

A ESCOLA PARA ADOLESCENTES: SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DURANTE A PANDEMIA¹

Luana Mundim de Lima ^{2 3}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2081-252X>

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta ^{2 4}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2376-8392>

Carmen Lúcia Reis ^{2 5}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2370-7637>

Maria Paula Cunha Souza Carrijo Pereira ^{2 6}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9971-8076>

Yasmim Marques de Souza ⁷, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5133-3994>

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa objetivou compreender e discutir, a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais os sentidos atribuídos à escola por adolescentes de escolas particulares e públicas de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19. Participaram nove estudantes de ensino médio, entre 15 e 18 anos. Realizamos, entre setembro e outubro de 2020, entrevistas semiestruturadas individuais, de maneira remota. Por meio de análise de conteúdo, construímos cinco categorias sobre os sentidos atribuídos às escolas pelos(as) adolescentes: 1) Espaço de socialização e preparação para a vida; 2) Contexto de aprendizado de conteúdos; 3) Espaço de (des)preparação acadêmica e profissional; 4) Lugar organizador; 5) Espaço de apoio. Entretanto, principalmente para estudantes de escolas públicas, o cumprimento da maioria desses papéis está sendo efetivado de maneira insuficiente durante a pandemia, escancarando as desigualdades e injustiças envolvidas no acesso ao ensino. Ademais, destaca-se a relevância da garantia do direito à escolarização para o desenvolvimento integral de adolescentes, propiciando a apropriação de conhecimentos e a reflexão crítica sobre a realidade.

Palavras-chave: Estudantes de ensino médio; psicologia histórico-cultural; significações e sentidos.

THE SCHOOL FOR TEENAGERS: SIGNIFICATIONS AND MEANINGS DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: This qualitative research aimed to understand and discuss, from the Historical-Cultural Theory, what meanings are attributed to school by adolescents from private and public schools in Uberlândia-MG during the COVID-19 pandemic. Nine high school students between 15 and 18 years old participated. Between September and October 2020, we carried out individual semi-structured interviews, remotely. Through content analysis, we built five categories about the functions assigned to schools by adolescents: 1) Space for socialization and preparation for life; 2) Content learning context; 3) Space for academic and professional (un)preparation; 4) Organizing place; 5) Support space. However, especially for students in public schools, the fulfillment of most of these roles is being insufficiently carried out during the pandemic, revealing the inequalities and injustices involved in access to education. Furthermore, the importance of guaranteeing the right to schooling for the

¹ Editor de seção: Alberto Mesaque Martins

² Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil.

³ E-mail: luana_mun_dim@hotmail.com

⁴ E-mail: anabelaacs@gmail.com

⁵ E-mail: reiscarmenpsi@gmail.com

⁶ E-mail: mpaulacarrijo@gmail.com

⁷ E-mail: yasmimstarques@gmail.com



integral development of adolescents is highlighted, providing for the appropriation of knowledge and critical reflection on reality.

Keywords: High school students; historic-cultural psychology; meanings and senses.

LA ESCUELA PARA LOS ADOLESCENTES: SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DURANTE LA PANDEMIA

RESUMEN: Este investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender y discutir, desde la Teoría Histórico-Cultural, qué sentidos le atribuyen a la escuela los adolescentes de escuelas privadas y públicas en Uberlândia-MG durante la pandemia de COVID-19. Participaron nueve estudiantes de secundaria entre 15 y 18 años. Entre septiembre y octubre de 2020, realizamos entrevistas individuales semiestructuradas, de forma remota. A través del análisis de contenido, construimos cinco categorías sobre las funciones asignadas a las escuelas por los adolescentes: 1) Espacio de socialización y preparación para la vida; 2) Contexto de aprendizaje de contenido; 3) Espacio para la (des) preparación académica y profesional; 4) Lugar de organización; 5) Espacio de apoyo. Sin embargo, especialmente para los estudiantes de escuelas públicas, el cumplimiento de la mayoría de estos roles se está llevando a cabo de manera insuficiente durante la pandemia, revelando las desigualdades e injusticias involucradas en el acceso a la educación. Además, se destaca la importancia de garantizar el derecho a la escolarización para el desarrollo integral de los adolescentes, previendo la apropiación de conocimientos y la reflexión crítica sobre la realidad.

Palabras clave: Estudiantes de secundaria; psicología histórico-cultural; significados y sentidos.

Introdução

O cenário pandêmico nos sensibilizou, impactou e angustiou. Diante disso, levantamos a pergunta norteadora desta pesquisa: Quais os sentidos da escola para os(as/es)⁸ adolescentes de escolas particulares e públicas de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19?

Partimos da perspectiva histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx, que comprehende que o ser humano “[...] se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca” (Vigotski, 1999, p. XII), se constituindo e construindo o meio a partir de interações de reciprocidade com o contexto social, histórico e cultural. Além disso, para Vigotski (1996), o desenvolvimento é um processo de automovimento constante, no qual cada estágio se diferencia dos anteriores por meio do infindável surgimento do novo. Com isso, não queremos dizer que o desenvolvimento é linear e funciona numa perspectiva evolucionista, mas que ocorre por revoluções de um momento para o outro. O conteúdo concreto de determinado período do desenvolvimento é influenciado pelas condições históricas (Leontiev, 2004).

Nesse sentido, a adolescência, para além de uma faixa etária, entre 12 e 18 anos de idade como estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990),

⁸ Ao longo do texto, escolhemos usar também a linguagem neutra como uma forma de inclusão e um ato político, visto que uma das pessoas que participou da pesquisa (Sally) se identifica como não binária. Mais informações sobre a linguagem neutra podem ser acessadas no site: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>.

do período de puberdade e das alterações físicas, é um fenômeno construído socialmente, culturalmente e historicamente (Leal & Facci, 2014).

A adolescência necessita de mediações exclusivas para que ocorram as novas formações qualitativas (Vigotski, 1996), como **a)** a ascensão da abstração e do pensamento em conceitos, funções psicológicas superiores que possibilitam que o(a/e) adolescente perceba a si, compreenda melhor as pessoas e a realidade, refletindo e agindo sobre ela; **b)** as mudanças nas relações estabelecidas, especialmente, com os(as/es) responsáveis, contrapondo-se a eles(as/us); **c)** a maturação social da personalidade, pela participação mais intensa na sociedade e à socialização da linguagem pessoal; **d)** o desenvolvimento da autoconsciência, autorreflexão, autonomia, autovalorização e da autoafirmação; **e)** a estruturação do sentido pessoal da vida e da concepção de mundo, que pode incluir a reformulação de valores e de características suas, do outro e/ou do contexto (Leal & Facci, 2014; Vigotski, 1996).

Elkonin (1987) descreve as atividades principais da adolescência: **1)** comunicação íntima pessoal – por meio da qual ocorre a interação com os pares mediada pelas regras do grupo, espelhando-se nos relacionamentos estabelecidos entre pessoas adultas; e **2)** atividade profissional/estudo – ação voltada para o futuro motivada, especialmente, pela dinâmica do grupo de adolescentes e que se institui a partir da concepção do caráter voluntário da atividade de estudo, do domínio de sua organização, do conhecimento das especificidades do trabalho e do seu uso para coordenar as relações com os(as/es) parceiros(as/ies).

Assim, o desenvolvimento do(a/e) adolescente, segundo Vigotski (2001), se conecta com a aprendizagem, criando possibilidades para o desenvolvimento e este, numa relação dinâmica, propicia processos de aprendizagem. E o ensino tem papel importante em possibilitar que os(as/es) estudantes assimilem e se apropriem de novos conhecimentos. Destaca-se ainda que o uso do termo processo de ensino-aprendizagem parte da premissa de que todos(as/es) que dele participam são afetados(as/es) pelos efeitos do aprendizado e do ensino (Nogueira, 2011). Esse processo se fundamenta na mediação de signos e instrumentos culturais, que são essenciais para que o sujeito se aproprie do conhecimento e se desenvolva. Como descreve Nascimento (2014, pp. 197-198), “[...] o caminho da criança até o objeto passa por outra pessoa, ou seja, pelo que se comunica de pensamentos entre as pessoas, entre consciências, sobre determinada situação, problema ou objeto, com o auxílio da fala [...]”. Assim, por intermédio do outro e da linguagem, por meio da mediação viabiliza-se a formação das funções psicológicas superiores (como atenção voluntária, imaginação, memória, raciocínio lógico, abstração e pensamento em conceitos), e estas favorecem o aprendizado (Vigotski, 2001).

Desse modo, a educação e a escola são fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem dos(as/es) adolescentes. Entendemos a primeira como um fenômeno amplo que se dá nos vários espaços e relações sociais e se configura como “[...] o principal processo por meio do qual os indivíduos se objetivam como humanos apropriando-se dos bens produzidos pelo conjunto dos homens” (Tanamachi & Meira, 2003, pp. 26-27), e, assim, humanizam-se. E a escola como um local onde a educação é possível, tem como papel principal “[...] a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana” (Leontiev, 2004, p. 291), isto é, propiciar a socialização, aquisição e domínio dos conhecimentos necessários para a formação e a humanização dos(as/es) estudantes (Melo & Leonardo, 2019). Assim, conforme explicitou Paulo Freire, como um espaço de ensino, aprendizagem, relações e trocas, a escola tem possibilidade de fazer emergir debates, reflexões e transformação social (Vaz & Bona, 2016).

Diante das drásticas mudanças impostas pela pandemia, é importante compreendermos as significações e os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes à escola. As primeiras são reflexo da realidade historicamente elaborada pela humanidade que se fixa como conceitos e medeia a relação dos sujeitos com o mundo (Leontiev, 2004). Os sentidos, por sua vez, dizem respeito à significação pessoal criada por cada indivíduo no decorrer de suas vivências e das relações estabelecidas com os fenômenos objetivos (Leontiev, 2004) e se configura “[...] pela unicidade histórica e social do sujeito” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 227). Vale lembrar que “[...] para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano” (Asbahr & Souza, 2014, p. 176).

Ademais, é relevante entender que a escola, seus significados e sentidos, bem como os (as/es) adolescentes não se constituem apartadamente do contexto; ao contrário, se instituem e sofrem influências do mundo circundante, compondo-o e transformando-o. Nesse sentido, faz-se necessário compreender os processos culturais e históricos que permeiam a sociedade capitalista, individualista, desigual, violenta e repressora no Brasil. Entendendo que não há um modo único de ser adolescente, mas maneiras diferentes, singulares e contextualizadas de viver esse momento, que variam de acordo com a etnia, o gênero, a classe social e o contexto. Ou seja, é preciso conhecer as suas necessidades e as condições concretas onde vivem os dilemas, para compreendermos este período do desenvolvimento, reconhecermos as mediações possíveis e encontrarmos maneiras interessantes de estabelecer relação com os(as/es) adolescentes. Assim, indagamos: quais as realidades e as circunstâncias que se apresentaram para os(as/es) estudantes de ensino médio (EM) e para as escolas nesse cenário de pandemia?

Desde os primeiros meses de 2020, o mundo todo, incluindo o Brasil, lidou com as repercussões da pandemia da doença COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou diversas medidas para conter o seu avanço e a sobrecarga dos serviços de saúde, como o isolamento dos casos suspeitos e confirmados, o distanciamento social, o uso de máscaras, a higienização das mãos e dos objetos e a recomendação de que as pessoas ficassem em casa (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020). No Brasil, tais medidas foram alvo de diversas polêmicas, sendo que poucos foram os momentos e as localidades que, de fato, adotaram tais formas de prevenção e contenção da pandemia.

Caos, dificuldades e desafios se instauraram em diversos âmbitos da sociedade brasileira, decorrentes da pandemia e de uma gestão catastrófica do (des)governo do nosso país⁹. Economicamente, houve o fechamento de órgãos públicos, estabelecimentos comerciais e empresas, o crescimento do desemprego (Nunes et al., 2021) e o aumento da informalização e da precarização das condições de trabalho (Facci et al., 2021). Problemas estruturais da sociedade se intensificaram e ficaram mais evidentes, como as desigualdades: social, elevando o número de indivíduos em situação de miserabilidade (Nunes et al., 2021) e vulnerabilidade; e de gênero.

Nesse cenário, o meio educacional, que se configura como nosso objeto de interesse, foi bastante impactado. Houve a suspensão imediata das aulas presenciais (Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021), a autorização e a imposição da modalidade de Ensino

⁹ Nomeamos como '(des)governo' a forma insana, bárbara e autoritária de gerir o país do então presidente do Brasil: Jair Messias Bolsonaro, que foi eleito em 2018 pelo Partido Liberal Social e iniciou seu mandato em 2019. No decorrer do período pandêmico, as normas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foram descumpridas e desautorizadas pelo supramencionado presidente e por outros membros do governo.

Remoto Emergencial (ERE), por meio de documentos como a Portaria nº 343 (2020), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de março e o Parecer nº 5 (2020) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril. Assim, as atividades não presenciais foram apressadamente iniciadas nas instituições de ensino privadas, por meio da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), de aulas em plataformas de videoconferência e videoaulas, intentando ofertar atendimentos e soluções rápidos aos anseios de seus(uas/ues) clientes (estudantes e familiares) e sobreviver às pressões mercadológicas. Em contrapartida, as escolas públicas seguiram orientações e programas elaborados pelos comitês e órgãos governamentais e iniciaram as atividades remotas alguns meses após a interrupção das aulas presenciais, fazendo uso de redes sociais (como *WhatsApp*), de telefonemas (Nunes et al., 2021), de tarefas impressas e da gravação de videoaulas e de programas difundidos pela TV.

Evidenciou-se uma forma inédita de se pensar e organizar a escola e as suas funções e os processos de escolarização, na qual, por meio da mediação das tecnologias, “[...] se tenta levar para a casa a garantia de um tempo real, tal como se estivesse no ensino presencial” (Bavaresco et al., 2021, p. 611). Contudo, como apontam Barrense-Dias et al. (2021), a suspensão das aulas foi um choque que mudou completamente a vida e a rotina de estudantes. Diante desse cenário insólito e da escassez de trabalhos publicados que abordem a ótica de estudantes do EM sobre a função da escola nestes tempos, o presente trabalho teve como objetivo compreender e discutir, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, quais os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes de escolas particulares e públicas de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19.

Percorso metodológico

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, pois buscou conhecer e compreender os significados atribuídos aos fenômenos em seu ambiente natural, se pautou e refletiu sobre o processo dinâmico de interação e diálogo entre as pesquisadoras e os(as/es) participantes (Sionek et al., 2020). Além disso, esta pesquisa se fundamentou nos preceitos da teoria histórico-cultural, a qual entende que o método se origina a partir do objeto estudado e vai sendo construído no processo de investigação (Vigotski, 1995).

Este trabalho é parte do projeto intitulado ‘Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência’¹⁰. Descreveremos aqui a segunda etapa dessa pesquisa longitudinal¹¹. Participaram do estudo, nove estudantes¹²: Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta. Os critérios de inclusão foram ter idade entre 15 e 18 anos; no ano de 2020 cursar o ensino médio (EM) em instituições de ensino da rede pública e privada de Uberlândia-MG; desejar participar da pesquisa; e ter acesso a dispositivo eletrônico (computador ou celular) com conexão com a internet. Não compuseram a investigação aqueles(as/us) que não apresentaram as características supracitadas.

A pesquisa foi toda realizada de forma remota, considerando os riscos sanitários existentes em deslocamentos e encontros presenciais. A divulgação se deu em agosto de

¹⁰ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética (número CAAE: 34590820.7.0000.5152).

¹¹ Essa é uma pesquisa longitudinal, pois foi composta por quatro etapas distribuídas ao longo de um ano, realizadas com os(as/es) mesmos(as/es) participantes: 1) Preenchimento de questionário; 2) Primeira entrevista semiestruturada; 3) Segunda entrevista semiestruturada; e 4) Grupos Focais. As duas primeiras etapas foram realizadas entre agosto e outubro de 2020. A terceira etapa, a segunda entrevista semiestruturada, foi feita entre maio e junho de 2021. E a última etapa, os grupos, foi iniciada em julho de 2021, com previsão de finalização em agosto do mesmo ano.

¹² Com o intuito de preservar o sigilo das informações, utilizaram-se nomes fictícios, escolhidos pelos(as/es) próprios(as/ies) participantes. Ademais, ao longo do trabalho, foi tomado o cuidado de apresentar as informações de modo que não propicie a identificação dos sujeitos.

2020, junto a adolescentes que faziam parte das redes de relação profissional das pesquisadoras e que correspondiam aos critérios supracitados, sendo, portanto, utilizada uma amostragem intencional. O contato foi realizado por meio de telefone e *WhatsApp*. Após a manifestação do interesse do(a/e) jovem em participar, acionamos o(a) responsável legal e o(a/e) adolescente para apresentar a pesquisa e solicitar a leitura e a assinatura, respectivamente, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA). O projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa – CAAE 34590820.7.0000.5152. É importante salientar que, durante todas as etapas, buscamos confirmar o interesse dos(as/es) participantes em continuar contribuindo com a pesquisa, explicitando que poderiam abandoná-la a qualquer momento.

Depois, solicitamos aos(as/aes) adolescentes que preenchessem um questionário disponibilizado na plataforma Google Forms para obter informações gerais sobre eles(as), possibilitando um planejamento mais eficiente da etapa seguinte. Posteriormente, combinamos com os(as/es) adolescentes a data, o horário e a plataforma de videoconferência mais conveniente para a realização das entrevistas semiestruturadas individuais. As entrevistas foram orientadas por um roteiro com questões sobre: a pandemia de COVID-19, a rotina diária, a escola e os estudos, a convivência familiar, a relação com os(as/es) amigos(as/ues) e as perspectivas para o futuro. Enfocamos aqui principalmente as respostas das perguntas sobre escola e estudos, como “De que forma as atividades remotas estavam sendo realizadas e desde quando? Qual o papel da escola? Qual era a rotina de estudos e a qualidade dos mesmos?”. Salientamos que o roteiro foi um norteador, e as perguntas eram feitas conforme os conteúdos emergiam na fala dos(as/es) participantes, primando pela interação dinâmica entre entrevistadora e entrevistado(a/e) e pelo papel ativo de ambos(as/es) na entrevista (Sionek et al., 2020). As entrevistas ocorreram entre setembro e outubro de 2020 e tiveram duração média de 45 minutos. Abordaremos aqui sobretudo os aspectos relativos à função da escola.

As entrevistas, mediante consentimento dos(as/es) adolescentes e de seus(uas) responsáveis, foram gravadas em áudio e as pesquisadoras se responsabilizaram pelo seu devido armazenamento. Posteriormente, realizamos a transcrição das gravações, tal como propõe Evangelista (2010). O texto transcriado compreende a complexa interação estabelecida entre oralista (pesquisadora) e colaborador(a/ie) (entrevistado/a/e) que, por meio de sucessivas etapas criativas e interpretações, transformam a experiência (entrevista) em um texto final (texto transcriado). Assim, os(as/es) participantes auxiliaram na produção do texto transcriado, lendo e fazendo alterações (acréscimos e retiradas) nas transcrições. É importante notabilizar que o teor das falas foi preservado, todavia foram alteradas marcas de informalidade e oralidade para a linguagem escrita com ajustes gramaticais, realizando a textualização do conteúdo das entrevistas.

Depois de reunido todo o material construído, foi feita a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), a qual foi constituída por três etapas: **1)** pré-análise – que consistiu na leitura flutuante e completa das transcrições; **2)** exploração do material – que compreendeu a elaboração de categorias iniciais, que se rearranjaram em intermediárias que, por sua vez, foram integradas e originaram as categorias centrais; **3)** interpretação e tratamento das descobertas para a inferência dos resultados, descrição e análise das categorias temáticas. Ressaltamos que na análise de conteúdo é vital significar o discurso, refletir sobre o mesmo, não de forma passiva, mas compreendendo e problematizando o uso das palavras, as entonações afetadas, as contradições e os temas trazidos, para que dessa forma seja possível depreender da narrativa, as intenções, os valores, as convicções e os preceitos inerentes (Bardin, 2011). Visamos assim, conforme

proposto por Aguiar e Ozella (2006), compreender os sentidos e a subjetividade por trás das falas dos(as) adolescentes.

Resultados e discussão

O período pandêmico possibilitou vivências inéditas, que ressignificaram a relação dos estudantes com a escolarização. A realização das entrevistas suscitou reflexões importantes a respeito, como expressou um dos participantes da pesquisa: “Eu não sei, viu? Eu nunca prestei muita atenção no papel da escola, eu sempre só ia e fazia o que mandavam, nunca reparei o que ela (a escola) fazia para mim” (Carlos, 16 anos, 1º ano, escola pública).

O processo de análise das entrevistas nos conduziu a cinco categorias centrais, que remetem aos sentidos da escola em tempos de ensino remoto: **1) Espaço de socialização e preparação para a vida; 2) Contexto de aprendizado de conteúdos; 3) Espaço de (des)preparação acadêmica e profissional; 4) Lugar organizador; 5) Espaço de apoio.**

Espaço de socialização e preparação para a vida

Para todos(as/es) os(as/es) entrevistados(as/es), a escola tem o sentido primordial de possibilitar socialização, ensinando os(as/es) estudantes a conviverem em comunidade e a estabelecerem vínculos. Sendo descrita como espaço fundamental para a promoção de interações e para a criação de laços de amizade. Conforme expressou Violeta (15 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso): “[A escola serve] muito mais para ‘aprendermos a conviver em comunidade’, porque é lá nosso primeiro contato com as pessoas. ‘O primeiro contato com o coletivo é na escola’”.

Algo que corrobora o que foi encontrado em outros estudos, como Melo e Leonardo (2019) e Leite et al. (2016), que constataram que a convivência com os(as/es) colegas era a principal motivação para eles(as/us) permanecerem estudando. Ainda que este não seja o significado principal da escola (Melo & Leonardo, 2019), não podemos negar o quanto importantes são a comunicação íntima pessoal (Elkonin, 1987) e a socialização para o processo de desenvolvimento dos(as/es) adolescentes (Leal & Facci, 2014).

Nesse sentido, alguns(mas/mes) participantes relacionaram os aprendizados supracitados à preparação para a vida. Vinculação que foi salientada no excerto a seguir:

Eu acho que a escola serve para a gente ‘aprender a conviver em sociedade’. Aprender a ‘entender a vida real’, o que acontece fora da sua casa. [...] Eu acho que essa é uma parte muito importante da escola: ‘preparar a gente para o começo da vida real, o que é fora de casa’ (Sally, 16 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso).

Apesar de a criação de vínculos ter sido apresentada como primordial, os(as/es) participantes relataram, com grande sofrimento, que tal função não tem sido cumprida durante a pandemia. Insatisfação que foi expressa de forma inigualável na narrativa de Alice.

Eu acho que enquanto eu estava na ‘escola presencial’, eu sabia que a escola tinha um ‘papel importante na socialização’, mas eu não tinha percebido o peso disso até ter sido privada. [...] ‘Sentir agora, com o ensino a distância, o que é a escola sem a socialização, que é uma parte tão importante na vida do jovem, é muito difícil’ (Alice, 16 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso).

Nessa categoria, apresentamos falas que revelam que, apesar dos(as/es) participantes considerarem a importância do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos, dão relevância especial para ‘algo além disso’: a interação social e seu potencial de preparação para a vida. Algo que, segundo eles(as/es), não tem sido efetivado no decorrer da pandemia.

Contexto de aprendizado de conteúdos

Do total de participantes, oito atribuíram, explícita ou implicitamente, à escola o papel de possibilitar que seus(uas/ues) estudantes adquiram os conhecimentos científicos e aprendam as matérias ensinadas. Entretanto, essa função foi apresentada pelos(as/es) adolescentes como sendo secundária à socialização. Observamos essa compreensão na fala de Violeta (15 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso): “Eu acho que a escola serve para ‘educação, adquirir conhecimento, mas não só para isso’, não só para a gente aprender as matérias”.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa oferece informações que diferem de pesquisas realizadas em período anterior à pandemia (Melo & Leonardo, 2019; Marques & Castanho, 2011), que apontam a consideração negativa que os jovens têm em relação aos processos educacionais vividos na escola. No atual estudo, chama a atenção a maioria dos(as/es) estudantes manifestarem grande preocupação com a apropriação de saberes, ainda que ela fique um pouco ofuscada pelo desejo deles(as/us) de encontrarem seus(uas/ues) colegas e professores(as/ies) presencialmente. Vontade de aprender que possivelmente se fortaleceu, especialmente, ao período de isolamento social e de suspensão das aulas, decorrentes da pandemia de COVID-19.

Destacamos ainda que, de modo geral, os(as/es) entrevistados(as/es) ressaltaram em seus discursos a essencialidade da comunicação presencial, seja com o(a/e) docente, seja com demais estudantes, para que, na relação mediada com o conteúdo, aconteça um aprendizado propriamente dito. A relevância da mediação no processo ensino-aprendizagem e a sua limitação no período de pandemia foram aspectos evidenciados pela maior parte dos(as/es) adolescentes. Salientamos aqui uma fala que representa bem isso:

Aqui em casa não tem ninguém para explicar a matéria. Procuro na internet a explicação e não acho. Sempre só tem a resposta. E acaba que quando tá com o ‘professor presencialmente, ele explica a matéria e explica mais de uma maneira de fazer o exercício. O que ajuda muito!’ (Sally, 16 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso).

Apesar de ser um apontamento comum entre os(as/es) participantes, notamos desigualdades entre os processos de escolarização de escolas públicas e particulares; enquanto os(as/es) estudantes das primeiras tem um ensino mediado pelo Plano de Estudo Tutorado (PET), apostila criada pelo governo de Minas Gerais com conteúdos e exercícios padronizados segundo o ano de ensino, e poucas aulas semanais; os(as/es) discentes da rede privada têm aulas de segunda a sexta, de todas as disciplinas, com múltiplas propostas de atividades avaliativas.

Ademais, alguns(mas/mes) estudantes também discorreram sobre o papel importante da escola, durante a pandemia, na divulgação de informações e na conscientização a respeito da doença de COVID-19 e das medidas de prevenção. Assim, compreendemos que, diferente do que foi encontrado por Marques e Castanho (2011) e Melo e Leonardo (2019) que relataram a desconexão entre a função real da escola e os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes a ela, deparamo-nos com sentidos que se articulam com os significados. Isto é, a atribuição do sentido de socialização à instituição de ensino se vincula com o de transmissão de conhecimentos.

Francisco (17 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso) problematizou sobre o quanto as escolas têm seguido uma lógica conteudista irrefletida, isto é, têm passado os conteúdos para seus(uas/ues) estudantes sem se preocuparem com possibilitar reflexão dos mesmos e/ou propiciar que a eles sejam atribuídos sentidos: “[...] o sistema de ensino

do EM é horrível. Acho horrível aquele negócio de entupir a gente de conteúdo e depois a gente 'vomitar'”.

Nesse sentido, como Melo e Leonardo (2019), consideramos essencial que haja uma articulação entre os saberes aprendidos na escola e a realidade concreta, para que o ato de estudar tenha sentido para os(as/es) estudantes, possibilitando o desenvolvimento de consciência crítica e de transformações na organização social.

Espaço de (des)preparação acadêmica e profissional

No discurso de alguns(mas/mes) participantes de escolas particulares, é atribuída à escola a função de preparar seus(uas/ues) estudantes para o ingresso na universidade, direcionando os estudos para os processos seletivos, como evidenciou Luiz (17 anos, 3º ano, escola particular, grifo nosso): “Acho que o papel principal da escola é o de nos ‘preparar para o ENEM’ [Exame Nacional do Ensino Médio] ‘e para os vestibulares’”.

Em contrapartida a isso, Mateus (17 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso) questionou esse papel da escola e sua efetivação, problematizando até que ponto o EM traz informações suficientes para que ocorra a escolha de uma profissão. Dúvida expressa no trecho a seguir:

A função da escola é, o que me foi falado: ‘Ela te mostra o caminho, e você tem que trilhar, né?’ Assim, ela vai te passando as matérias, tudo, e aí você vai estudando e depois você vê o que gosta. Às vezes, eu penso um pouco assim ‘Como isso acontece?’. Porque eu fui vendo várias coisas ao longo dos anos e ‘ainda não tenho certeza de que curso escolher’.

Entrevistados(as/es) de ensino público e particular reconheceram que nas escolas públicas, principalmente durante a pandemia, a preparação para a realização do ENEM e dos vestibulares tem sido inexistente ou insuficiente. Deixando os(as/es) estudantes dessas instituições prejudicados(as/es) na hora de prestarem essas provas e revelando processos de seleção, por vezes, injustos. Destacamos um trecho que conta sobre isso:

‘A desigualdade no acesso ao estudo é muito grande’. Eu estou em uma posição melhor do que uma pessoa que não tem nenhuma condição, como: acesso à internet. Mas eu tenho uma condição muito inferior a uma pessoa de escola particular que está tendo aula direitinho todo dia da semana. [...] ‘O ENEM é para o Brasil inteiro e com essa desigualdade, muita gente não vai ter a oportunidade de passar na faculdade, pois vai concorrer com pessoas que tiveram acesso a milhares de oportunidades durante a pandemia’ (Violeta, 15 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso).

Narrativas como as citadas acima revelam que, ainda que o papel da escola enquanto preparadora acadêmica e profissional apareça como importante, ele foi expresso de formas distintas nas falas de estudantes de escolas particulares e de públicas. Nos discursos dos(as/es) primeiros(as/es), essa função apareceu como algo que se efetivava na realidade da instituição escolar. Já nas entrevistas dos(as/es) segundos(as/es), foi referida como algo que falta, que está ausente no cotidiano das escolas públicas, ainda que seja relevante. São diferenças que escancaram, como bem apontado na fala supracitada de Violeta, as desigualdades presentes na educação, que são socialmente estruturadas e intensificadas no período pandêmico.

Assim, o papel da escola de preparar para o futuro acadêmico e profissional manifestou-se, direta ou indiretamente, nas falas de oito participantes. Indo ao encontro do que Krawczyk (2011) e Melo e Leonardo (2019) problematizaram: o quanto o EM tem se configurado como um trampolim para o mercado de trabalho e para o ingresso na universidade, vinculando-se à expectativa de um futuro melhor. Distanciando-se de sua

função primordial: a transmissão de conhecimentos que propiciem o desenvolvimento dos(as/es) estudantes.

Lugar organizador

Para oito dos(as/es) participantes, a escola possuía a função de auxiliar na organização dos estudos e da vida como um todo. Papel este que ganhou destaque durante a pandemia. Observamos isso nas narrativas de estudantes que expressaram o quanto o estabelecimento de uma rotina esteve vinculado ao início das aulas online e à realização das atividades escolares:

'Antes de começar as aulas online, eu estudei muito pouco'. Nas primeiras duas semanas sem aula, levei um pouco quase como se fossem férias. Fiquei encostado um pouco. Mas aí, 'depois' que começou as aulas e que passou aquele momento de frustração com esse modelo de ensino, 'eu acho que ficou mais fácil organizar meu tempo e a minha rotina de estudos'. Tanto durante as aulas, quanto para estudar o conteúdo fora das aulas (José, 16 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso).

'Antes, não tinha aula, não tinha atividade, nem nada da escola'. Então, eu só ajudava a minha mãe a limpar a casa e fazer janta e depois dormia ou só ficava vendo coisa no celular. Agora, desde que começaram as aulas, o que eu faço é: eu organizo minha casa, faço minhas coisas da escola e no resto de tempo que sobra, eu faço ou vejo alguma coisa. [...] O ensino remoto, pelo menos, é uma forma da gente não ficar totalmente sem aprender' (Violeta, 15 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso).

Outros(as/es) participantes manifestaram a função organizadora da escola, ao evidenciarem o quanto a ausência do espaço físico da instituição escolar e do contato presencial com a pessoas, durante a pandemia, tornava a rotina monótona e dificultava a separação entre momentos de lazer e de estudos. Essa fusão entre as dimensões institucional e particular decorrente da alteração na noção de tempo-espacó escolar é característica do ensino remoto (Vital & Urt, 2021), e foi relatada de maneira muito sofrida por alguns(mas/mes) adolescentes. Como expressara Sally (16 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso) "Nós ficamos muito exaustos, porque a casa é o nosso canto de descanso e agora ela é só para estudar. Então, 'a gente fica cansando dentro da própria casa! Muito ruim' (forte entonação nas palavras)!" e Luiz (17 anos, 3º ano, escola particular, grifo nosso):

'Eu sinto falta de estar presente na escola e ver a separação entre lugar de estudar e de descanso'. [...] No ensino remoto, não tem essa separação. É mais fácil procrastinar em casa do que se eu estivesse na escola.

Nesse sentido, precisamos considerar a existência de um conjunto complexo de aspectos decorrentes do isolamento social que torna esse momento mais doloroso e dificulta que a escola atue como uma organizadora. Algo que Alice (16 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso) expressou:

'No começo da pandemia, eu tinha uma rotina bem definida'. Mas, depois de tantos meses isolados e sem saber quando isso vai acabar, nós jovens fomos 'perdendo a perspectiva de melhora, o 'entusiasmo', o 'interesse' e a 'vontade'. Ficamos tão 'desmotivados'. Então, a rotina que eu tinha, já não existe mais. Sinto que ela tá impossível de manter. Aí já acordo, vou direto para a aula e como alguma coisa lá. [...] Eu fico pensando: 'Estou vivendo o mesmo dia todos os dias'. Não faz sentido. Sinto um 'vazio'. Sinto 'falta de uma rotina sólida', do contato (embarga a voz).

Essas falas revelam o quanto a escola, a partir de seu local físico, das atividades e dos contatos e relações presenciais que favorece, assume na vida da maior parte dos(as/es) participantes o sentido de organizadora, possibilitando vivências e aprendizados

que tornam a rotina menos monótona e que propiciam o desenvolvimento dos(as/es) estudantes e uma sensação de progressão. Isso evidencia que nós nos constituímos e desenvolvemos-nos na relação com os outros e com o mundo (Leontiev, 2004; Vigotski, 1999).

Espaço de apoio

Do total de participantes, sete atribuíram, diretamente ou indiretamente, à escola o sentido de ofertar suporte emocional e/ou acadêmico a seus(uas/ues) estudantes. Nas instituições de ensino públicas, aparentemente, isso se dava por meio de uma postura compreensiva, acolhedora e da disposição em auxiliar assumida por alguns(mas/mes) funcionários(as/ies). Algo que Sally (16 anos, 1º ano, escola pública, grifo nosso) expressou:

Os ‘professores estão dando muito apoio’, sempre que precisamos. Até a ‘diretora está sempre disposta a fazer o que precisar’. Uma vez eu precisei da minha declaração de escolaridade e ela foi lá na escola e tirou a foto para mim. E também fez isso para outros alunos que precisavam. ‘É um apoio muito grande, sem dúvidas!’.

A respeito dessa função da escola, Max chamou a atenção para a importância de que, principalmente durante a pandemia, ela seja efetivada nas instituições de ensino públicas:

‘Na pandemia, pelo menos as escolas públicas, eu acho que deviam dar mais apoio para os alunos, insistir mais’, porque tem muita gente que já está desistindo. [...] Acho que a ‘escola deveria ser como uma segunda casa mesmo, um lugar para você se apoiar’ e aprender (Max, 17 anos, 3º ano, escola pública, grifo nosso).

Já nas narrativas de estudantes de escolas particulares, esse papel se efetivava, majoritariamente, por meio de um investimento na diversidade de conteúdos e de atividades ofertadas. Isso foi evidenciado na fala de Mateus (17 anos, 2º ano, escola particular, grifo nosso): “Na minha escola, podemos conversar com o ‘diretor’, falamos o curso que pensamos em fazer e, ‘de acordo com as nossas notas e o nosso desempenho, ele monta uma planilha de estudos’”.

Assim, ainda que estudantes de escolas particulares e públicas tenham ressaltado a função da escola de fornecer apoio, isso apareceu de maneiras diferentes nas suas narrativas. Nos discursos dos(as/es) primeiros(as/es), o suporte foi expresso de forma mais indireta e muito vinculado à disponibilização de atividades que auxiliariam nos estudos para ingressar na universidade. Lembrando Leontiev (2004), o sentido é criado nas condições concretas de vida e na atividade do sujeito. Os motivos para o estudo se fortalecem e se renovam a partir do apoio e do encontro com os profissionais da educação. Já nas falas dos(as/es) segundos(as/es), ele foi explicitado de modo direto e relacionado, principalmente, a um engajamento afetivo por parte dos(as/es) docentes e diretores(as/ies) com o intuito de auxiliar e incentivar os(as/es) discentes a estudarem e permanecerem na escola. Enfatizando o quanto os afetos e as emoções têm papel essencial no processo de ensino-aprendizagem (Figueiredo & Leite, 2019).

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo compreender e discutir, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, quais os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes de escolas particulares e públicas de Uberlândia-MG durante a pandemia. Percebeu-se que para todos(as/es) participantes, a escola tem a função primordial de possibilitar a

socialização. Também se observou que os(as/es) entrevistados(as/es) compreendiam as instituições escolares enquanto espaços: de preparação acadêmica e profissional e para a vida; de aprendizado de conteúdos; organizador e de apoio. Destaca-se, portanto, mesmo diante de condições adversas, a relevância da garantia do direito à escolarização para o desenvolvimento integral de adolescentes, no que tange aos aspectos cognitivos, relacionais e afetivos, propiciando a apropriação de conhecimentos e a reflexão crítica sobre a realidade.

De modo geral, os(as/es) adolescentes, principalmente os de escolas públicas, revelaram que tais funções não estão sendo cumpridas e/ou estão sendo efetivadas de maneira insuficiente durante a pandemia, escancarando as desigualdades e injustiças envolvidas no acesso ao ensino. Assim, entendemos que nosso estudo apresenta informações que ajudam: na reflexão sobre os sentidos que a escola tem assumido durante a pandemia e do período de isolamento; no planejamento de ações possíveis de serem realizadas para que a função real da escola, isto é, a transmissão de conhecimentos, seja cumprida nesse momento; e na elaboração de políticas públicas que se atentem para a solução dessa problemática e para a necessidade de que, mesmo no ensino remoto, sejam propiciadas formas de socialização, por meio da proposição de atividades de estudo coletivas e/ou que viabilizem interações e trocas descontraídas.

Ademais, o presente estudo teve como limitações: o recrutamento ter se restringido a pessoas das relações profissionais das pesquisadoras e ter sido realizado inteiramente on-line; excluindo da investigação os indivíduos que não tinham acesso a recursos tecnológicos e internet, algo que favoreceu que tivéssemos menos acesso à perspectiva de estudantes de escolas públicas. Em contrapartida, a pesquisa teve como pontos fortes: explicitar sobre algumas vivências de escolarização de adolescentes durante a pandemia; ofertar espaço de escuta para os(as/es) participantes; e oferecer informações sobre a realização de pesquisas virtuais em momentos de calamidade pública. Por fim, indicamos que sejam feitos estudos que além de superarem as limitações da presente investigação, se proponham a pensar em práticas para atender às necessidades desses(as/us) adolescentes no período pós-pandêmico.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014) “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 169-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrense-Dias, Y., Urben, S., Chok, L. Schechter, D. & Suris, J. C. (2021) *Exploration du vécu de la pandémie et du confinement dus à la COVID-19 des adolescent·es et des parent·es*. Unisanté. <http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/320>
- Bavaresco, M. R. C., Souza, M. P. R., & Amaral, T. P. (2021). Cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia COVID-19: contribuições da psicologia histórico-cultural. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 597-623). Pimenta Cultural.

- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología* (pp. 104-124). Editorial Progresso.
- Evangelista, M. B. (2010). A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Oralidades*, 4(7), 169-82. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-transcria%C3%A7%C3%A3o-em-hist%C3%B3ria-oral-e-a-insufici%C3%A3o-Ancia-Evangelista/300b4d94daaa1b5a1ede67758f711636feb9d6#citing-papers>
- Facci, M. G. D., Anache, A. A., & Ferreira, T. L. (2021). Professores trabalham? Reflexões da psicologia escolar e educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 624-653). Pimenta Cultural.
- Figueiredo, A. P. S., & Leite, S. A. S. (2019). Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490>
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- Leal, Z. F. R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & M. P. R. Souza. *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 15-44). Eduem.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Santos, D. P., Rocha, G. F. & Albero, M. F. P. (2016) O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 39-348. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202983>.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro.
- Marques, P. B., & Castanho, M. I. S. (2011) O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>
- Melo, L. C. B. D., & Leonardo, N. S. T. (2019). Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017542>
- Nascimento, R. O. (2014). *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação* (Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia). <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.99>
- Nogueira, R. M. S. (2011). O ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural: a prática docente na educação infantil. *InterMeio*, 17(34), 29-45. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2391>
- Nunes, L. G. A., Lima, L. R., Sousa, K. A., Souza, C. S., & Silva, G. M. (2021). Psicologia escolar em tempos de pandemia: dilemas, incertezas e perspectivas de atuação. In F.

Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 838-867). Pimenta Cultural.

Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic.* https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey=%7badgroupsurvey%7d&gclid=Cj0KCQjwsqmEBhDiARIsANV8H3aVzyfutrjjO71gpZDxmuk9KAg-0LJrCOQx4902UU2GqHoCT16LBGQaApBxEALw_wcB

Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020. (2020). Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Sionek, L., Assis, D. T. M., & Freitas, J. D. L. (2020). “Se eu soubesse, não teria vindo”: implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 25. <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.44987>

Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Org.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-27). Casa do Psicólogo.

Vaz, P., & Bona, V. (2016). Paulo Freire e a escola como espaço de relações e diálogo na perspectiva das crianças. *Colóquio Internacional Paulo Freire*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Paulo-Freire-e-a-escola-como-esp%C3%A7o-de-rela%C3%A7%C3%A3o-B5es-e-Vaz-Bona/59410d751b66bfa95b46b5bd57c3f319df7450b1>

Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-118). Ícone.

Vital, S. C. C., & Urt, S. C. (2021). Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma psicologia educacional/escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 118-146). Pimenta Cultural.

Disponibilidade de dados: O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Recebido em 21/07/2021
Aceito em 04/10/2022