ambiente coletivo: “o afastamento da escola significa o afastamento de amigas/os, do contato, da presença, do apoio de colegas. Companheiras/os de turma consubstanciam uma rede de solidariedade que fornece contínuo apoio emocional e afetivo” (CABRAL et al., 2023, p. 6).

As escolas no Brasil receberam direcionamentos variados de estado para estado, cada um propondo uma abordagem específica para o andamento das aulas durante a pandemia. As decisões foram delegadas aos estados brasileiros que diante do cenário incerto que demandava uma ação emergencial, tentavam explorar as alternativas mais condizentes com a sua realidade. Enquanto algumas escolas optaram por distribuir apostilas para conduzir as aulas, outras adotaram exclusivamente plataformas digitais para o ensino.

O Brasil apresenta propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade de distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentada a medida provisória n. 934 que retirou a obrigação de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial por aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica (ARRUDA, 2020, p. 261-262).

Conforme exposto anteriormente, este período se caracterizou por desafios significativos em que as informações disponíveis eram frequentemente ambíguas, exacerbando o medo e a incerteza em relação ao futuro. Adicionalmente, a carência de recursos materiais adequados, entre muitos estudantes, impedia sua efetiva participação nas atividades letivas.

Houve uma concentração em soluções tecnológicas e de conteúdo sem levar em consideração as realidades socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias.

A falta de acesso às tecnologias foi determinante para a continuidade dos estudos, e também influenciou a evasão escolar. A evasão escolar pode ser atribuída a dois fatores, a falta de tecnologia, dificultando o acesso a esta forma de ensino e a necessidade do trabalho necessário ao sustento da família (SILVA, 2022, p. 23).

Isso, muitas vezes, resultou em ações de enfrentamento que não foram acessíveis ou adequadas para todos os estudantes, ampliando desigualdades já existentes.

Nesse sentido, prejuízos na aprendizagem são esperados, pois as “[...] crianças de baixa renda não possuem, em geral, ambiente adequado para assistir às aulas ou fazer as atividades prescritas pelo professor” (BARBOSA et al., 2022, p. 3), além disso, a escola também ocupa um espaço de prover alimentação adequada, em especial às crianças de baixa renda. A partir do fechamento das escolas, essa fonte de alimentação foi interrompida, “[...] o que pode afetar significativamente seu desenvolvimento cognitivo, em especial nas mais jovens visto que as refeições oferecidas na escola estão positivamente associadas ao bom desempenho acadêmico” (BARBOSA et al., 2022, p. 5).

Com as afetações provocadas pela pandemia, pode-se perceber dificuldades e prejuízos na saúde mental da população, inclusive desenvolvidos pelos estudantes,

[...] presume-se que a ausência de rotina escolar tenha potencializado o tempo de exposição à tela e a inversão do sono, além de outras mudanças no cotidiano dos jovens, impactando no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade (VAZQUEZ et al., 2022, p. 312).

A relação do aluno com a escola tornou-se distante, pode-se dizer que diante de tantas mudanças impostas pela pandemia, houve um apagamento da escola que foi reduzida a uma mera formalidade protocolar, “[...] para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Professores, enfrentando exaustão, foram compelidos a trabalhar extensas jornadas com recursos limitados. Simultaneamente os estudantes passaram a estabelecer uma nova relação com a escola, buscando uma adaptação ao modelo de aula em casa, viabilizado pelas plataformas digitais. As fronteiras entre os compromissos escolares e os momentos de lazer em casa, assim como de descanso, se mostravam claramente difusas. Contudo, também disputavam espaço e atenção dos adolescentes, frente às tarefas domésticas e cuidados com integrantes da família.

Estar em casa em tempo integral parece ter amplificado as atribuições domésticas das/os adolescentes, dificultando o processo de escolarização, sobretudo para as meninas. Ter que “cuidar do irmão, cuidar da casa” trouxe dificuldades de concentração nos estudos, com atrasos nas tarefas escolares e ainda mais “desânimo” com o contexto vivido. Esse alargamento das responsabilidades de cuidar dos irmãos menores e da arrumação da casa para as garotas assinala a permanência da tradicional divisão sexual do trabalho doméstico. Em geral, os rapazes possuíam menos tarefas, como “lavar a louça e varrer”; eles assumiam a limpeza apenas quando ficavam sozinhos em casa ou quando eram o filho mais velho com irmãos pequenos (CABRAL et al., 2023, p. 5).

Diante disso, é possível perceber que a relação com a escola foi afetada e o tempo dedicado às aulas, tarefas e estudos foi significativamente comprometido. A importância da escola, nesse contexto, torna-se evidente quando percebemos que seu papel também se mostra relevante como um espaço para discussões sobre equidade social e de gênero, além de refletir no engajamento acadêmico.

No entanto, embora o período tenha exacerbado as dificuldades, destacou a relevância do vínculo entre escola e família, “[...] percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos” (NÓVOA, 2022, p. 26), além disso, salientou o papel essencial dos professores na resposta durante a pandemia. O professor “[...] como adulto da relação, tendo se apropriado de diversos conhecimentos, o professor seria o interlocutor qualificado para ensinar os conteúdos e intervir no desenvolvimento e na apropriação da experiência histórica dos seus estudantes (FLORENTINO; CORDEIRO; GOMES, 2022, p. 44)”, essa capacidade se torna ainda mais acentuada em períodos de incerteza, insegurança e imprevisibilidade, como os experimentados durante a pandemia.

Na verdade, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens (NÓVOA, 2022, p. 29).

Isso sustenta uma validação da importância do professor na relação com a sua comunidade e com os estudantes. Contudo, é preciso reconhecer que a potência

dessas respostas poderia ter sido ampliada por políticas educacionais mais robustas, que estivessem mais bem alinhadas às realidades enfrentadas pela população. Ainda que professores qualificados e com autonomia sejam fundamentais, a ausência de políticas eficazes para sustentar escolas e professores compromete as possibilidades desses profissionais atuarem de forma mais condizente com o contexto, sem intensificação da jornada de trabalho e com disponibilidade para investir numa relação mais próxima com o aluno. De acordo com Nóvoa, a pandemia

[...] tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharemos em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas (NÓVOA, 2022, p. 27).

Entretanto, sem o suporte adequado, até mesmo os educadores mais dedicados podem se ver impedidos no seu intuito de atender às demandas dos estudantes. Os professores também foram profundamente afetados pela pandemia, é preciso destacar, novamente, essa realidade. A precarização do trabalho docente pode ser observada na sobrecarga de tarefas, nas horas extras dedicadas à adaptação de materiais e aulas, bem como nos gastos pessoais para garantir o mínimo necessário às atividades escolares. Além disso, nem todos tinham acesso ou conhecimento suficientes sobre o uso de equipamentos eletrônicos. Ainda que tenham conseguido realizar o seu trabalho diante de tantas limitações, é importante destacar que com apoio, sustentação e direcionamento por meio de políticas públicas, esse processo poderia ter sido menos sofrido e mais potente. Deste modo, o apoio às práticas docentes sustentado por políticas e infraestruturas educacionais, é essencial para atender a esse propósito.

A interação diária dos professores com os estudantes contribuiu para o desenvolvimento de vínculos afetivos que facilitam o engajamento e a motivação nas aulas, mas essas consequências extrapolam o campo do aprendizado e reverberam no desenvolvimento pessoal do adolescente.

Na escola, a relação entre professoras, professores e estudantes é atravessada pela troca de conhecimento, e também pelo afeto e pelo cuidado. Além da transmissão de conteúdos, são estabelecidas relações emocionais significativas entre adultos e estudantes. Na sala de aula, emergem incontáveis sentimentos com os quais os adultos e os mais jovens precisam aprender a lidar. Para as crianças e os jovens, a escola se configura como um dos principais espaços de sociabilidade de suas vidas, onde aprendem a conviver com as diferenças, a se relacionar com os colegas, a criar laços de solidariedade e amizade. Muitos adultos guardam boas lembranças da época da escola, falam com carinho de professoras e professores que tiveram e

cultivam amizades que foram construídas ao longo dos anos em que estudaram juntos (MATTOS et al., 2013, p. 370).

A escola constitui um ambiente repleto de potencialidades, criando um espaço físico e simbólico formalmente dedicado à educação, ao estabelecimento de relações interpessoais, ao aprendizado e ao convívio com a diversidade. Neste contexto, os estudantes também têm a oportunidade de acessar de forma mais estruturada discussões e reflexões ancoradas nos princípios éticos e políticos com ênfase na democracia.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 22).

Quando a escola adota uma educação com esse viés, fortalece a identidade individual dos estudantes e enriquece suas habilidades de relacionamento e colaboração que são essenciais em uma sociedade democrática e pluralista. A educação crítica, ao colocar os estudantes como seres sociais e históricos, alinha o aprendizado às realidades vivas do mundo externo preparando-os para o papel ativo e reflexivo na sociedade.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 1996, p. 56).

A escola e a educação, por essência, não podem ser neutras ao se firmar como uma prática eminentemente política, assumem um papel incentivador do pensamento crítico e ação consciente dos estudantes. Portanto, a escola não só contribui na interação dos estudantes frente aos desafios da vida, mas também os incentiva a aspirar um futuro mais justo. A transformação social começa na sociedade, e a escola, a partir de uma educação crítica, desponta como um alicerce fundamental para o desenvolvimento da população que, a partir disso, se torna consciente sobre o seu contexto e tem condições políticas, éticas e intelectuais de transformá-lo.

4 ADOLESCÊNCIAS: TRAJETÓRIAS EM TEMPOS EFÊMEROS

“[...] nós estamos virando todos involuntários de um mundo que naturalizou mil traquitanas como extensões nossas. Assim, o tal do progresso vai comandando a gente, e seguimos no piloto automático, devorando o planeta com fúria” (KRENAK, 2022, p. 52)

Em uma sociedade regida pela lógica capitalista que valoriza a produtividade, a eficiência a qualquer custo, e incentiva um faminto consumo que devora o planeta, tal como nos aponta Krenak, ao tomarmos emprestado suas palavras, a adolescência não escapa impune. Os adolescentes, assim como os adultos, passam a dançar em um ritmo cada vez mais intenso nessa roda que se chama vida. Tal como os adultos, quando não performam conforme o que é esperado, os adolescentes são capturados por concepções que os esvaziam da sua história, contexto social e material, reforçando uma leitura patologizante e descontextualizada do seu meio. Este capítulo não pretende realizar uma revisão histórica sobre o conceito de adolescência, contudo, é importante destacar que, ao longo da trajetória histórica da humanidade, o entendimento de adolescência continua dividindo opiniões e perspectivas, sendo progressivamente desconstruído e reconstruído.

Conforme aponta Ozella, desde os pressupostos de “[...] Margaret Mead (1945) que questionam a universalização dos conflitos e crises adolescentes e que reafirmam as determinações históricas e culturais na constituição da adolescência [...]” (OZELLA, 2003, p. 19), a evolução conceitual tem se afastado de uma interpretação estritamente biologizante, patologizante e naturalizante e, adicionalmente questiona a conotação pejorativa, frequentemente associada às transformações cognitivas, emocionais, comportamentais e outras dimensões constitutivas do sujeito adolescente.

A concepção vigente e hegemônica na Psicologia (assim como na mídia e no imaginário popular) é de uma adolescência como etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento do homem. Etapa marcada por conflitos e crises "naturais" da idade, por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade, enfim, uma etapa marcada por características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria necessariamente em qualquer condição histórica e cultural, isto é, universalizada (OZELLA, 2003, p. 9).

Para fundamentar a construção deste capítulo e orientar a presente dissertação, adota-se uma concepção de adolescência ancorada na psicologia sócio-histórica. No entanto, antes de avançar nessa definição, torna-se necessário discorrer sobre a concepção de sujeito subjacente a essa abordagem, estabelecendo assim uma base teórica para a análise subsequente.

A visão sócio-histórica da Psicologia concebe o homem como ser histórico; que se constitui no seu movimento ao longo do tempo; forjado pelas

condições sociais de relações vividas e condições culturais. A relação indivíduo-sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O fenômeno psicológico surge e se constitui a partir das relações do homem com seu mundo físico e social. Todos os elementos internos, do mundo psicológico, são forjados nessas relações (KAHHALE, 2003, p. 91).

O sujeito é compreendido como um ser social, histórico e cultural. Destaca-se a interdependência entre o sujeito e seu contexto, sendo as características psicológicas tanto produto, quanto produtoras dessas relações. Esta perspectiva rejeita as explicações reducionistas que isolam o sujeito do seu ambiente, substituindo-as por uma análise mais integrativa, ao posicionar o fenômeno psicológico dentro das relações do sujeito com seu mundo, facilitando uma compreensão mais completa das dinâmicas internas e externas que o afetam.

Ao ilustrar o sujeito como um ser forjado em um contexto histórico e cultural, a compreensão da adolescência também é impactada com esse direcionamento. A partir de uma construção histórica e não de uma fase natural do desenvolvimento humano, é possível “[...] transcender os limites impostos pelas teorias naturalizantes sobre a adolescência, na medida em que define este período como parte do processo de construção do ser humano, um momento interpretado e significado pela sociedade” (CALIL, 2003, p. 145).

Desta forma, os desafios, dificuldades e problemas que podem ou não acompanhar os adolescentes são decorrências das condições sociais, culturais e econômicas específicas em que estão imersos.

[...] a adolescência não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais e biológicas, mas um processo dinâmico, que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere. Não queremos afirmar, com isso, que não existam elementos comuns aos indivíduos nesse período e que não haja certa uniformidade. Queremos destacar, entretanto, as transformações substanciais no indivíduo nessa fase da vida e sua vinculação com o contexto social. Não podemos deixar de considerar que algumas características se apresentam atualmente como comuns na adolescência, isto é um fato; no entanto, temos que compreender que tais características são forjadas pelo tempo, pela forma como os homens se relacionam na produção da vida [...] (LEAL; FACCI, 2014, p. 22).

A adolescência não é universal e invariável, desamarrada de contexto e cenário, na realidade, sua caracterização é pessoal e depende profundamente do tecido social e histórico.

[...] é uma etapa da vida do homem que foi construída socialmente ao longo da história e que tem relação direta com os processos socioeconômicos. Observamos que é durante a adolescência que se desenvolvem as funções psicológicas superiores e os verdadeiros conceitos e que o desenvolvimento psicológico se constitui por meio da apropriação dos conhecimentos

produzidos pelos homens, pelas objetivações e apropriações (MASCAGNA; FACCI, 2014, p. 67).

Dado que a construção do sujeito, assim como do adolescente, está intrinsecamente ligada ao contexto social em que estão inseridos, os fatores culturais, históricos, territoriais e econômicos constituem os sujeitos e por eles, também são afetados. A interação dinâmica entre o sujeito e seu ambiente evidencia a relação dialética na qual as condições sociais e pessoais são reciprocamente determinantes, afetando e sendo afetadas simultaneamente, “[...] eis a dimensão dialética pelo qual se deve compreender toda e qualquer pessoa: produto e produtora da história, simultaneamente” (ZANELLA, 2020, p. 26).

A contemporaneidade é caracterizada por uma sociedade profundamente marcada pelo consumismo dentro de um sistema capitalista que frequentemente objetifica pessoas e suas relações. Sendo assim, “[...] crianças e adolescentes, hoje tem se constituído a partir de uma cultura, cuja característica marcante é a existência de indústria da informação, de bens culturais, de lazer, de consumo (LEAL; FACCI, 2014, p. 38)”. Ao crescer, aprender e se desenvolver nesse ambiente carregado de estímulos do consumo, os sujeitos tendem a internalizar uma visão de mundo em que a valorização material e a necessidade de posse são predominantes, alinhadas à sociedade capitalista intensamente orientada ao consumo. Além disso, embasa a formação de valores e visão de mundo, afetando o desenvolvimento e formação enquanto sujeito.

Com o capitalismo melhor instalado houve uma reconfiguração nos modelos sociais nos mais diversos âmbitos. A sociedade de produção deu lugar a uma sociedade de consumo, e por consequência, novas mediações sociais e ideológicas foram estabelecidas. Neste sentido, ao mesmo tempo em que as instituições familiares e estatais perderam força, potencializaram-se os aparatos ideológicos que visam ao estímulo crescente à circulação e consumo de mercadorias (RIBEIRO; ABECHÉ, 2013, p. 89).

Se antes a lógica era orientada para uma sociedade baseada na produção de bens e serviços, na contemporaneidade se estabelece uma ênfase no consumo. As relações sociais, econômicas, políticas, culturais e o sujeito, passam a ser afetados com a ideia de que o valor, sucesso, felicidade, realização, entre outros, são regulados e medidos pelo poder e alcance de consumo. Esse aparato não apenas constitui as motivações, concepções e comportamentos do adolescente inserido nesse contexto, mas também sustenta suas relações sociais e afetivas.

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores (LEONTIEV, 2010, p. 82).

Conforme o adolescente cresce e se torna mais consciente das relações as quais está vinculado, ele passa a interpretar o mundo com base no conjunto de valores e ideais hegemônicos, além de experimentar uma mudança nas motivações que orientam suas ações. Adolescentes em uma sociedade capitalista de consumo enfatizado, considerando a relação dialética estabelecida com o meio, passam a ter seus objetivos, ideias e anseios cada vez mais afetados pelo que é valorizado socialmente em termos de consumo em uma sociedade capitalista. Contudo, há que se considerar que na perspectiva dialética a contradição faz parte do movimento do real, portanto há possibilidades de constituições diversas, as quais podem ocorrer de forma mais crítica.

É a partir da adolescência que o sujeito transita para uma percepção da realidade mais complexa, baseada em conceitualização e pensamento abstrato para compreender e interpretar o mundo no qual está inserido, como consequência, se tem uma mudança significativa na forma de processar informações, conhecimentos e experiências.

É nessa época do desenvolvimento do ser humano que a personalidade e a concepção de mundo amadurecem, esse é o período em que ocorrem as sínteses superiores provocadas pela maturação das formações superiores que fundamentam toda a existência consciente do ser humano (LEAL; FACCI, 2014, p. 39).

Não obstante, a contemporaneidade é marcada por um avanço acelerado das tecnologias digitais que redefine continuamente as relações e práticas diárias. A sociedade se tornou obcecada com a possibilidade de ter em suas mãos, em suas casas, carros, ouvidos e pulsos uma infinidade de aparelhos tecnológicos que possibilitam ter acesso a uma quantidade absurda e muitas vezes desnecessária de informações.

Carregamos no bolso a urgência de estar sempre presentes, disponíveis, conectados. A desespacialização promovida pelo digital, criando novos feixes de solidariedade global, também implica um encurtamento do tempo disponível para habitar o contemporâneo (TURIN, 2019, p. 15).

Os adolescentes estão imersos em um ambiente digital que desvincula as relações sociais do espaço físico, facilitando conexões globais instantâneas. Essa

deslocalização das relações sociais contribui para uma percepção de aceleração exacerbada pelo volume de informações, relações nas redes sociais e outras plataformas digitais. Este fenômeno reflete uma transformação significativa no modo como o tempo e as relações são experienciadas pelos adolescentes, marcando uma nova era de comunicação e interação desmaterializada do contexto físico. “A velocidade comprime a distância, as telecomunicações globais transcendem as fronteiras do Estado, e as nossas próprias experiências do si mesmo e do mundo são espremidas, apressadas, atormentadas e acossadas” (ELLIOT, 2018, p. 477).

Esse enredo contribuiu para uma sociedade acelerada, ansiosa e individualista que impacta a todos os sujeitos nela inseridos, inclusive os adolescentes. “A cultura de velocidade e curto prazo promovida pela economia eletrônica global – argumentei alhures – introduz importantes ansiedades e inseguranças [...]” (ELLIOT, 2018, p. 483), o destaque ao individualismo e no sucesso pessoal imediato, fragiliza o desenvolvimento de relações sociais profundas e estáveis, substituindo-as por relações superficiais e competitivas. A manutenção desse funcionamento compromete a qualidade de vida e a saúde mental.

As patologias da aceleração neoliberal se intensificam. Primeiro, com a explosão dos índices de depressão e ansiedade, essas patologias do tempo. Uma pesquisa recente mostra que o consumo de antidepressivos e ansiolíticos aumentou 73% no Brasil nos últimos seis anos. Outra pesquisa indica que os suicídios aumentaram 28% na última década, com maior incidência entre a população na faixa de 15 a 29 anos (TURIN, 2019, p. 44).

Ser adolescente no contexto contemporâneo é estar subjugado a uma lógica neoliberal que incita a integrar-se a uma sociedade caracterizada por mudanças contínuas e aceleradas. Essa dinâmica impõe aos jovens a necessidade de adaptação constante às novas condições e de prontidão para enfrentar desafios emergentes. Além dos impactos tangíveis sobre a saúde emocional e a qualidade de vida desses indivíduos, surge uma questão crítica: como poderá o adolescente desenvolver uma postura crítica e reflexiva em um ambiente tão efêmero e volátil? Esta indagação destaca a preocupação com a possibilidade dos adolescentes de cultivarem profundidade intelectual e perspectiva crítica, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes em uma era dominada por uma constante pressão para a rápida adaptação e resposta imediata.

Mas a nova economia trouxe consigo mudanças de enorme magnitude nas quais as pessoas estão sob intensa pressão para acompanhar a velocidade das transformações sociais. Empregos aparentemente seguros são eliminados literalmente da noite para o dia. A tecnologia se torna obsoleta quase tão logo é lançada. Corporações multinacionais movem suas

operações de país para país em busca de maior margem de lucro. Mulheres e homens empenham-se numa escalada frenética para obterem novas habilidades ou serem descartados na sucata. Nesta nova economia dos contratos de curto prazo, *downsizings* sem fim, entregas *just in time* e carreiras múltiplas, uma razão para a nova autorreinvenção individualista através da nossa cultura de transformação generalizada é a demonstração de prontidão pessoal para mudança, flexibilidade e adaptabilidade (ELLIOT, 2018, p. 483).

A pandemia de covid-19 atuou como um intensificador das pressões enfrentadas pelos adolescentes num mundo já marcado pela rapidez, pela exigência de adaptação constante e pela importância dada ao capital em detrimento das pessoas. Na época, o então presidente Jair Bolsonaro, ao realizar uma reunião com empresários para discutir ações de enfrentamento aos impactos da pandemia, afirmou que o Brasil não podia parar: "A economia não pode parar. Temos que produzir muita coisa. Nossa produção de alimentos também não pode parar", afirmou o presidente (Planalto, 2020).

Essa situação desvela o conflito entre os imperativos de saúde pública e os interesses econômicos promovidos sob a égide neoliberal. Do dia para a noite, a necessidade de distanciamento social foi imposta, alterando drasticamente as rotinas diárias e impôs desafios adicionais à saúde mental dos adolescentes.

Ainda, a narrativa juvenil associa o medo constante e a insegurança sobre o adoecimento e morte dos familiares a sentimentos de depressão e ansiedade. Esse tipo de associação é apontado pela literatura específica sobre saúde mental: estudos indicam que adolescentes que tiveram pais em trabalhos considerados essenciais, ou que não puderam fazer o distanciamento físico, tiveram mais sintomas de sofrimento psíquico. Similarmente, adolescentes que viviam em família com condições econômicas vulneráveis apresentaram maiores taxas de estresse (CABRAL et al., 2023, p. 7-8).

A interrupção dos serviços regulares de apoio e a amplificação das fontes de estresse tem potencial de exacerbar significativamente os sintomas das condições pré-existentes.

[...] em adolescentes com problemas psicossociais prévios e o agravamento de condições de saúde mental, aumentando os riscos de os adolescentes responderem a tal contexto de fragilidade com o desencadeamento da crise em saúde mental, com manifestações de ideação de suicídio (GADAGNOTO et al., 2022, p. 4).

Portanto, os efeitos adversos são particularmente acentuados entre os adolescentes que já enfrentavam desafios antecedentes associados às condições de saúde mental, assim como as dificuldades relacionadas ao aprendizado também emergem como indicadores significativos do impacto da pandemia.

[...] exclusão de alunos do processo de aprendizado, isso também é um dos efeitos da crise social agravada pela pandemia. Para estes alunos, a continuidade das atividades educacionais só ocorrerá no momento em que as aulas voltarem a ser realizadas nas escolas (SILVA, 2022, p. 5).

A disparidade de recursos entre diferentes classes sociais criou um abismo nas oportunidades de aprendizagem, em que estudantes de famílias desfavorecidas são desproporcionalmente afetados.

A desigualdade entre as classes sociais ajudou a excluir os alunos do processo educacional e também aumentou a evasão escolar. Pessoas mais desfavorecidas tornaram-se mais vulneráveis propiciando o déficit de aprendizagem em crianças e adolescentes que não se alimentam adequadamente, resultando em um subdesenvolvimento intelectual (SILVA, 2022, p. 5-6).

A pandemia de covid-19 exemplificou dramaticamente como crises globais podem intensificar as dinâmicas da adolescência. Os adolescentes foram especialmente impactados pelas mudanças abruptas em suas rotinas diárias, educação e relações sociais, destacando a necessidade de políticas públicas e práticas educacionais que sejam inclusivas e responsivas às necessidades de uma adolescência diversa. As experiências da adolescência são profundamente afetadas pelas condições sociais, econômicas e culturais em que os jovens estão inseridos. Especialmente em um contexto globalizado e acelerado, marcado por intensas transformações tecnológicas e econômicas, os adolescentes enfrentam desafios únicos que impactam suas percepções, comportamentos e trajetórias de vida.

5 A ANÁLISE SUSTENTADA PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

No capítulo Percurso Teórico-Metodológico em “A construção analítica”, discutiu-se o conceito de núcleos de significação, bem como o percurso metodológico necessário para sua definição de forma coerente com os objetivos da pesquisa, por essa razão, essa construção será retomada aqui de maneira mais direta. O parágrafo a seguir não tem a intenção de dialogar sobre a complexa construção da análise por meio dos núcleos de significação, mas sim de retomar brevemente esse percurso para contextualizar a apresentação dos núcleos elaborados.

Neste sentido, seguindo os pressupostos teóricos de Aguiar, Ozella e Aranha (2021), a construção dos núcleos de significação parte de uma abordagem que se inicia com leituras flutuantes, as quais contribuem para a identificação dos pré-indicadores. A partir da análise e articulação desses pré-indicadores, constroem-se os indicadores. Com base nisso, se estabelecem os núcleos de significação, que são delimitados e refinados com maior profundidade para se articularem aos aspectos históricos, sociais e ideológicos, entre outros. A apresentação das atividades aplicadas em campo foi detalhada no capítulo referido anteriormente em “A contextualização do campo da pesquisa”, por isso, não serão retomadas aqui.

A seguir, serão apresentados os três núcleos de significação elaborados a partir de nove indicadores, e alguns dos pré-indicadores serão apresentados no decorrer da discussão. Destacamos que os pré-indicadores que representam as falas dos estudantes não estão identificados individualmente porque a análise considera o grupo na sua totalidade como sujeito. O leitor pode acessar a composição dos núcleos na íntegra com seus indicadores e pré-indicadores no apêndice D.

5.1 Núcleo de Significação: Escola é lugar de formação ou formatação?

“A escola é um lugar obrigatório para que você aprenda matérias úteis para conseguir um emprego e uma vida saudável financeiramente” e “de brinde ganhamos ótimos amigos”.

Quadro 1: Indicadores do núcleo de significação Escola é lugar de formação ou formatação

Indicadores
[1] Escola é um lugar que prepara para o mercado de trabalho e para a vida adulta
[2] Escola como lugar que ajuda a formar o caráter

[3] Escola é lugar de reencontro, socialização, de conhecer pessoas novas e de formar amizades

Fonte: primária

A partir da formação deste núcleo, é possível tecer considerações sobre o papel que a escola possui para os estudantes. Os estudantes mencionam a escola como um lugar em que é possível aprender por meio de uma transmissão do conhecimento relacionada a conteúdos, além da sua utilidade no futuro, que contribuirá para sua empregabilidade e apoiará o seu desenvolvimento enquanto trabalhador. É possível identificar essas significações nas falas dos estudantes: *“a escola é um lugar onde estudamos, aprendemos e utilizamos desse aprendizado no futuro”*, *“escola é um lugar obrigatório para que você aprenda matérias úteis para conseguir um emprego e uma vida saudável financeiramente”*, *“escola é o fundamental para se aprender a ler e escrever e ter um emprego”* e *“quando tu vem para a escola, tu pensa no futuro e tem mais oportunidade”*.

Percebe-se uma significação associada ao aprender e a escola como lugar de destaque para o conhecimento, contudo, também se percebe um papel da escola associado a uma visão utilitarista do aprendizado, que prepara para o mercado de trabalho e para a vida adulta, que colabora para a adaptação em uma sociedade que enfatiza mais o individualismo e por isso “[...] o conteúdo desse saber é essencialmente relacionado aos usos produtivos ulteriores, segundo uma lógica instrumental do saber” (LAVAL, 2019, p. 72). Nessa perspectiva, para os participantes da pesquisa, o aprendizado é importante porque prepara para o mercado de trabalho e para o futuro, não estando associado à transformação do pensamento ou à construção de uma identidade crítica, mas a uma adaptação das demandas econômicas.

Essa significação sobre a escola revela como a educação está sendo compreendida como formadora de mão de obra para atender as necessidades do mercado, “[...] no interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil” (FRIGOTTO, 2009, p. 72). O sujeito se torna cativo de um sistema que prega a liberdade, mas que, ao mesmo tempo, transforma essa promessa em condição de desempenho. E é justamente aí que reside a contradição, pois não se trata de uma

liberdade real, na prática, essa “liberdade” vai sendo substituída por uma lógica de produtividade. Revela uma contradição em que os sujeitos acreditam ser livres, mas que não têm tempo para experimentar essa liberdade, porque estão permanentemente produzindo, sendo cobrados a produzir mais, num modo de vida que exige aceleração e consumo contínuos.

Desta forma, a escola parece estar mais alinhada a uma lógica mercadológica pautada na produtividade, rentabilidade e sucesso individual, do que na partilha e produção coletiva do conhecimento. Nesse processo, observa-se uma redefinição do papel da escola e dos professores, que deixam de “ensinar educando”, como defende Gatti (2010, p. 1360), ao afirmar que “[...] sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. Tal posicionamento não colabora para que o aluno, enquanto sujeito ativo e reflexivo, compreenda criticamente a realidade, atue de forma consciente e transformadora na sociedade, visto que a escola e o professor têm uma potente contribuição social nesse aspecto.

Em seu lugar, instaura-se uma concepção de conhecimento instrumental, moldada por uma sociedade capitalista que assegura que “[...] toda a cadeia de produção de conhecimentos tende a se transformar de acordo com os imperativos de valorização do capital” (LAVAL, 2019, p. 57). A escola, então, passa a ser vista como um instrumento de formação para a empregabilidade e o desempenho individual, e a educação tem esvaziada sua função crítica e emancipadora.

Freire nos apresenta uma concepção de educação problematizadora que “[...], enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1970, p. 43). Essa concepção evidencia o quanto os modelos de educação utilitarista, centrados na adaptação e no desempenho, se afastam, e não por acaso, dessa perspectiva libertadora. Trata-se de um afastamento intencional, pois a formação crítica e emancipadora ameaça os interesses de uma ordem que se sustenta justamente na manutenção da dominação.

Uma educação desprovida de intencionalidade libertadora, que não promova a problematização da realidade, impede os sujeitos de reconhecerem sua condição histórica e social, reduzindo suas possibilidades de ação transformadora. Em vez disso, favorece a resignação e adaptação, promovendo a aceitação passiva daquilo que está posto ou será determinado pela ideologia dominante. Sendo assim, “[...] a

razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (LAVAL, 2019, p. 68), passando a fazer parte da expansão neoliberal implicada na sociedade em que os estudantes estão inseridos. Uma sociedade capitalista que é competitiva, mercadológica e utilitarista e, por isso, a escola deve contribuir desenvolvendo seus estudantes, futuros trabalhadores, para que estejam alinhados com as demandas dessa sociedade.

Nessa perspectiva, a escola passa a operar como um espaço de preparação para a adaptação constante a um mundo em permanente transformação. Ensina-se, desde cedo, às crianças e aos adolescentes na escola que é preciso ser ágil, flexível e capaz de se ajustar com facilidade às exigências desse movimento incessante, que se tem, quase como uma naturalização do mundo e da vida. Considerando isso, não é dificultoso escorregar para uma significação de sujeito como capital humano, que se configura como um “[...] estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos” (LAVAL, 2019, p. 51), ou seja, sujeitos valorizados por critérios de desempenho e utilidade.

Aos poucos, os sujeitos vão sendo desconstituídos da sua humanidade, para serem compreendidos como capital (diz-se que humano), tornam-se recursos, matrículas, números, máquinas que precisam produzir, e produzir muito, para cumprir metas, prazos, entregas e indicadores. Dia após dia, turno após turno, ponto após ponto, o discurso sobre o capital humano se espalha tão profundamente que os próprios trabalhadores passam a acreditar nessa narrativa, tanto quanto os futuros trabalhadores, neste caso, os estudantes. Essa lógica escorre das empresas para os bairros, das casas para as escolas, e os estudantes carregam consigo uma perspectiva de que a escola existe para prepará-los para o mercado de trabalho, sendo assim, “[...] no âmbito educacional, constatamos o surgimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2003, p. 51).

A educação, assim, deixa de ter como propósito a formação de indivíduos capazes de ler criticamente a realidade e de intervir nela de forma transformadora, para assumir uma função instrumental, centrada na adaptação eficiente e passiva às demandas do mercado. Além disso, colabora com o desenvolvimento de competências que são compreendidas como importantes nesse mundo de mudanças incessantes e de incertezas, tais como “[...] organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas” (LAVAL, 2019, p. 41).

Contudo, ainda citando Laval, a “[...] principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (2019, p. 41), caracterizando uma demonstração visível da educação a serviço da lógica de mercado.

[...] O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 38)

Substitui-se, assim, o foco na formação de sujeitos críticos e reflexivos por uma ênfase na preparação de futuros trabalhadores, o que desloca a centralidade da escola para uma lógica utilitarista, mas é preciso destacar que o “[...] utilitarismo que caracteriza o ‘espírito do capitalismo’ não é contra o saber em geral ou o saber para o maior número de pessoas: ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho” (LAVAL, 2019, p. 49). Os conhecimentos passam a ser valorizados sobretudo em função de sua aplicabilidade no mercado de trabalho, e a escola assume uma função instrumental, voltada à capacitação para os desafios profissionais, em detrimento de sua dimensão crítica e cidadã.

Além disso, a escola também é compreendida pelos estudantes como um lugar que colabora para a formação do caráter. Contudo, conforme já discutido no capítulo que aborda a adolescência, compreende-se que o adolescente é simultaneamente produto e produtor do contexto em que vive, sendo constituído e afetado por ele em uma relação dialética que também o transforma e é por ele transformada (OZELLA 2003). Desta forma, tudo indica que, imersos em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal, é extremamente possível compreender que a significação sobre a escola seja sobre um lugar potencializador do desenvolvimento humano para o mercado de trabalho, ao prepará-los para serem alguém na vida. É possível observar na fala “*a escola é um ambiente que vamos para aprender e melhorar nosso conhecimento, nos ajuda a formar nosso caráter e também nos ensina a conviver na sociedade*” e “*a escola é onde a gente aprende muitas coisas que vamos levar para a vida e ajuda a formar o nosso caráter.*” As falas dos estudantes parecem revelar a presença de uma ideologia neoliberal, possivelmente incorporada pela vivência em uma sociedade permeada por essa lógica. Pode-se compreender que seus modos de pensar e atribuir sentido ao papel da escola estão atravessados por essa racionalidade, ainda que não expressem uma crítica explícita a ela. Recorremos a uma discussão de Vigotski para compreender a complexidade da formação de uma consciência crítica.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

Vigotski afirma que a palavra expressa o mundo interno, carrega **sentidos e significados** constituídos na relação com o outro e com o mundo, é um microcosmo. As falas e palavras dos estudantes carregam em si modos de pensar, valores, expectativas e visões de mundo que foram socialmente, historicamente e culturalmente construídos com base na sociedade na qual estão inseridos. Desta forma, ao dialogarmos sobre a **linguagem** dos estudantes, é possível perceber como a escola ganhou um sentido que, em vez de fomentar uma consciência crítica, contribui para a reprodução de discursos que consolidam a ordem vigente. Ao dialogarem sobre o papel da escola, reproduzem discursos hegemônicos sem evidenciar crítica, estranhamento ou outras possibilidades de interpretação. Atribuem à escola, de forma genuína e talvez até ingênua, a expectativa de que ela os prepare para o futuro, especialmente no sentido de garantir acesso a um bom emprego, estabilidade financeira e inserção social.

A escola, nesse sentido, torna-se um espaço em que se deságua um repertório semântico de expectativas e de atribuições alinhadas ao neoliberalismo, um fluxo que transborda essa concepção nos planos educacionais, nos currículos, nos planejamentos de aula e para as discussões em sala de aula, assim como nas trocas corriqueiras que acontecem nos corredores. Se entranha na vida cotidiana, na experiência comum do dia a dia, no ciclo despretensioso do início e fim da semana, do semestre, do ano.

Para atender à demanda neoliberal, passa-se, então, a discutir sobre o que é necessário para uma formação ajustada ao mercado. Pratica-se uma formação com uma régua, definida por esse mesmo mercado, que estabelece a medida ideal de conhecimento esperada do sujeito. Conhecimento demais pode representar um risco, pois esse sujeito poderia desenvolver uma leitura crítica da realidade, conhecimento de menos, por outro lado, comprometeria a aderência em relação às competências exigidas. E as competências são o ingresso de acesso ao mercado de trabalho, porque, ancorado em Frigotto (2009) “[...] o capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas” (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Essa expectativa atribuída à escola revela o quanto as narrativas dos estudantes estão atravessadas por uma ideologia dominante que afeta **subjetividades**. Como salienta Laval

[...] uma sociedade cada vez mais hierarquizada, desigual, sujeita à competição permanente, submetida aos imperativos de valorização próprios do capitalismo, condena as instituições de ensino a alinharem-se a esse modelo dominante e a tornarem-se cada vez mais alheias aos interesses das classes populares e às urgências ecológicas que preocupam toda a humanidade [...] (LAVAL, 2023, p. 74).

Assim, longe de promover a emancipação, a escola corre o risco de funcionar como mecanismo de reprodução das desigualdades e de distanciamento das reais necessidades coletivas, inclusive daquelas que dizem respeito à construção coletiva de um futuro mais justo, crítico, democrático e ecológico.

Entretanto, é importante destacar que, embora essa reprodução ideológica apareça nas falas desses estudantes, a escola não pode ser reduzida a esse papel. Mesmo atravessada por contradições estruturais, ela também abriga práticas pedagógicas que tensionam a lógica dominante. No cotidiano escolar, professores mobilizam arte, poesia, música, literatura e debates que ampliam o horizonte cultural e ético dos estudantes. Nesse sentido, a escola configura-se também como espaço de resistência, de cultura e de acesso às artes, constituindo-se como uma potência estética e ética, criativa e crítica.

Tal compreensão se linha a perspectiva freiriana ao afirmar que “[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 15), porque a escola também produz deslocamentos críticos, pensamentos reflexivos e produções estéticas. Ademais, o processo educativo é movimento, criação e convida o estudante a experimentar a novidade, incitando uma postura de abertura ao novo, e não de mera repetição ou adaptação às demandas instrumentais da sociedade.

Dessa forma, ao abrir espaço para experiências estéticas, éticas, reflexivas e dialógicas, a escola reafirma que aprender é um ato vivo, enraizado na criação e na possibilidade de reinventar-se frente ao mundo e transformá-lo. É nesse horizonte que “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 36) e isso acontece nos potentes espaços da escola.

Ainda que a escola possa ser significada com um papel de formatação para o mercado de trabalho, existe um elemento que a escola contribui essencialmente para formar que são os vínculos afetivos: a escola tem sido significada como um lugar de reencontro, socialização, de conhecer pessoas novas e de formar amizades.

Os estudantes manifestam um olhar sensível relacionado aos vínculos possíveis de serem constituídos no território escolar, sendo possível essa identificação nas falas **“na escola, você pode conhecer pessoas novas e fazer várias amizades é um lugar para adquirir conhecimento”**, **“eu falaria que a escola é muito legal, pode conhecer gente nova, amigos novos, a parte de aprender coisas novas em cada área que estuda na escola”**.

Ainda que em determinados momentos, o estudar não represente a forma como gostariam de viver o seu tempo, como é possível identificar na fala **“apesar de eu ter ficado triste por ter que estudar novamente”**, os estudantes reconhecem na escola um lugar que favorece os encontros. Estar na escola representa um estar entre amigos, tal como relata o aluno em sua fala **“engraçado como toda felicidade da escola está na socialização que nem é o objetivo principal da escola”**.

É nesse contexto que ganha força a reflexão de Freire de que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 16). Conhecer o mundo, desta forma, exige estar no mundo, vivê-lo, experimentá-lo e partilhá-lo na relação com o outro. É na escuta, na convivência e interação com o outro, que é possível aprender, descobrir, sonhar, desejar e sentir esse mundo como seres sociais e históricos. É nesse movimento dialético e dialógico, que a escola se configura para os estudantes como um lugar de estabelecer vínculos afetivos com pares e professores. E o que emana dessas relações, para além da entrega de conteúdos formais e estruturados, é a possibilidade de aprender a ser gente, sujeito, pessoa na relação com o outro.

A dimensão afetiva da escola tornou-se ainda mais evidente quando os estudantes precisaram se afastar fisicamente do ambiente escolar, para terem acesso às aulas por meio do ensino remoto emergencial. O distanciamento social e o afastamento físico da escola, também marcou pela distância e pelo afastamento as relações entre os estudantes e seus amigos, e “[...] mesmo quando as relações familiares não são marcadas por conflitos, estas não costumam suprir a ausência dos

amigos, pois amizade envolve afinidade, interesses e estilos comuns” (CABRAL et al., 2023, p. 6).

As tecnologias digitais, de certa forma, permitiram manter uma certa conexão entre estudantes, professores e os conteúdos escolares. No entanto, como já mencionado, esse acesso não foi equitativo, pois nem todos os envolvidos dispunham dos recursos materiais ou do domínio para utilização. Portanto, não houve uma garantia de continuidade às aulas, houve uma tentativa limitada de manutenção das atividades escolares. Como destaca Saviani e Galvão (2021), para o ensino remoto ser adequado na proposta, era preciso haver condições mínimas a

[...] ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (p. 67).

Contudo, como argumentam os autores, as condições básicas não foram asseguradas, implementadas, ou eram de acesso aos estudantes e suas famílias, tampouco para os professores.

Deslocados do contexto escolar presencial, os estudantes passaram a viver e a manter suas relações por meio de telas. Ainda que esse recurso tenha tornado possível a manutenção das amizades e a criação de novas, como é possível identificar na fala “**o lado bom foi que fizemos amizades novas através dos jogos online**”. A experiência online foi permeada por uma ausência de presença física, pelas imposições restritivas de acesso e pela inibição de relações espontâneas que são construídas no dia após dia. A interação criada na cotidianidade, nos rituais ordinários, simples e repetidos da vida escolar, como o se sentar ao lado do amigo na sala de aula, compartilhar minúcias da vida, confidenciar segredos e nutrir uma conversa que, muitas vezes, podem ser expressas apenas com o olhar, não tiveram mais espaço, pois a intimidade e afinidade criadas na garantia de uma dinâmica escolar até então conhecidas, foram substituídas por um toque frio sobre uma tela rígida.

As amizades se revelaram não apenas como um detalhe adicional da vida escolar, elas se mostraram como um grande motivador para ela, porque

O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída (NÓVOA, 2022, p. 48).

Desta forma, essa significação é possível de ser identificada nas falas “*de brinde ganhamos amigos ótimos*”, “*fiquei feliz por ver meus amigos de volta*”, e em “*a melhor parte de estar na escola é por causa das amizades*”. A escola é um lugar que cria, sustenta e nutre vínculos e, a partir disso, pode fundamentar um genuíno alicerce para a aprendizagem. São esses alicerces e laços que podem potencializar o envolvimento dos estudantes na dialogicidade (FREIRE, 1970) e em uma educação verdadeiramente humana (NÓVOA, 2022). Os estudos, os saberes, as trocas e as relações passam inevitavelmente pelos afetos, pois, segundo a nossa abordagem ancorada na psicologia sócio-histórica e que abraça com profundidade os escritos de Vigotski, o ser humano é um ser emocionado (AGUIAR; OZELLA, 2013). Viver uma escola, uma educação embebida em relações afetivas, pode intensificar ainda mais a escola como formadora de um sujeito de consciência crítica, política e emancipada, pode ainda inspirar os estudantes na transformação da sua realidade e para que juntos, transformem uns aos outros, na força do coletivo.

Nessa força, deve-se persistir “[...] em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras” (KRENAK, 2022, p. 115). Somos conduzidos, convidados e comovidos a pensar em uma escola que não é apenas um prédio, a escola é um lugar do coletivo, da socialização, é um lugar em que os amigos são a melhor parte. É ainda, um lugar que oferece espaço para a diversidade e pluralidade: de vida, de pessoas, de experiências, de olhares sobre o mundo. A escola é um lugar que estende um convite para o novo, é um lugar que possibilita encontros e reencontros.

Torna-se evidente a constatação de que a escola é um lugar que abriga **contradições**. Paralelamente, é um lugar que pode reproduzir a ideologia dominante, a desigualdade e o viés neoliberal. Contudo, também é um espaço para a vivência dos afetos, das amizades, de conhecer gente nova, de se tornar gente na companhia do outro. Para o grupo de estudantes participantes desta pesquisa, o que se evidenciou com maior ênfase foram os afetos e relações com experiências positivas. Entretanto, é preciso salientar que na escola também é possível encontrar situações de violências entre pares que produzem afetos e relações com experiências negativas.

A escola pode ainda oferecer espaço para novos pensamentos, para desenvolver novas necessidades, para superar desafios e dificuldades com um repertório amplo e diverso de possibilidades.

5.2 Núcleo de Significação: O tempo vivido à margem da apostila

“Eu jogava todo dia Free Fire, também jogava futebol, também passava todo o dia com meus amigos brincando, eu usava todo dia o meu celular, jogava também videogame”.

Quadro 2: Indicadores do núcleo de significação O tempo vivido à margem da apostila

Indicador	Núcleo de significação
[4] Atividades que fizeram parte da rotina dos estudantes durante a pandemia	Núcleo 2: O tempo vivido à margem da apostila
[5] Foram passados de ano sem cumprir com apostilas e tarefas	
[9] Dificuldades de atenção e queda no desempenho escolar durante a pandemia	

Fonte: primária

Este núcleo conduz a uma análise que discorre mais diretamente sobre como e com que os estudantes viveram o seu tempo durante a pandemia. As falas revelam como eles aproveitaram livremente os momentos de descanso, como se vincularam às atividades escolares durante as aulas e nas tarefas solicitadas pelos professores. Apresenta também uma análise das dificuldades relacionadas ao desempenho escolar e das dificuldades associadas.

Os resultados revelam que, nessa tentativa de manutenção do cotidiano, os adolescentes construíram percursos próprios, muitas vezes distintos, tanto do que lhes foi proposto para a continuidade escolar, quanto dos trajetos trilhados por seus próprios colegas. É possível identificar essas variações nas seguintes falas: *“Eu gritava jogando Free Fire, saía de casa todo dia para pegar pipa”*, *“eu nunca fazia as tarefas da escola”*, *“na pandemia eu li vários livros”* e *“lembro de começar a ouvir música naquela época”*.

As narrativas trazem à tona a concepção, já dialogada com mais extensão no capítulo 4, sobre a adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica que compreende o sujeito como um ser único, social, cultural e histórico e que, na sua singularidade, subjetiva o mundo, interagindo sobre ele de formas diversas (FURTADO et al., 2022). Essa concepção contraria a noção de um adolescente

reduzido a um estereótipo que apaga sua autenticidade, segundo o qual ele seria necessariamente um jovem rebelde em meio a crises tempestuosas. Nesse sentido, observa-se, pelas falas dos próprios adolescentes, que cada um experienciou aquele período de forma singular e particular. Essa vivência individual do tempo se opõe à abordagem generalista e biologizante que define a adolescência como uma etapa universal de conflitos e rebeldia, uma imagem que, muitas vezes, apenas reproduz como os próprios adultos foram interpretados em sua juventude.

Na fricção com o presente, a manutenção de uma visão cristalizada da adolescência representa uma reafirmação de concepções herdadas, que podem oferecer conforto por preservarem o já conhecido. Afinal, toda mudança implica o abandono de referências que conferem segurança e estabilidade, mesmo em um contexto em que a mudança é celebrada como sinônimo de progresso, tal como a sociedade capitalista.

Nesse cenário, marcado por contradições e pela lógica de um progresso que nem sempre considera a vida humana, a pandemia redesenhou as formas de socialização e as experiências escolares dos estudantes. Durante o tempo vivido na pandemia, os estudantes demonstraram motivação e interesse em diversas atividades.

Algumas dessas experiências os levavam ao encontro de amigos ou à possibilidade de fazer novas amizades, como se pode observar nas menções ao uso de jogos online, redes sociais digitais e ligações por vídeo, nas seguintes falas: “***Eu gravando video pro ttk (TikTok), comendo bobiça, fazendo ligação***” e “***joguei muito e fiz bastante amizades***”. Esses encontros aconteceram de forma online, contudo também presencialmente, mesmo diante das recomendações de distanciamento físico, o que indica que nem todos seguiram as orientações sanitárias, como é possível identificar na fala “***saía de casa todo dia para pegar pipa***” e “***eu jogava todo dia free fire, também jogava futebol, também passava todo o dia com meus amigos brincando***”.

O tempo foi utilizado de diversas maneiras, mas, em termos de frequência ou intensidade, pouco se destacou sobre o ato de estudar ou de realizar as tarefas propostas pela escola. Embora alguns estudantes mencionem leitura, ela não estava vinculada ao programa escolar, tal como é possível identificar na fala “***lendo muitos livros que hoje me ajudam, como por exemplo os do Augusto (Cury)***” e “***eu assistia muitos filmes e também lia livros***”. Há também menções explícitas à aprovação no

ano escolar sem a realização das atividades propostas em aulas, como é possível identificar em *“lembro de não ter feito nada das atividades e mesmo assim ter passado direto”*, *“na pandemia não gostava de fazer todas as apostilas”* e *“eu nunca fazia as tarefas da escola”*, o que revela um tempo vivido à margem da apostila, distante do ensino formal.

Essas narrativas, ao revelarem percursos distintos e muitas vezes à margem dos estudos e da apostila, demonstram que a proposta de ensino remoto emergencial não foi suficiente e dialogam também com as condições vivenciadas pelos professores que igualmente enfrentaram limitações, além de precarizações em seu trabalho pedagógico.

O ‘ensino’ remoto é empobrecido não apenas porque há uma ‘frieza’ entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

É possível perceber, a partir disso, que essa modalidade, ainda que tenha facilitado de alguma forma as relações entre os sujeitos envolvidos, dificultou o trabalho pedagógico, resultando também em “[...] precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42), comprometeu o vínculo entre estudantes e professores nas aulas pretendidas e, além disso, “[...] muitos professores/as pagaram para outros auxiliarem nos materiais e uso dos recursos disponibilizados nas salas” (KOPROWSKI, 2024, p. 79), mobilizando recursos financeiros pessoais para cumprir com as demandas que lhes foram atribuídas. Não obstante, “[...] a necessidade de dar continuidade ao ano letivo exigiu dos professores uma rápida adequação de seus planejamentos, além de equipamentos pessoais para ministrar aulas em suas casas” (VOIGT; PESCE; 2024, p. 4), ou seja, novamente, evidenciando a utilização de recursos próprios para cumprir com as tarefas e responsabilidades implicadas.

Ademais, embora se reconheça que “as tecnologias digitais e os currículos, no processo de escolarização, são elementos mediadores na relação entre os sujeitos e o mundo, carregados de significados culturais e sociais” (VOIGT; PESCE; XAVIER, 2002, p. 184), compreende-se que a mediação foi afetada e marcada por restrições que impactaram a participação dos estudantes, assim como a sua aprendizagem.

Além disso, a própria atuação do professor foi dificultada, resultando em uma “restrição do olhar do professor no ambiente virtual, o que limitou práticas pedagógicas que fortalecessem a participação dos alunos, a aprendizagem e os processos avaliativos” (VOIGT; PESCE; 2024, p. 7).

Em contrapartida, as tecnologias digitais possibilitaram a conexão com os amigos, “o afastamento social na pandemia aprisionou os sujeitos, ao mesmo tempo, também possibilitou que ele se conectasse com o mundo, o que representou uma possibilidade de transformação” (VOIGT; PESCE; 2024, p. 18). Contribuíram, assim, para o lazer, entretenimento e acesso à cultura e conhecimento, por meio de filmes e música, como já apresentado anteriormente, mas é importante destacar que “o tempo de exposição às telas, em jogos, filmes, séries e redes sociais, com 1 a cada 4 jovens na maior faixa, de mais de 8 horas por dia, além das atividades remotas de ensino (VAZQUEZ et al., 2022, p. 309)”, ou seja, foi um tempo extenso destinado às telas que tiveram associações importantes aos sintomas depressivos e ansiosos.

Além disso, é importante destacar que o acesso a uma base de conhecimento, cultura e informações não garante uma “[...] atividade crítica dos homens e das sociedades, é necessária uma educação pautada em princípios críticos e emancipatórios, para que as tecnologias digitais sejam instrumentos a serviço da democracia nas sociedades modernas” (VOIGT; PESCE; XAVIER, 2002, p. 188).

Desta forma, as tecnologias digitais podem, ao mesmo tempo, ampliar o contato com o mundo e oferecer possibilidades de transformação, mas também podem ser apropriadas pela lógica neoliberal e reforçar práticas de adaptação, de acomodação, passividade e de consumo. É a partir da concepção de educação crítica e emancipatória que se torna possível aprender a recusar o convite à acomodação imposta pela lógica neoliberal, desenvolvendo o pensamento crítico necessário para enfrentar as contradições sociais.

A lógica neoliberal se mantém em um “gotejar” constante que corrói o direito a uma educação libertadora e sustenta discursos que submetem a escola às demandas do mercado. É nesse ponto que a educação crítica e emancipatória pode intervir, abrindo a possibilidade de elaborar coletivamente a recusa à acomodação e fortalecer o pensamento crítico.

A escola pode desempenhar um papel fundamental ao intervir nessa ladainha neoliberal, contrapondo-se à narrativa que subordina a educação às demandas do mercado. Pode contribuir para a reconstrução de significados, a criação de espaços

de diálogo e a promoção de reflexões coletivas sobre esse cenário delineado por um jogo feroz que deixa o mundo em chamas. Contudo, a escola não pode romper isoladamente com esse movimento, a escola não pode fazer esse movimento sozinha: é imprescindível que a sociedade e os sujeitos coletivamente assumam a luta por uma educação verdadeiramente emancipatória, em oposição a uma

[...] sociedade cada vez mais hierarquizada, desigual, sujeita à competição permanente, submetida aos imperativos de valorização próprios do capitalismo, condena as instituições de ensino a alinharem-se a esse modelo dominante e a tornarem-se cada vez mais alheias aos interesses das classes populares e às urgências ecológicas que preocupam toda a humanidade (LAVAL, 2019, p. 74).

Essa contradição, já presente na educação brasileira, foi acentuada durante a pandemia e sinaliza que a escola se encontra atravessada por condições que limitam a realização do propósito de exercer um papel crítico e emancipatório.

O contexto da pandemia tornou essa contradição ainda mais evidente, pois quando uma tela se impôs entre professor e aluno, o protocolo aconteceu com as aulas sendo realizadas, mas não alcançou a todos porque a estrutura organizativa do ensino remoto emergencial não considerou a estrutura organizativa doméstica, tampouco considerou a realidade objetiva dos envolvidos. Além disso, foi priorizado “[...] predominantemente, o conteúdo curricular programático em detrimento de uma abordagem mais abrangente que considerasse o desenvolvimento integral dos alunos” (KOPROWSKI, 2024, p. 97). Sendo assim, é possível identificar dificuldades de atenção e queda no desempenho escolar durante a pandemia nas seguintes falas: **“Eu não consegui prestar atenção na aula”, “Na pandemia não aprendi muita coisa não, foi um ano difícil” e “problema de concentração, desvio de atenção muito rápido. Vício em eletrônicos e falta de vontade de estudar”**.

Quando os estudantes relatam dificuldades em relação aos conteúdos aplicados, à atenção e à aprendizagem, compreende-se que essas questões são resultados de múltiplos fatores e que se intensificam em um período turbulento como o da pandemia de covid-19, em que “[...] o ‘ensino’ remoto foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa é precarizada e não atende minimamente (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43)”. Mesmo quando havia acesso, conectividade e equipamentos para o ensino remoto emergencial, em sua grande maioria não eram adequados, e isso não garantia melhores oportunidades de

aprendizado e de experiência em aula, na verdade, “[...] o precário acesso às tecnologias digitais e às condições de efetivação dos currículos implicaram em baixos índices de aprendizagem” (VOIGT, PESCE, 2024, p. 18).

É importante considerar também que, muitas vezes, não havia disponibilidade de um espaço físico propício para os estudos, agravado pelo fato de que, durante o distanciamento social, os familiares também estavam em casa, o que aumentava o potencial de distrações no ambiente doméstico. Havia as limitações de acesso à internet, aos equipamentos adequados, além disso, quando existe

O fato da maioria das famílias irem até a escola para retirar o material de forma impressa, já revela a fragilidade que foi o ensino remoto, demonstrando não apenas uma lacuna na infraestrutura digital e na preparação dos professores, mas também mostrando as desigualdades socioeconômicas que limitaram o acesso à educação de qualidade para muitos alunos do município pesquisado (KOPROWSKI, 2024, p. 76).

Para além das dificuldades de acesso e considerando as desigualdades de gênero, observa-se que meninas tendem a assumir mais responsabilidades com os afazeres domésticos do que os meninos, o que pode disputar tempo e atenção destinados aos estudos, já que as meninas “[...] despendem pelo menos 40% a mais de tempo nos afazeres domésticos, quando comparadas a meninos [...]” (BARBOSA et al., 2022, p. 5). No recorte econômico, os estudantes em situação de maior vulnerabilidade tendem a enfrentar mais dificuldades de acesso a recursos tecnológicos e materiais, em comparação aos que pertencem a classes sociais mais favorecidas, sendo que

[...] as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Ademais, é preciso destacar que as diferentes escolas possuem recursos diferentes para interagir com as demandas e resolver os problemas, por isso

No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Ainda que as escolas tenham buscado se alinhar às determinações do ensino remoto emergencial, a potência formativa, a apropriação significativa por parte dos estudantes e a concretização dos objetivos pedagógicos ficaram comprometidos

diante das imposições do contexto, assim como em razão das condições que as escolas já possuíam ou desenvolveram para lidar com as dificuldades emergentes e a falta de uma política pública mais efetiva, sendo que “[...] a ‘falta de opção’ não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Ademais, partindo da perspectiva da psicologia sócio-histórica adotada nesta dissertação, compreende-se que o sujeito se constitui na medida em que se relaciona com o outro, sendo atravessado pela cultura, pelas condições históricas e pelas relações sociais. Nesse sentido, como afirma Vigotski, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Tais funções são social e culturalmente desenvolvidas e compartilhadas ativamente em uma relação dialética, que se inicia no plano social (interpsicológico) para depois transitar ao plano individual (intrapsicológico).

A partir dessa concepção, ao avaliarmos o período da pandemia, em que os estudantes vivenciaram um distanciamento da escola, dos professores e das relações presenciais entre si e com o saber mediado pelo professor, por meio da linguagem e de outros signos, torna-se fundamental reconhecer a relevância dessas mediações para o desenvolvimento dos estudantes. A ruptura ou a fragilidade dessas relações impacta diretamente os processos de aprendizagem, na formação das funções psicológicas superiores e na própria subjetividade, evidenciando a importância da escola como espaço de desenvolvimento integral do sujeito.

Frente a esse cenário marcado por limitações, dificuldades e imprevisibilidades, torna-se ainda mais evidente a importância das relações humanizadas, aproximadas e sensíveis na experiência com o saber, mas também na experiência do cotidiano que contorna a vivência escolar. É nessa possibilidade que reside a urgência para a construção de vínculos com o saber e com os sujeitos inseridos nesse processo. Nesse sentido, Freire nos aponta que o repertório técnico-científico “[...] e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas [...]” (FREIRE, 1996, p. 7), na realidade, esse posicionamento afetivo contribui para o estabelecimento de um ambiente propício ao conhecimento, ao mesmo tempo que incentiva uma atuação crítica e política do professor.

O encontro do professor com o aluno e a escola denota uma tríade potente na transformação da informação no saber, no desenvolvimento de uma consciência

crítica e emancipada, por meio da partilha construída com precisão no dia após dia, na relação que se estabelece entre esses sujeitos. Configuram-se afeto, vínculos e afinidades que oferecem tom, ritmo e timbre a uma relação engendrada na dinâmica construída no calendário escolar adentro. É uma das bonitezas citadas por Freire (1996) sobre a possibilidade dos sujeitos de se assumirem como seres sociais, culturais e históricos no encontro com o outro ao intervirem no mundo. Um encontro de “[...] educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 15), é o que a escola pode facilitar e encorajar nas relações forjadas em seu interior, como um território vivo e pulsante que possibilita troca, produção de conhecimento e diálogo. Ademais, parte-se da concepção de que

[...] o diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o objetivo, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como objetivo, através da transformação desta, a humanização dos homens (FREIRE, 1970, p. 76).

O diálogo é ação, uma ação transformadora que na educação possibilita a escuta genuína e a fala a partir do outro mediatizados pela realidade. A educação dialógica instaura a conversa enquanto iguais, entre sujeitos que se complementam mutuamente na partilha dos saberes, estende um convite a abandonar uma posição passiva de obediência para assumir um posicionamento questionador do mundo.

Quando o estudante tem espaço de fala e o professor tem disponibilidade de escuta, se configura uma movimentação que rompe, inclusive, com a educação colonial, porque escutar o outro como igual é reconhecer sua experiência e saber, é legitimar seu espaço para posicionamento, é uma ação dialógica, plural e emancipadora, pois “[...] a defesa de uma consciência crítica e a defesa dos oprimidos pode ser considerada um movimento precursor da decolonialidade” (TOMELIN; RAUSCH, 2021, p. 3). A escuta, compreendida não apenas em sua dimensão receptiva ou passiva, mas como prática transformativa, possibilita que os professores e estudantes se constituam como sujeitos de mudança pela via do diálogo. Nesse processo, os estudantes assumem a autonomia da fala e, em conjunto com o professor, percorrem os caminhos de uma educação crítica realizada na prática. Tal perspectiva se ancora na compreensão de que “[...] a pedagogia de-colonial, como a pedagogia crítica, é, em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis” (WALSH, 2009, p. 28).

Para tanto, é fundamental destacar que esse percurso não pode ser construído de forma isolada. Os professores necessitam de melhores condições profissionais, maior suporte administrativo e efetivo reconhecimento social. A escola e a educação precisam deixar de ser tratadas como mercadoria e passar a ser compreendidas em sua dimensão humana, social e política. É imprescindível investir em formações mais qualificadas para o profissional docente, em políticas públicas coerentes com os desafios da profissão e com os anseios da prática pedagógica. Tais políticas devem contribuir para a construção de uma educação crítica e emancipatória, capaz de promover a formação integral do aluno.

5.3 Núcleo de Significação: Presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia

“A gente sentia muito tédio, porque ficávamos muito tempo sozinhos sem amigos e não podíamos nem ver os nossos parentes para não colocar eles em risco”.

Quadro 3: Indicadores do núcleo de significação presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia

Indicador	Núcleo de significação
[6] Relações familiares modificadas pela convivência intensificada, pelas ausências e presenças	Núcleo 3: Presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia
[7] Retorno à escola associado a sentimentos de alívio, liberdade e reencontro com os amigos	
[8] Relatos de sentimentos ambíguos durante a pandemia	

Fonte: primária

Este último núcleo nos apresenta uma dimensão emocional sobre as significações dos estudantes. Pelos relatos, as experiências foram diversas, intensas e ambíguas, confirmando que durante a pandemia

Os jovens foram atingidos de forma duradoura pelo isolamento social, com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e em que as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental (VAZQUEZ et al., 2022, p. 305).

Desta forma, não é difícil compreender que, diante de um contexto imprevisível, inédito e letal como o da pandemia, que os estudantes elaborassem significações que revelassem tanto as perdas e os sofrimentos quanto estratégias que permitissem manter ou construir vínculos. Essas significações revelam ainda a presença de

sentimentos contraditórios sobre a mesma situação, como ansiedade e tranquilidade, tristeza e alegria.

Dado o exposto, é preciso salientar que, além de enfrentarem uma mudança significativa no formato de realização das aulas, aspecto já amplamente discutido neste trabalho, os estudantes vivenciaram transformações no bojo familiar, marcadas pelo desemprego de pais ou pela adoção do trabalho remoto. Para além dessas alterações de ordem prática, as relações familiares foram profundamente impactadas pelas ausências materializadas pelo falecimento de parentes durante a pandemia. Isso se evidencia em falas como: *“eu lembro do meu tio, ele era um homem muito bom, alegre, brincalhão, mas infelizmente a pandemia levou ele embora”* e *“depois que piorou do covid-19, vários familiares morreram e alguns ficaram doentes”*.

A materialização dessas ausências constituiu um contato direto e imediato com a possibilidade da morte, do morrer e do adoecer. Esse processo foi agravado pela modificação dos rituais de despedida: velórios e enterros ocorreram de forma rápida, restritos a um número reduzido de pessoas, rompendo práticas culturais fundamentais para a elaboração do luto.

[...] os rituais de despedida também sofreram alterações, devido ao controle do contágio; as instituições sanitárias determinaram que os velórios passariam a ser mais curtos, o caixão obrigatoriamente deveria se manter lacrado; além disso, em algumas situações, a família esperou alguns dias para que o enterro pudesse acontecer, pois o fluxo de sepultamentos tornara-se intenso em muitos cemitérios (OLIVEIRA, et al., 2020, p. 508).

Paralelamente, o fluxo contínuo de notícias sobre mortes em escala global configurou uma experiência de luto coletivo, ainda que individual, que funcionava como lembrança ou ameaça dolorosa da vulnerabilidade compartilhada, se ainda não havia alcançado determinadas famílias, poderia alcançá-las a qualquer momento.

Há muitas perdas simbólicas, ocorrendo em meio ao cenário de pandemia; de um lado, espera-se a administração dos sentimentos de tristeza e pesar; de outro, faz-se necessário ter força para seguir. Por vezes, o luto dos familiares tem um caráter adiado, pois eles precisam seguir com a vida para conseguir sobreviver (OLIVEIRA, et al., 2020, p. 509).

Esse contexto aponta para uma significação deste período carregada de “[...] preocupações com os membros da família diante do impacto da pandemia, em termos de letalidade, assim os adolescentes precisaram lidar com o medo da morte, as perdas e o luto, agravando o estresse e a ansiedade” (GADAGNOTO et al., 2022, p. 4). Neste sentido, “a intensa preocupação com a saúde de seus familiares gerou uma sobrecarga emocional, além da vigente demanda de enfrentar o luto e o medo da

morte” (GADAGNOTO et al., 2022, p. 5). Os estudantes não apenas se preocupavam consigo mesmos, mas também com seus familiares, viviam um medo contínuo, sem pausas, diante da incerteza sobre até quando a pandemia perduraria.

Diante desse cenário emocional, as novas amizades estabelecidas, os jogos online e a manutenção do contato com os amigos foram possibilitados pelas plataformas digitais e configuraram-se como estratégias de enfrentamento nesse período pandêmico, tal como é possível identificar na fala “**eu só ficava no meu quarto jogando em ligação com os meus amigos**”. Tais recursos, ao promoverem vínculos entre pares e atividades conjuntas, representaram formas significativas de distração, entretenimento e construção de alternativas possíveis, ainda que limitadas, frente às condições adversas vividas.

Entretanto, essa dinâmica também evidencia uma contradição: a proximidade física da família convivia com distanciamentos emocionais, enquanto a partilha de experiências encontrava maior espaço nas relações digitais com amigos, distantes fisicamente, mas próximos emocionalmente.

Sob nossos olhos, diante de nossas faces, com a nossa anuência, nossos meninos e meninas não se sentem confortáveis em nos falar sobre seus sonhos, seus medos, suas crenças, seus valores e suas ideias. Preferem as conexões com as redes digitais, espaço e tempo onde cabe tudo e no qual é possível fazer várias atividades sem que outras deixem de ser feitas (FERREIRA, 2025, p. 30)

Desta forma, se existe uma procura por conversar, ser ouvido e compartilhar, é porque há uma demanda latente por diálogo. Se os jovens não percebem tempo, espaço e abertura para diálogo em suas casas “[...] vão tentar encontrar ‘conversas’ em outros espaços. Mas isso não garante que não se ressintam, não garante que os problemas estejam resolvidos” (FERREIRA, 2025, p. 31). Tais aspectos reforçam que as redes digitais funcionaram simultaneamente como suporte e como denúncia, pois, se por um lado, sustentaram estratégias de enfrentamento, por outro, revelaram lacunas relacionais que exigem ser enfrentadas de modo aberto e dialógico.

Ainda no primeiro indicador deste núcleo, é preciso destacar que também há relatos sobre a modificação na estrutura familiar, a partir da ampliação dos residentes na mesma habitação, como é possível identificar em “**minha tia começou a morar comigo e trouxe as 4 filhas dela**” e “**meu avô se acidentou e teve que morar lá em casa por +/- um ano**”.

Essas mudanças na configuração familiar, com idas e vindas de parentes que demandavam cuidados e acolhimento emocional e estrutural, revelam como as

populações menos privilegiadas enfrentaram as consequências da pandemia de maneira ainda mais vulnerável.

As estatísticas, em nível mundial, têm mostrado que a população mais pobre e as minorias étnicas, de forma geral, têm sido as mais afetadas e vítimas mortais, o que está associado diretamente às precárias condições de vida e renda, à dependência do transporte coletivo e do sistema público de saúde, que por sua vez, não está distribuído, nem ofertado equitativamente, à existência de doenças prévias e comorbidades que exigem continuidade de cuidados que não é oferecida, à moradia nas periferias pobres, ao trabalho precário e informal, aos arranjos familiares com forte presença de avós como cuidadoras, facilitando a transmissão intrafamiliar e de idosos (DIMENSTEIN et al., 2020, p. 7)

Tais aspectos evidenciam os marcadores sociais, econômicos e estruturais que constituem os sujeitos e suas diferenças, produzindo desigualdades de acesso, oportunidades, espaços e condições materiais. Ao mesmo tempo, “deslocam a ideia homogeneizadora da pandemia como fenômeno exclusivamente biológico” (DIMENSTEIN et al., 2020, p. 7), tornando público e claro que as mortes e as consequências acarretadas pela pandemia, como desemprego, prejuízo financeiro e a necessidade de abdicar de bens materiais, inclusive da própria moradia, atravessaram de forma contundente a vida das famílias porque são produtos das desigualdades sociais que marcam o país.

Essa intensificação do contato entre os familiares, seja pelo convívio mais aproximado e ou pelo aumento de residentes na mesma habitação, foi significada ambigualmente pelos estudantes como sendo positivos e negativos, pois, em partes isso aproximou a família, contudo, também ocasionou conflitos e brigas. Isso é possível de ser identificado em **“a parte boa é que a família estava sempre reunida. Passamos mais tempo juntos e nos aproximamos. Todos os dias conversávamos e fazíamos coisas juntos”**, e “observa-se que adolescentes que vivem em famílias altamente funcionais e com relações interpessoais positivas entre os pais/responsáveis apresentam menor propensão aos efeitos das medidas de distanciamento social [...]” (GADAGNOTO et al., 2022, p. 6).

Contudo, nem sempre estar em contato com a família em um cotidiano intensificado garante experiências saudáveis e positivas, como aponta o relato: **“a parte ruim é que tiveram morte de familiares. Muitas brigas em casa. Desenvolvimento de problemas familiares”**.

O relato não especifica quais problemas familiares se desenvolveram, pode-se então ponderar sobre situações triviais, como não cumprir uma tarefa doméstica

solicitada ou não respeitar o horário de dormir estabelecido. No entanto, cabe salientar que, para além de aspectos triviais, infelizmente existem as ocorrências de situações mais graves, relacionadas a dinâmicas criminosas e violentas.

Apesar do fato de que a casa deveria ser um local de segurança para a criança e o adolescente, a ocorrência de violência sexual, física e psicológica é um aspecto relevante a ser ressaltado, sobretudo pelo aumento global dos casos de violência contra mulheres, crianças e adolescentes durante a pandemia pelo SARS-CoV-2, inclusive no cenário brasileiro (GADAGNOTO et al., 2022, p. 2).

Para muitos, a casa e a família se configuraram como lugar de violência e sofrimento, que foram acentuados durante a pandemia. É nesse cenário, também, que a escola é significada como um espaço simbólico associado aos sentimentos de alívio, liberdade, felicidade e de reencontro com os amigos, como explicita o segundo indicador deste núcleo.

O retorno para a escola foi recebido e celebrado pelos estudantes com grande entusiasmo, não apenas porque isso representava um certo retorno ao cotidiano com uma promessa (não necessariamente verdadeira) de fim da pandemia, mas também porque, para os adolescentes, a escola “[...] representa não só um local de estudo, é também um local de aglutinação e convivência com outras pessoas de sua idade” (VAZQUEZ et al., 2022, p. 313). Nos relatos dos estudantes que compõem este estudo, evidencia-se de forma ainda mais acentuada a importância atribuída às relações e às amizades, aspecto já amplamente discutido no primeiro núcleo de significação: **“Senti felicidade, por voltar a conviver com meus amigos”** e **“alívio por estar de volta e felicidade por poder ver os meus amigos novamente”**.

Nos relatos dos estudantes, percebe-se que as experiências emocionais não se restringem a vivências individuais, mas se constituem como produções simbólicas mediadas pela linguagem e que ganham forma no coletivo. Eles não apenas descrevem um estado afetivo, mas atribuem sentido a ele, transformando a experiência vivida em significação compartilhada.

Este retorno também possibilitou uma retomada da vida, das atividades escolares e do cotidiano. Ainda que não se tratasse de uma retomada idêntica ao período anterior à pandemia, pois é importante lembrar que, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, nada é estático e tudo se transforma continuamente (BOCK, 2022). Assim, os afetos mobilizados e os processos sociais e históricos que os sujeitos vivenciaram durante a pandemia passam a constituir esses sujeitos. Desse modo, a

retomada não é a mesma porque os sujeitos, vinculados a essas experiências, também se transformam, em uma relação dialética.

Contudo, embora existam diferenças e elementos novos, permanecem também semelhanças e aspectos já familiares: para os estudantes, esse retorno representava a volta a um formato conhecido, como as aulas presenciais, o espaço escolar, os amigos e as rotinas estabelecidas antes da crise sanitária. Afinal, “a vida sem escola durante a pandemia misturou esses tempos e espaços, impactando no aprendizado e na saúde mental dos estudantes” (VAZQUEZ et al., 2022, p. 313).

Nesse sentido, além de restabelecer certa organização entre tempos e espaços que atravessam o cotidiano, a volta às aulas permitiu experienciar afetos associados à felicidade, como indicam os relatos: “**eu, na verdade, quando voltei fiquei feliz, por ter voltado à escola, para ver os meus amigos**” e “**felicidade, pois fiquei mais perto dos meus amigos**”. Esses relatos estabelecem uma ponte com as significações já discutidas no primeiro núcleo deste estudo, as quais não serão retomadas neste momento a fim de evitar repetições.

Se a retomada foi vivida com afetos associados à felicidade e ao alívio, o período anterior, quando a pandemia ainda deslocava as atividades escolares para dentro das casas dos estudantes, foi marcado por dualidades emocionais frente a um cenário de múltiplas consequências que sedimentaram esse complexo percurso.

Dentre as múltiplas consequências para os adolescentes, destacam-se exposição ao estresse agudo e crônico, preocupação com os familiares e condições econômicas, luto inesperado, aumento de tempo na Internet e mídias sociais, sobretudo em condições de falta de supervisão, com maior propensão à exposição a conteúdos sexualmente inapropriados, vulnerabilidade a fraudes e abusos nos meios digitais. Considera-se a possibilidade do impacto negativo no desempenho escolar, aumento da agitação e agressividade que podem ser desenvolvidos ou tornarem-se mais pronunciados nesse período. Adicionalmente, o distanciamento social pode mobilizar mudanças internas ou questões subjacentes à pandemia que precipitam o surgimento de quadros psiquiátricos (GADAGNOTO et al., 2022, p. 2).

No momento inicial, a pandemia foi apreendida de forma menos preocupante, o que pode ter contribuído para a constituição de experiências emocionais ambivalentes entre os estudantes. Nesse contexto, a vivência em casa e o afastamento das rotinas escolares passaram a ser significados de modo contraditório, articulando elementos positivos e negativos em um mesmo processo.

Detectou-se, no início da pandemia pela COVID-19, uma menor preocupação e seriedade dos adolescentes acerca dos acontecimentos, sendo vivenciada

como uma situação confortável, sobretudo em virtude do cancelamento das aulas, sendo interpretada inicialmente como uma pausa, um “período de férias”, considerando-se a sobrecarga de atividades referenciada por alguns adolescentes (GADAGNOTO et al., 2022, p. 4).

É possível identificar essa conotação ambivalente atribuída nas falas dos estudantes sobre como se sentiram durante a pandemia e relacionam os seguintes afetos: **“Pânico, conforto, segurança, insegurança, medo, tristeza, infeliz, entediada, solidão”** e **“ansiedade, medo, raiva, estresse, relaxamento, tristeza”**. Mesclam em suas narrativas afetos duais como segurança e insegurança, além de ansiedade e relaxamento. Apoiado em Vigotski (2001), Aguiar e Ozella (2013), é possível compreender que os afetos organizam a significação da experiência, e as ambivalências e as dualidades indicam contradições que afirmam que a realidade é dinâmica, não-linear e dialética.

Entretanto, é possível identificar também que o medo esteve muito presente, “diante desse cenário, atualizaram-se medos que rondam o imaginário humano. O medo de uma doença com capacidade para dizimar a espécie” (NAJAR; CASTRO, 2021, p. 144). Assim como a ansiedade, o tédio e a tristeza nos relatos dos estudantes: **“Medo, tristeza, solidão, ansiedade”**, **“durante a pandemia, eu desenvolvi ansiedade”**, **“a gente sentia muito tédio, porque ficávamos muito tempo sozinhos sem amigos”** e **“não podíamos nem ver os nossos parentes para não colocar eles em risco”**.

Ao longo do período de isolamento e distanciamento social, a percepção dos adolescentes mudou, sendo vivenciados o medo, a solidão, a frustração, a ansiedade, o tédio e a angústia diante dos acontecimentos sobre os quais o adolescente não tinha nenhum poder de controle ou previsão, bem como sobre as mudanças drásticas impostas na sua rotina e no seu cotidiano (GADAGNOTO et al., 2022, p. 4).

Com a evolução e permanência da pandemia, bem como do ensino remoto emergencial, as experiências emocionais dos estudantes foram se transformando. Tal transformação esteve vinculada não apenas à incerteza em relação ao futuro, mas também às perdas familiares, às ausências materializadas pelo falecimento de entes próximos e ao medo constante de contágio dos pais: **“Fiquei com medo que meu pai pegasse covid 19”**. A suspeita ou confirmação de casos de covid-19 em familiares “[...] teve associação significativa no modelo de depressão e tendência de significância a 10% para ansiedade, podendo se tornar um fator ainda mais preponderante com o agravamento da pandemia” (VAZQUEZ et al., 2022, p. 314). A experiência emocional

dos estudantes na pandemia foi constituída por perdas, medos e incertezas vividas dentro das famílias, e isso teve efeitos significativos sobre a saúde mental, se apresentando como uma “[...] hiper vigilância do corpo e medo do contágio; pelo aparecimento de sintomas associados ao transtorno do pânico, manifestações somáticas variadas, problemas do sono e uso abusivo de medicamentos ou automedicação [...]” (DIMENSTEIN et al., 2020, p. 4).

A vida seguia sem indicar perspectivas favoráveis ou tratamentos efetivos, em meio ao transbordamento de notícias falsas, ao aumento alarmante do número de óbitos, e à instauração de uma necropolítica no país, como já mencionado na introdução deste estudo. Nesse contexto, o medo passou a ocupar lugar central nas experiências dos estudantes, como expressam os relatos: **“a ansiedade e o medo da insuficiência”, “medo, tristeza, ansiedade, sensações depressivas, mágoa” e “luto, medo, tristeza, tédio, confusão, solidão”**. Tais significações convergem com o pressuposto de que o “medo é uma forma de governar, mais do que isso, é uma forma de condução de populações” (NAJAR; CASTRO, 2021, p. 159).

Ainda de acordo com os escritos de Najjar e Castro,

Insegurança, incerteza e medo estão solidamente alinhados. Há uma relação circular entre os três termos que torna possível compreender o renascimento, neste século, não apenas da política do medo, mas também de previsões de catástrofes globais e relatos escatológicos de toda ordem, na medida em que as incertezas sociais e políticas, bem como as ecológicas, aumentam, dando origem a novos medos (2021, p.150).

A conjugação entre o medo social e a ausência de ações efetivas e antecipadas por parte dos governos, como ocorreu durante a pandemia, sob a gestão de um presidente que desacreditava da letalidade do vírus e das medidas sanitárias, contribuiu para intensificar a vulnerabilidade emocional e estrutural já existente da população e por consequência, tornar mais complexas essas experiências.

Essa situação de fragilidade democrática, de perdas de direitos, de desproteção por parte das instituições que deveriam nos proteger e fazer com que a pandemia fosse enfrentada de maneira competente e responsável, tudo isso tem sido um forte disparador de sofrimento, servindo para ampliar os gradientes de vulnerabilização da população (DIMENSTEIN et al., 2020, p. 6)

As consequências, inclusive emocionais, não foram encerradas com o fim da pandemia. Os relatos dos estudantes corroboram a informação, ao afirmar que **“a ansiedade, talvez foi desenvolvendo na pandemia e até hoje eu sinto ataques e episódios da ansiedade” e “foi a época que comecei a me automutilar e durou até 2022/2023”**. O corpo, nesse contexto, concretiza angústias, ansiedades,

depressões e uma coletânea dura de sofrimentos vividos pelos estudantes, “[...] sentem que podem marcar seus corpos e que acreditam que essa é uma maneira solitária de não violentar ninguém. O corpo é o registro silencioso da violência pela qual passam e a qual experimentam” (FERREIRA, 2025, p. 95). As marcas inscritas na pele não expressam apenas uma experiência de dor individual, mas anunciam também a percepção de uma possível ausência de suporte emocional. Quando esse suporte existe, frequentemente é acompanhado da dificuldade de buscá-lo, pois a procura por ajuda pode ser vivida como mais uma etapa de sofrimento.

1 a cada 10 jovens admitem que um dos impactos da pandemia em suas vidas são pensamentos suicidas ou de automutilação, sendo esse número ainda maior na faixa de 15 a 17 anos. Esse número pode ser ainda maior, considerando a dificuldade que muitos jovens podem ter em se abrir ou compartilhar esse problema (JUVENTUDES E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, 2021, p. 24).

Diante deste cenário, surgiu por iniciativa do Ministério Saúde do Brasil e a Organização Pan-Americana da Saúde, uma campanha que tinha por objetivo salientar a importância sobre a saúde mental em decorrência da pandemia,

[...] alertando para o sofrimento causado pelas restrições de contato social, pela perda de familiares, pelo medo do contágio e adoecimento e, conseqüentemente, para os riscos de aumento de depressão, de consumo abusivo de álcool e outras drogas e de eclosão de crises psiquiátricas (DIMENSTEIN et al., 2020, p. 8).

Os movimentos sobre a saúde mental são necessários e imperativos, pois em

Em 2020, a tendência a sentimentos negativos marcou a questão de saúde mental como tema prioritário entre jovens. Mais de um ano após o início da pandemia, 6 a cada 10 jovens relatam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem exaustão ou cansaço constante; e 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso. Todas essas situações são ainda mais relatadas entre mulheres. E a idade parece mudar a percepção sobre questões de saúde: quanto mais velhos mais apontam múltiplos impactos em seu estado físico e emocional; quando mais novos, mais indicam brigas frequentes dentro de casa (JUVENTUDES E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, 2021, p. 22).

Os dados apresentados pelo relatório *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus* (2021) dialogam com os relatos deste estudo. Os estudantes vivenciaram uma ampla gama de emoções durante a pandemia. Embora houvesse momentos de descanso e relaxamento associados à permanência em casa, sem o compromisso imediato com os estudos, a escola e as avaliações, predominou a intensificação dos aspectos negativos, com experiências relacionadas ao luto, à tristeza, à ansiedade e à depressão. Nesse sentido, “observou-se o agravamento dos problemas psicossociais prévios em adolescentes, colaborando para um maior sofrimento

mental” (GADAGNOTO et al., 2022, p. 4). Cabe ressaltar ainda que aqueles que já apresentavam fragilidades anteriores à pandemia tiveram seu quadro agravado e que, no recorte de gênero durante a pandemia, “a depressão e ansiedade são mais prevalentes no sexo feminino [...]” (VAZQUEZ et al., 2022, p. 312). Esse recorte de gênero, possibilita reconhecer que os efeitos da pandemia atravessaram adolescentes de formas diferentes conforme o gênero, e que isso é produto de papéis sociais, expectativas e desigualdades já existentes.

Iniciamos a construção deste núcleo apresentando as nefastas consequências com as quais os jovens foram impelidos a lidar desde o início da pandemia. Concluimos esse núcleo reforçando a seriedade com que essas consequências podem se apresentar em associação com os transtornos mentais

[...] prejuízos como redução de chance de completar a educação básica, falta de coesão social e redução da capacidade de enfrentar as adversidades futuras. Esses transtornos podem afetar até 25% dos adolescentes, e se mantêm estáveis em mais da metade das crianças até a vida adulta (VAZQUEZ et al., 2022, p. 305).

Em síntese, os relatos revelam que a escola foi significada como espaço de reencontro, segurança e afeto no período pós-pandêmico. O afastamento prolongado reforçou sua relevância quando o retorno presencial se restabeleceu, contribuindo para que as significações fossem associadas à oportunidade de reconstruir experiências emocionais mais seguras e confortáveis.

Contudo, não se pode romantizar esse retorno como simples restabelecimento da normalidade. A pandemia escancarou desigualdades sociais, intensificou os sofrimentos emocionais e expôs a fragilidade de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. As experiências de medo, ansiedade, tristeza e luto, narradas pelos estudantes, evidenciam processos de adoecimento emocional que deixam marcas profundas na saúde mental. Nesse sentido, reconhecer a escola como território de vínculos e afetos significa também considerá-la como espaço essencial para acolher tais vivências, sem que sobre ela recaia a responsabilidade exclusiva de sanar contradições históricas e desigualdades estruturais que a pandemia apenas tornou ainda mais visíveis.

Os estudantes precisam ser ouvidos, reconhecidos e considerados em sua singularidade. Não a partir de uma postura verticalizada, em que o adulto detém todo o saber diante de quem nada sabe, mas na perspectiva freiriana que se enfatiza uma abordagem dialógica e horizontal. Como assinala Paulo Freire (1970), todo sujeito

carrega saberes que se constituem nas relações, e é nesse encontro que se produz a possibilidade de ensinar e aprender de modo mútuo. Nesse sentido, trata-se de realizar com os estudantes um processo de construção conjunta, enfatizando sua participação ativa no próprio percurso de autoconhecimento em relação a limites, dores, alegrias e desejos, assim como reconhecendo sua voz também na dimensão educacional, política e crítica. Essa escuta implica valorizar o que lhes é de direito, como os cuidados, os suportes e as garantias que deveriam ter sido assegurados durante a pandemia e que permanecem fundamentais no período posterior, tanto no campo educacional, quanto em outras esferas da vida social.

Esse contingente emocional evidencia uma verdade dolorosa, ainda que não seja novidade: o país falhou sob a égide de uma gestão desumana. Apesar do empenho de parte da população civil e de setores especializados no enfrentamento da pandemia, a luta não se restringiu ao combate a um vírus biológico, mas também se configurou como uma corrida contra o vírus da ignorância. Se falhou porque as experiências emocionais vividas pelos estudantes foram mais devastadoras do que poderiam ter sido, porque os casos de ansiedade, depressão e luto poderiam ter sido significativamente atenuados e porque os números de óbitos foram alarmantes.

O medo se tornou presença constante, enquanto figuras públicas ironizavam a falta de oxigênio que ceifava vidas na região amazônica³, e adolescentes sofriam em silêncio, recorrendo à automutilação e enfrentando crises de ansiedade. As políticas públicas mostraram-se lamentavelmente inadequadas e ineficientes, por isso, é preciso atribuir às políticas públicas a responsabilidade de assegurar que a saúde mental dos jovens não permaneça invisibilizada, e que essas iniciativas avancem em qualidade e efetividade, para garantir atenção integral, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação e à vida digna.

³ Sobre notícias publicadas acerca de declarações de Jair Bolsonaro, então presidente da República, afirmando que não era atribuição do governo levar oxigênio ao estado do Amazonas. *G1*. Bolsonaro diz que não é atribuição do governo levar oxigênio para o Amazonas. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/30/bolsonaro-diz-que-nao-e-atribuicao-do-governo-levar-oxigenio-para-o-amazonas.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2025.

6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS: À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento final desta pesquisa, faz-se necessário, em consonância com o procedimento de análise, baseado nos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013), realizar uma análise internúcleos, que se apresenta como síntese final desta dissertação. É neste momento que se busca articular os núcleos em sua totalidade, reconhecendo as contradições, mediações e sentidos que emergiram ao longo do estudo, para que seja possível “[...] nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todos os núcleos levantados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 242).

Dessa forma, amplia-se a análise sobre aquilo que, em cada núcleo, aparecia como fragmento da história ou das experiências do sujeito, ao ser articulado aos demais núcleos e ao contexto social, histórico e cultural mais amplo, permitindo apreender significações mais profundas sobre as manifestações estudadas.

Essa articulação não busca apresentar uma conclusão final ou definitiva, uma vez que, na psicologia histórico-cultural, a realidade é compreendida como dinâmica, e as significações, que são produzidas nas relações sociais e subjetivas, estão sempre em transformação. Isso porque o sujeito é entendido como um ser social e histórico “[...] ligado às condições sociais, homem este que, além de produto da evolução biológica das espécies, é produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica” (AGUIAR; OZELLA, 2003, p. 255).

Desta forma, trata-se de produzir uma síntese provisória que integra os três núcleos produzidos e suas articulações com o contexto histórico-social que atravessou a vida escolar dos estudantes participantes. Os três núcleos de significação respondem ao objetivo que havia sido proposto neste estudo, de investigar as significações atribuídas pelos estudantes às experiências vivenciadas durante e após a pandemia, conforme exposto abaixo resumidamente:

1. **Escola: formação ou formatação?** Evidenciou-se uma significação utilitarista da escola, vinculada à preparação para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Essa lógica tende a esvaziar a função crítica e emancipatória da educação e a alinhar a instituição escolar aos imperativos neoliberais. Em paralelo, a escola foi significada como espaço de socialização e amizades,

vínculos afetivos que fortalecem a possibilidade de formação ética, política e dialógica.

2. **O tempo vivido à margem da apostila:** As narrativas mostraram usos plurais do tempo durante a pandemia (jogos, redes, lazer, novas sociabilidades), geralmente descolados do currículo formal e, não raro, com baixa adesão às tarefas escolares. O ensino remoto emergencial revelou limites estruturais (acesso desigual, precarização docente, fragilidade avaliativa) e impactos no engajamento e no desempenho. Ao mesmo tempo, as tecnologias favoreceram vínculos entre pares e a formação de novas relações.
3. **Presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia:** Os relatos expuseram um repertório emocional ambivalente (medo, luto, ansiedade, tédio; mas também alívio, alegria, reencontro), marcado por perdas familiares, reconfiguração doméstica e retorno à escola como experiência relacionada a felicidade. As condições sociais desiguais agravaram vulnerabilidades e deixaram marcas profundas na saúde mental dos jovens, indicando que a escola é território de vínculos e cuidado, sem, contudo, poder responder sozinha a contradições históricas e estruturais que a atravessam.

A análise internúcleos revela que as significações atribuídas pelos estudantes não podem ser compreendidas como dimensões isoladas, mas como partes de uma totalidade, constituída pelas mediações entre condições históricas, relações sociais e vivências subjetivas durante e após a pandemia. Como sinaliza a perspectiva materialista-histórica, “[...] as contradições que movimentam a totalidade, que produzem as mediações ressurtidas de múltiplas determinações, brotam, dialeticamente, historicamente da materialidade” (MAGALHÃES; AGUIAR, 2023, p. 9), porque as significações analisadas só podem ser compreendidas quando articuladas às condições concretas que constituem a vida dos estudantes.

Dentre o que foi apreendido, a partir da análise internúcleos, nota-se uma contradição quando os estudantes significam a escola, ora como espaço de preparação para a vida adulta, ora como lugar de vínculos e convivência, pois ainda que eles a signifiquem como um espaço de formação ou formatação para o mercado de trabalho, paralelamente, a escola também é significada como espaço de formação de vínculos afetivos.

Relaciona-se também ao modo como viveram o tempo pandêmico ao serem desvinculados das experiências formais que a escola oferece. A contradição emerge do fato de que a formalidade própria do contexto escolar não encontrou sustentação na organicidade do ambiente doméstico, pois ao transpor o processo educativo para a casa, espaço que não dispõe das mediações, normas e rituais que estruturam a vida escolar, tal formalidade se diluiu, uma vez que é a instituição escolar que historicamente assegura, organiza e legitima essas experiências formativas. Além disso, é preciso destacar que as famílias também não dispunham dos acessos, conhecimentos e equipamentos adequados para assegurar o dia a dia das aulas no formato do ensino remoto emergencial.

A contradição também se articula às emoções ambivalentes que marcaram as rotinas familiares, sociais e escolares dos estudantes. Trata-se de afetos contraditórios, como medo e alívio, tédio e diversão, solidão e reencontro, que não decorrem de incoerência individual, mas das próprias contradições materiais e sociais da pandemia, que produziram experiências emocionais simultaneamente negativas e positivas.

A totalidade que emerge dessa articulação evidencia que a aparente baixa adesão às tarefas escolares não pode ser lida sem considerar o contexto emocional instável, as desigualdades estruturais no acesso às tecnologias e a ruptura da convivência escolar, elementos que atravessaram o núcleo “tempo vivido à margem da apostila”. Do mesmo modo, os afetos ambivalentes (medo, luto, tédio, alegria, reencontro) não são apenas expressões emocionais individuais, mas manifestações socialmente determinadas, vinculadas às transformações da vida cotidiana e à ausência de políticas públicas capazes de sustentar o bem-estar dos jovens, como é dialogado no núcleo “presenças, ausências e afetos”. Estes afetos, quando analisados junto ao primeiro núcleo, ajudam a compreender por que o retorno à escola assume tamanha potência simbólica: nela, os estudantes reencontram o que faltou no período remoto, ou seja, os vínculos, o reconhecimento, a presença, a troca.

Ao integrar os três núcleos, torna-se possível apreender que as significações atribuídas à escola não se desprendem das vivências temporais e afetivas da pandemia, elas se produzem nas mediações entre esses elementos. A escola é significada simultaneamente como espaço de formação e de formatação, como lugar de acolhimento e de exigência, como território de afetos e cenário de cobranças, expressando a contradição percebida. Assim, a análise internúcleos evidencia que as

significações produzidas pelos estudantes se organizam em um movimento dialético no qual experiência escolar, vivência cotidiana e repertório emocional não se separam, mas se determinam reciprocamente, compondo uma compreensão mais complexa da realidade que atravessou suas vidas.

Os núcleos, ao tornar visíveis as significações atribuídas pelos estudantes às suas experiências educacionais, cotidianas e emocionais durante e após a pandemia, materializam a importância que a escola ocupa como um lugar de relevância afetiva e social. A escola também favorece o desenvolvimento dos estudantes pelas mediações realizadas no espaço escolar, e longe de ser uma instituição perfeita, ela carrega em si uma potência inegável que é a de promover encontros, cultivar vínculos e tecer amizades. É nesse movimento que se torna uma ponte para o saber, ao entrelaçar afeto e vínculos com o aprendizado, configurando-se como espaço do encontro.

Encontro com o diverso, com o plural, com a potência de ser sujeito crítico, emancipado em uma relação social e dialógica com o meio em que vive, porque, de acordo com a perspectiva freiriana (1996, p. 23) o caráter socializante da escola, ainda que frequentemente negligenciado, também educa e forma, não apenas pelos conteúdos formais, mas pelas relações, convivências e experiências que se constroem no cotidiano escolar.

Contudo, a centralidade da escola não a isenta de disputas. Pelo contrário, ela é um terreno em permanente conflito de interesses, sendo tratada como “[...] um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). A classe dominante, guiada por uma lógica de negócios e de lucros, busca lapidar a educação a seus propósitos e coloca o capital acima das pessoas.

A pandemia evidenciou essa contradição: vimos tentativas frustradas de organizar o cotidiano em função da manutenção das empresas e sobretudo de manter os lucros, mesmo que as vidas não fossem mantidas. Há uma denúncia que precisa permanecer, pois o que se anuncia como desafio de equilibrar os interesses econômicos e humanos, nada mais é do que a tentativa de adornar uma escolha nefasta: a manutenção dos lucros acima da vida.

Nesse contexto, os estudantes, sujeitos centrais do processo, não foram ouvidos. O ensino remoto emergencial foi instituído como um caminho unilateral, sem consulta aos principais impactados. O “durante” da pandemia revelou-se, então, como prenúncio: pouca coisa funcionava de fato e o que se sustentava era mais pela aparência do que pela efetividade. Persistiu, contudo, a negligência em relação à

escuta dos jovens, sujeitos diretamente impactados, mas afastados das decisões. Tal omissão não é acidental, mas estrutural, e evidencia o quanto ainda estamos distantes de uma educação dialógica, democrática e humanizadora.

A crise pandêmica mostrou que sabemos pouco sobre como reagir a situações excepcionais. Escancarou nossa estrutura vulnerável e o reduzido preparo. Ficou registrado na história, nos jornais, nos relatórios e nas memórias, que as políticas públicas, frágeis em sua formulação, fragilizaram sobretudo aqueles que mais delas necessitam. A pandemia também deixou visível outra verdade incômoda: pessoas em posição de poder foram tão letais quanto o vírus. Por isso, conhecer os impactos diretos da dimensão política da vida e reivindicar direitos precisa estar inscrito no cotidiano escolar. Urge fortalecer uma educação crítica e humanizadora, capaz de formar sujeitos que leiam a realidade em sua dimensão política, compreendam suas contradições e, sobretudo, exerçam a força do coletivo reivindicando melhores condições, direitos e políticas públicas. Que sejam capazes de inspirar-se mutuamente, de apoiar-se, enquanto ainda é possível viver em presença, antes que se transformem pouco a pouco apenas em ausências.

A experiência da pandemia foi aterradora e, para aqueles que partiram, foi definitiva. Para os que permanecem, resta a possibilidade de que as ausências sentidas e as lembranças preservadas constituam formas cotidianas de resistência à necropolítica traduzidas em expressões de luta permanente pela democracia, em escola materializada como território de vínculos e de afetos, e em educação emancipadora de sujeitos capazes de transformar o mundo por meio de relações mais humanas e dialógicas, tecidas no coletivo.

A partir da articulação internúcleos, compreende-se que as experiências dos estudantes configuram um conjunto de significações que, embora distintas em sua expressão, se interligam pela centralidade da escola como espaço de formação humana e socialização. Considerando o conjunto das significações produzidas nos núcleos, compreende-se que as experiências vividas pelos estudantes durante e após a pandemia revelam dimensões afetivas, sociais, políticas e formativas profundamente entrelaçadas. Os sentidos atribuídos à escola, como espaço de formação e formatação, de vínculos e afetos, e de usos plurais do tempo, mostram que a instituição escolar ocupa, simultaneamente, um lugar de potência e de contradição.

A análise internúcleos evidencia que a escola permanece como território de encontros, ainda que atravessada por disputas políticas, desigualdades históricas e pressões neoliberais que tendem a instrumentalizar o saber e fragilizar condições de aprendizagem. Ao mesmo tempo, revela que a pandemia acentuou tensões já existentes, expondo tanto fragilidades estruturais quanto a força dos vínculos e da coletividade na experiência escolar. Assim, esta síntese não encerra o debate, mas abre novas possibilidades de reflexão sobre a escola como espaço de formação humana em suas múltiplas dimensões: ética, política, crítica, afetiva e social.

Entende-se que a transformação das significações e das práticas educativas depende de condições históricas mais amplas, de políticas públicas coerentes e da valorização de uma educação democrática que reconheça os estudantes como sujeitos de direitos e de voz. O que se apresenta aqui é, portanto, uma leitura situada e provisória, que busca contribuir para o fortalecimento de uma escola que acolha, forme, proteja e possibilite que os estudantes construam, no coletivo, novas formas de existir e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p 256.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de jul. 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro (orgs.). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em 12 jun. 2024.

ANDRIANI, Ana Gabriela P. O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede**, Minas Gerais, v.7, n.1, 2020, p. 261 – 262. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/57329>. Acesso em 05 jan. 2025.

BALL, Stephen. Vozes/ redes políticas e um currículo neoliberal global. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide Costa [eal.] (orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. São Paulo: Editora Universitária, 2010, p 27.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS** 2022;34(4):e20200373, 2022, p. 3 – 7. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.** México, n.1, 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002. Acesso em: 08 mar. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p 207.

BOCK, Ana Mercês Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M. J (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022.

CABRAL, Cristiane da Silva; GUIMARÃES, Jamile Silva; TEIXEIRA, Amanda; GENEROSO, Nicolas Kimura; JUNIOR, Ivan França; BORGES, Ana Luiza Vilela. “A gente quer abraçar o amigo”: a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda. **Rev Saude Publica**. São Paulo, 2023, p. 2-8, 57(Supl 1):5s. Disponível em: <https://rsp.fsp.usp.br/artigo/a-gente-quer-abracar-o-amigo-a-pandemia-de-covid-19-entre-adolescentes-de-baixa-renda/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p.145.

COVID 19 PAINEL CORONAVÍRUS. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2024.

DEMENECH, Lauro Miranda; DUMITH, Samuel de Carvalho; VIEIRA, Maria Eduarda Centena Duarte; SILVA, Lucas Neiva. Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil. **Rev. Bras. Epidemiol.**, Rio Grande do Sul, 2020, p.9-10; 23: E200095. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/fm3gkNqTH9XS9nBfqcGwgfG/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

DIMENSTEIN, Magda; SIMONI, Ana Carolina Rios; LONDERO, Mario Francis Petry. Encruzilhadas da Democracia e da Saúde Mental em Tempos de Pandemia. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2020 v. 40, e242817, 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242817>. Acesso em: 28 ago 2025.

ELLIOTT, Anthony. A teoria do novo individualismo. **Revista Sociedade e Estado**, Austrália, v. 33, n. 2, maio/agosto 2018, 2018, p.477-483. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302009>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERREIRA, Hugo Monteiro. A geração do quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiuzza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e260256, p. 2-3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FLORENTINO, Tatiane de Souza; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. Sentidos de adolescência e escola por jovens usuários da política de saúde mental. **Revista Professare**, Caçador, ISSN: 2238-9172, v.11, n. 2, p. 44, 2022. Acesso em: 20 set. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33362/professare.v11i2.2966>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970, p.33-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996, p.22-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.67-82,2009. Acesso em 11 jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**,1(1):45-60,2003. Acesso em 09 jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Zaneratto; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022.

GADAGNOTO, Thaianne Cristine; MENDES, Lise Maria Carvalho; MONTEIRO, Juliana Cristina dos Santos; GOMES-SPONHOLZ, Flávia Azevedo; BARBOSA, Nayara Gonçalves. Repercussões emocionais da pandemia da COVID-19 em adolescentes: desafios à saúde pública. **Rev Esc Enferm USP**,2022; 56:e20210424, São Paulo, 2022, p.4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0424>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 05 mar. 2025.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando; BIZERRIL, José Bizerril. Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar. Brasília:**UnICEUB**, 2015. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subjetividade.pdf. Acesso em 07 ago. 2025.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Com serviços afetados pela pandemia, PIB de 2020 cai 3,3%. **Contas Nacionais**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35349-com-servicos-afetados-pela-pandemia-pib-de-2020-cai-3-3>>. Acesso em: 15 out. 2024.

JUVENTUDES e a pandemia do coronavírus: 2ª edição – relatório nacional. São Paulo: Conjuve; Fundação Roberto Marinho; Rede Conhecimento Social; UNESCO; Em Movimento; Visão Mundial; Mapa Educação; Porvir, 2021. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso em: 30 set. 2025.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Gravidez na adolescência: orientação natal no pré-natal. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p.91.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 52.

KOPROWSKI, Ana Cláudia dos Santos Fernandes. **Direito à educação na pandemia por covid-19: estratégias educacionais desenvolvidas na cidade de Joinville/sc**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2024. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3741337/Ana_Claudia_dos_Santos_Fernandes_Koprowski.pdf. Acesso em 01 ago. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEAL, Záira F. de Resende Gonzales; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: superando uma visão biologizantes a partir da Psicologia Sócio-histórica. *In*: LEAL, Záira F. de Resende Gonzales; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: UEM, 2014, p. 22-39.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In* VIGOTSKII, Levi Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11a. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 82.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Apêndice. *In* VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa-trans-formação e seu potencial analítico e interventivo junto aos processos educacionais. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** – LES, v. 28, n. 56, e4775, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/les/v28n56/2526-8449-les-28->

56-4775.pdf. Acesso em: 08 de out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4775>.

MASCAGNA, Gisele Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atividade principal da adolescência: uma análise pautada na Psicologia Sócio-histórica. *In*: LEAL, Záira F. de Resende Gonzales; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: UEM, 2014, p. 67.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, Amana Rocha; PÉREZ, Beatriz Corsino; ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro; CASTRO, Lucia Rabello de. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Dossiê Juventude e Política, Estud. psicol.** Natal, 18(2), abril-junho/2013, 369-37, ISSN (versão eletrônica): 1678-4669, p.370. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

NAJAR, Alberto; CASTRO, Leonardo. Um nada 'admirável mundo novo': medo, risco e vulnerabilidade em tempos de Covid. **Saúde Debate**; Rio de Janeiro, v. 45, n. especial 2, p. 142-155, dez 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/vfHDxPzzW4bvtsrYvZtTCjf/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Bahia: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Dhiene Santana Araújo; BISCONCINI, Karen Pereira; GUTIERREZ, Beatriz Aparecida Ozello. Processo de luto diante da pandemia: repercussões frente à Covid-19 no Brasil. *Revista Kairós-Gerontologia*, São Paulo, SP, v. 23, n. esp. 28, "COVID-19 e Envelhecimento", p. 499-516, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2020v23iEspecial28p499-516>. Acesso em: 30 de set. 2025.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 23 de fev. 2025.

OZELLA, Sergio. Apresentação. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p.9.

OZELLA, Sergio. Concepções sobre adolescência. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p.20.

PLANALTO. **"Economia não pode parar"**, diz Bolsonaro ao setor produtivo brasileiro. Planalto, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o>

planalto/noticias/2020/03/economia-nao-pode-parar-diz-bolsonaro-ao-setor-produtivo-brasileiro. Acesso em: 13 jan. 2025.

PEREIRA, João Juniot Bonfim; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PEREIRA, Maria Gabriela dos Santos. Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Mery Richter Voigt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Discussão de resultados de pesquisas sobre impactos da pandemia nas práticas pedagógicas da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Mery Richter Voigt. Impactos da pandemia nas práticas educativas: currículo e tecnologias digitais numa perspectiva sócio-histórica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22i1504>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61504>. Acesso em 12 ago. 2025.

REIS, Alice Casanova; ZANELLA; Andréa Vieira. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 17-34, jan-jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2015v49n1p17>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RIBEIRO, Karla Cristina Rocha; ABECHE, Regina Perez Christoffolli. A Repercussão da Sociedade de Consumo nos Vínculos Afetivos dos Adolescentes. **Revista Mal-estar e subjetividade** - Fortaleza – v. XIII - nº 1-2 - p. 81 - 112 - 2013, p. 81-89. Acesso em: 09 jan. 2025. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100004&lng=pt&nrm=iso

RODRIGUES, Ana Paula Nogueira; ALVES, Sandra Mara Campos; DELDUQUE, Maria Célia. Fila única de leitões e a pandemia de COVID-19: atuação do Poder Legislativo Federal no ano de 2020. **Ciênc.saúde coletiva**, Brasília, p. 686, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232023283.13822022>>. Acesso em 02 jan. 2025.

ROSA, Eliza Zaneratto; SANDRIN, Guilherme Aleixo. Saúde mental na sociedade brasileira atual: uma leitura a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M. J

(Orgs). **Psicologia Sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Andes-sn**. Brasília, 2021, ano XXXI, n 67, ISSN 1517 – 1779, p. 39. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 05 jan. 2025.

SILVA, Cristina Elisabete Prediger Nonato da. **Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR**. 2022. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais e Sustentabilidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30760>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, Merian Correia da. Impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. **Research, Society and Development**, Macapá, v. 11, n. 5, e47611527837, 2022, p. 5-6. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i5.27837>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. Companhia das Letras, 2020, p. 13.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Zazie Edições, 2019, p.15-44.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 03 abr. 2025.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila C.; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila M. 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, p. 312. Disponível: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Acesso: 07 jan. 2025.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019, p.100.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; XAVIER, Dhuan Luiz. Tecnologias digitais de informação e comunicação e os currículos educacionais numa

perspectiva sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

WILLRICH, Janaina Quinzen; KANTORSKI, Luciane Prado; GUEDES, Ariane da Cruz; ARGILES, Carmen Terezinha Leal; STREICHER, Marta Solange; SILVA, Janelli da; PORTELA, Dariane Lima. O (des)governo na pandemia de COVID-19 e as implicações psicossociais: disciplinarizações, sujeições e subjetividade. **Rev. esc. enferm.**, São Paulo, v. 56, n.e20210550, p. 6, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0550>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020, p.26.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA DISCUSSÃO EM GRUPO COM OS ESTUDANTES

APÊNDICE C - FOTOGRAFIAS DAS OFICINAS REALIZADAS

Apêndice A - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

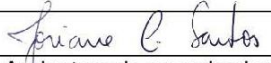
Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "RETRATOS DA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES DE PAIS/RESPONSÁVEIS E ESTUDANTES NA PANDEMIA DE COVID-19". Neste estudo pretendemos compreender as significações atribuídas pelos pais/ responsáveis e estudantes às experiências vivenciadas durante a pandemia, a partir da base teórica centrada na psicologia sócio-histórica. O motivo que nos leva a estudar esse assunto justifica-se pela necessidade de uma compreensão mais profunda das vivências durante a pandemia, permitindo a construção de ações e políticas públicas que abordem as demandas identificadas. Para este estudo adotaremos a realização de 3 oficinas estéticas em grupo: 1º encontro: Mobilizar os estudantes a responderem algumas perguntas norteadoras com o objetivo de trazer à tona suas vivências durante o período pandêmico. 2º encontro: Incentivar uma discussão com base em suas respostas, utilizando um mapa visual para organizar e compartilhar as experiências coletivas. 3º encontro: Desenvolver um dicionário de emoções para compreender e expressar as diversas emoções vivenciadas pelos estudantes durante a pandemia.

Para participar deste estudo, o seu responsável já deverá ter autorizado sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável legal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu (nome de aluno), _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Joinville, ____ de _____ de 20__

		
Assinatura do (a) menor	Assinatura do responsável pelo menor	Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/COEP – UNIVILLE Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Joinville/SC - CEP: 89219-710/ Fone: (47) 3461-9235 / E-mail: comitetica@univille.br	Pesquisadora responsável: Josiane C Santos Joinville (SC) - 89219-710 Fone: 47 99232 2093 E-mail: josianesantos.cordeiro@gmail.com
--	---

Apêndice B - Roteiro para discussão em grupo com os estudantes

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO EM GRUPO COM OS ESTUDANTES

Primeira Oficina

Abertura: realizar uma breve apresentação dos pesquisadores e da pesquisa. Em continuidade orientá-los a se dividirem em 3 grupos (considerando o número de estudantes presentes) para que trabalhem nesse primeiro momento neste formato.

Explicação da atividade: Imaginem que você tem um amigo E.T. Um dia seu amigo lhe diz que vai voltar para o seu Planeta e o convida para ir com ele. Você responde que não pode ir pois precisa ir à escola. O E.T lhe pergunta: O que é a escola? Pois não sabe o que é. Então vocês devem explicar ao E.T. o que é a escola. Nós daremos 10 minutos para vocês produzam individualmente e registrem suas ideias, depois conversarem em seu grupo sobre as suas produções.

Desenvolvimento da atividade: Voltaremos ao grupo grande para que apresentem o que pensaram enquanto grupo como resposta ao ET. Permanecerão neste formato ao longo da oficina. A partir desta orientação, iniciar com a primeira atividade.

Atividade principal: Na busca de significações, podemos fazer intervenções pontuais, como: o que é a escola para vocês? Como é a sua experiência na escola? Quais são os desafios enfrentados? Qual é a melhor parte da escola? Ouviremos os 3 grupos.

Segunda Oficina

Esta segunda parte deverá ser feita em grupo classe. Eles irão respondendo e enquanto isso as notas devem ser tomadas pelas pesquisadoras. A pergunta é a que segue: Quais são as lembranças que vocês têm da escola durante pandemia?

Os pesquisadores irão elaborar, durante a oficina e em conjunto com os estudantes, um mapa visual para organizar e compartilhar as experiências coletivas

Na busca de significações, podemos fazer intervenções pontuais, como: conta um pouco do momento em que você não podia vir a escola; como foi ficar longe dos amigos? Vocês sentiram falta da escola? Quais foram os desafios? Como vocês estudaram de casa? Como foi estudar em casa com a família?

Terceira oficina

Em grupo, na sala faremos a seguinte questão:

Agora a pandemia acabou, voltamos a estar todos os dias na escola. Como encontramos esta escola? Que dificuldades temos vivido nela? O que mudou com a pandemia?

Na busca de significações, podemos fazer intervenções pontuais, sobre sofrimentos vividos hoje; dificuldades; tristezas; alegrias. A escola mudou? Algo a modificar nas respostas dadas ao ET?

A ação central dessa atividade, é desenvolver um dicionário de emoções para compreender e expressar as diversas emoções vivenciadas pelos estudantes durante a pandemia.

Apêndice C - Fotografias das oficinas realizadas

Foto 1, fotografia da primeira oficina: Apresentação utilizada nas três oficinas, contendo uma programação específica para cada dia.

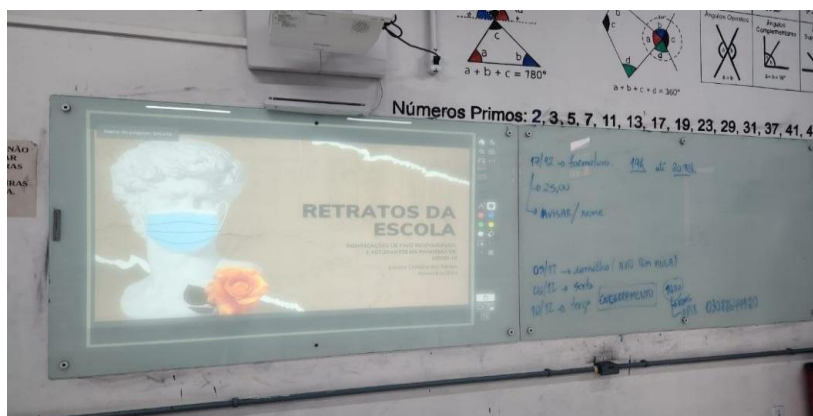


Foto 2, fotografia da primeira oficina: Resposta de aluno sobre a atividade “O que é a Escola?”. A primeira resposta foi individual, enquanto a segunda se refere a resposta elaborada em grupo. A última palavra se refere a atividade de encerramento.

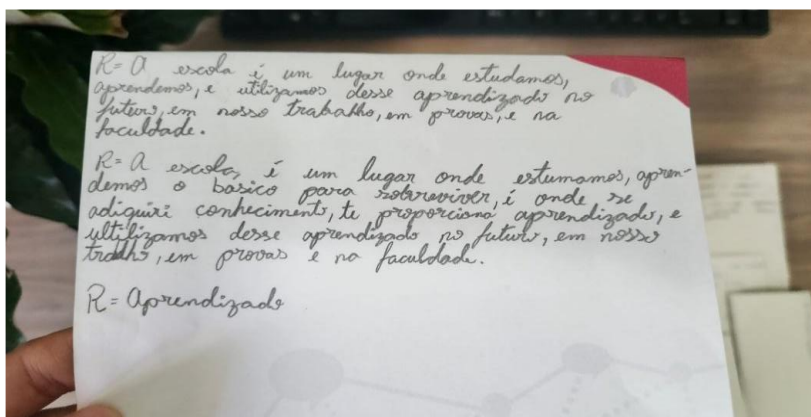


Foto 3, fotografia da segunda oficina: Estudantes em grupo realizam a atividade proposta na sala de aula do professor de ciências.



Apêndice D – Núcleos de Significação

A composição dos núcleos de significação a seguir, conta com registros realizados pela pesquisadora por meio da transcrição das falas identificados pela letra T (transcritos pela pesquisadora), além dos escritos realizados pelos próprios estudantes, identificados com a letra E (escrito pelo aluno).

1º Núcleo de significação: Escola é lugar de formação ou formatação?
Indicador [1]: Escola é um lugar que prepara para o mercado de trabalho e para a vida adulta
(T) Preparar para vida aqui, não vai te ensinar a pagar um boleto, mas ajuda a gente nas coisas básicas.
(E) A escola é um lugar obrigatório para que você aprenda matérias úteis para conseguir um emprego e uma vida saudável financeiramente.
(T) Ajuda a gente a ter mais conhecimento. Só que não é uma coisa que prepara a gente. Não fala como que a gente vai fazer isso. Só que isso ajuda a gente a ter conhecimento para contratarem a gente.
(T) Quando tu vem para a escola, tu pensa no futuro e tem mais oportunidade.
(E) A escola é um lugar onde estudamos, aprendemos e utilizamos desse aprendizado no futuro.
(E) Escola é o fundamental para se aprender a ler e escrever e ter um emprego.
(E) A escola é um lugar onde estudamos, aprendemos, e utilizamos desse aprendizado no futuro em nosso trabalho, em provas, e na faculdade.
Indicador [2]: Escola como lugar que ajuda a formar o caráter
(E) A escola é onde a gente aprende muitas coisas que vamos levar para a vida e ajuda a formar o nosso caráter.
(T) A escola é um ambiente que vamos para aprender e melhorar nosso conhecimento, nos ajuda a formar nosso caráter e também nos ensina a conviver na sociedade.
(E) A escola é um lugar aonde íamos para aprender e para melhorar nosso conhecimento. Ajuda a firmar o caráter e nos ensina a conviver na sociedade.
(E) Escola é um lugar onde ensinam coisas básicas, tipo contas básicas, sobre o corpo e sobre o mundo, ajuda o caráter.
Indicador [3] Escola é lugar de reencontro, socialização, de conhecer pessoas novas e de formar amizades
(E) Bom, a escola é um lugar onde várias pessoas vão para estudar e aprender. Na escola, você pode conhecer pessoas novas e fazer várias amizades é um lugar para adquirir conhecimento.
(E) Eu falaria que a escola é muito legal pode conhecer gente nova amigos novos a parte de aprender coisas novas em cada area que estuda na escola.

(E) Apesar de eu ter ficado triste por ter que estudar novamente, fiquei feliz por ver meus amigos de volta. Engraçado como toda felicidade da escola está na socialização que nem é o objetivo principal da escola.
(E) A escola é um lugar onde várias pessoas, de idades diferentes são educados em vários tipos de materias, devido a isso as pessoas ganham conhecimento, porém também fazem amizades com o tempo.
(E) A escola é um lugar onde umas pessoas aprende muitas coisas desde pequeno, a medida que você vai passando de ano, vai aprendendo muitas coisas mais, en la escola você também faz amizade.
(E) E de brinde ganhamos amigos ótimos.
(T) A melhor parte de estar na escola é por causa das amizades.
(T) O lado bom foi que fizemos amizades novas através dos jogos online e quando as aulas começaram a ser uma semana sim e outra semana não, conseguimos reencontrar nossos amigos e também fazer outros amigos.
(E) (Quando voltou a escola) Eu me senti aliviada, senti liberdade porque podíamos ver nossos amigos, professores, etc
(E) (Quando voltou a escola) Eu na verdade, quando voltei fiquei feliz, por ter voltado à escola, para ver os meus amigos

2º Núcleo de significação: O tempo vivido à margem da apostila
[4] Atividades que fizeram parte da rotina dos estudantes durante a pandemia
(E) Eu gritava jogando free fire, saia de casa todo dia para pegar pipa
(E) Eu gravando video pro ttk, comendo bobiça, fazendo ligação e lendo muitos livros que hoje me ajudam, como por exemplo os do Augusto (Cury)
(E) Eu não lembro quase nada, tipo era só dormir, jogar free fire, comer e pegar as tarefas na escola.
(T) Eu ficava o dia inteiro jogando free fire e minha avó me dando esporro, berrava e gritava.
(E) Joguei (online) muito e fiz bastante amizades, porém me afastei de muita gente
(T) Durante a pandemia eu dormi 3 dias seguidos, só acordando tarde, manhã.
(T) Na pandemia eu li vários livros.
(E) Lembro de começar a ouvir música naquela época. Hoje em dia música é meu maior vício.
(E) Eu jogava todo dia free fire também jogava futebol, também passava todo o dia com meus amigos brincando, eu usava todo dia o meu celular, jogava também videogame, também compartilhava muito com minha familia, eu também jogava call of duty dia inteiro, jogava futebol em meu celular também, eu assistia muitos filmes e também lia livros
[5] Foram passados de ano sem cumprir com apostilas e tarefas

(E) Eu nunca fazia as tarefas da escola
(E) Lembro de não ter feito nada das atividades e mesmo assim ter passado direto.
(E) Sim, tenho algumas dificuldades em tais assuntos, porque na pandemia não gostava de fazer todas as apostilas e com isso não aprendia os assuntos aplicados.
(T) Durante a pandemia, eu não fiz a maioria das atividades da escola. Era tudo muito chato, por apostila
(T) Durante a pandemia eu não fiz nenhuma tarefa, quase nenhuma.
(T) Lembro de muita coisa ruim, lembro da morte do meu tio por covid 19, lembro de não fazer nenhuma das tarefas da escola, ai ficava semanas e até meses sem sair de casa, era bem difícil. Aí a mãe começou a fazer docinho e bolo para vender, era uma forma de ganhar dinheiro.
(T) Durante a pandemia eu não fiz nenhuma tarefa, quase nenhuma.
[9] Dificuldades de atenção e queda no desempenho escolar durante a pandemia
(E) A educação na escola e meu desempenho que tinha piorado, mas já melhorou
(E) Eu não consegui prestar atenção na aula
(E) Problema de concentração, desvio de atenção muito rápido. (...) vício em eletrônicos e falta de vontade de estudar.
(E) Uma dificuldade que eu tenho é de conseguir me concentrar nas aulas
(E) Na pandemia não aprendi muita coisa não, foi um ano difícil

3º Núcleo de significação: Presenças, ausências e afetos: experiências emocionais na pandemia
[6] Relações familiares modificadas pela convivência intensificada, pelas ausências e presenças
(E) Eu lembro do meu tio, ele era um homem muito bom, alegre, brincalhão, mais infelizmente a pandemia levou ele embora.
(E) Na pandemia eu fiquei mais próxima da minha família, pois eu só fui na casa dos meus familiares e depois começou a escola que era semana sim e outra não, quando eu ia para a escola, eu encontrava os meus amigos
(E) Conheci várias pessoas pela internet e me divertia jogando com eles. Eu só ficava no meu quarto jogando em ligação com os meus amigos e a minha tia começou a morar comigo e trouxe as 4 filhas dela
(E) Lembro de me aproximar dos meus avôs e conhecer várias amizades novas na escola
(E) A parte boa é que a família estava sempre reunida. Passamos mais tempo juntos e nos aproximamos. Todos os dias conversávamos e fazíamos coisas juntos. A parte ruim é que tiveram morte de familiares. Muitas brigas em casa. Desenvolvimento de problemas familiares

(E) Depois que piorou do covid 19, vários familiares morreram e alguns ficaram doentes.
(E) Perdi meu cachorro e alguns familiares
(E) Eu lembro que na pandemia um cavalo matou meu gato. E vários familiares adoeceram por causa do vírus.
(E) Adotamos o meu filho cachorro chamado Oliver, meu avô se acidentou e teve que morar lá em casa por +/- um ano
(E) Eu lembro que na pandemia a cachorrinha da minha vó teve 4 filhotes e eu ganhei 1 filhote, e o nome dele é Todinho
[7] Retorno à escola associado a sentimentos de alívio, liberdade e reencontro com os amigos.
(E) (Quando voltou a escola) Alívio por estar de volta e felicidade por poder ver os meus amigos novamente
(E) (Quando voltou a escola) Senti felicidade, por voltar a conviver com meus amigos.
(E) (Quando voltou a escola) Eu na verdade, quando voltei fiquei feliz, por ter voltado à escola, para ver os meus amigos.
(E) (Quando voltou a escola) Felicidade, pois fiquei mais perto dos meus amigos
[8] Relatos de sentimentos ambíguos durante a pandemia
(E) (Quando voltou a escola) A ansiedade e o medo da insuficiência. A ansiedade, talvez foi desenvolvendo na pandemia e até hoje eu sinto ataques e episódios da ansiedade.
(E) Pânico, conforto, segurança, insegurança, medo, tristeza, infeliz, entediada, solidão
(E) Medo, tristeza, ansiedade, sensações depressivas, mágoas e após a pandemia: sensação de alívio e relaxamento
(E) Luto, medo, tristeza, tédio, confusão, solidão, se sentir sozinha
(E) Ansiedade, medo, raiva, estresse, relaxamento, tristeza
(E) Fiquei com medo que meu pai pegasse covid 19
(E) Medo, tristeza, solidão, ansiedade
(T) Eu, graças a Deus, hoje não mais, mas durante a pandemia, eu desenvolvi ansiedade
(T) A gente sentia muito tédio, porque ficávamos muito tempo sozinhos sem amigos e não podíamos nem ver os nossos parentes para não colocar eles em risco.
(E) Foi a época que comecei a me automutilar e durou até 2022/2023

ANEXO

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 13/02/2026.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Josiane Cordeiro dos Santos

Orientador: Profa Dra Aliciene F Machado Cordeiro Coorientador: Profa Dra Rosânia Campos

Data de Defesa: 17/12/2025

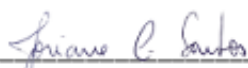
Título: Retratos da escola: significações de estudantes na pandemia de COVID-19

Instituição de Defesa: Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 13 de fevereiro de 2026

Local/Data