

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

REPERCUSSÕES DA PANDEMIA COVID-19 NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS: CONTRIBUTOS DA TEORIA BIOECOLÓGICA

Luciana Pontes, Alex Pessoa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9510>

Submetido em: 2024-07-25

Postado em: 2024-07-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Edinete Rosa (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4279-8308>)

ARTIGO

REPERCUSSÕES DA PANDEMIA COVID-19 NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS: CONTRIBUTOS DA TEORIA BIOECOLÓGICA

LUCIANA BARBALHO PONTES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8234-9729>
<lu_barbalho@yahoo.com.br>

ALEX SANDRO GOMES PESSOA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9271-8575>
<alexpeessoa@ufscar.br>

¹ Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

RESUMO: A pandemia de COVID-19 alterou o modo de vida e, inequivocamente, impactou no desenvolvimento de crianças e adolescentes em todo o mundo. Apesar disso, a literatura nacional e internacional pouco investiu nas repercussões desse evento calamitoso na realidade das populações mais vulneráveis. As pesquisas ocorreram, majoritariamente, em ambientes virtuais, de modo que um contingente de adolescentes, particularmente de escolas públicas, sequer foi ouvido. Este estudo buscou verificar as repercussões e impactos da pandemia nos contextos e processos de desenvolvimento de adolescentes que estudavam em escolas públicas brasileiras. A investigação fundamentou-se nos princípios epistêmicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Tratou-se de um estudo qualitativo, exploratório-descritivo e com delineamento transversal. A pesquisa faz parte de um estudo multicêntrico que contou com participantes das cinco macrorregiões do país. Participaram 35 adolescentes, de todos os gêneros, com idades entre 12-18 anos, matriculados, no período da pandemia, em escolas públicas em contextos com altos indicadores de vulnerabilidade social. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevistas semiestruturado, cujos dados foram analisados por intermédio da Análise Temática com suporte do software Atlas TI. A partir do modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo), constatou-se que a pandemia, enquanto um evento catastrófico que atingiu a humanidade, modificou abruptamente o modo de vida dos adolescentes (Tempo), impossibilitando-os de acessar espaços que potencializam o desenvolvimento (Contexto), enfraquecendo os vínculos interpessoais (Processo) e promovendo alterações na autopercepção e nos elementos identitários dos adolescentes (Pessoa), em uma relação multidirecional e dinâmica.

Palavras-chave: adolescência, escolas públicas, pandemia, desenvolvimento, Teoria Bioecológica.

REPERCUSSIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON ADOLESCENTS FROM PUBLIC SCHOOLS: CONTRIBUTIONS OF THE BIOECOLOGICAL THEORY

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has severely changed the lives and impacted the development of children and adolescents worldwide. Despite this, national and international literature underexploited the repercussions of this calamitous incident on the reality of the most vulnerable populations. Besides, most of the studies took place in virtual environments, so that several adolescents, particularly from public schools, were not even heard. This study aimed to analyze the repercussions and impacts of the pandemic on the contexts and developmental processes of adolescents attending public schools in Brazil. The investigation was based on the epistemological principles of the Bioecological Theory of Human Development (BTHD). This was a qualitative, exploratory-descriptive study with a cross-sectional design.

The research is part of a national study that included participants from the five macro-regions of Brazil. Participants were 35 adolescents, of all genders, aged 12-18 and who were, during the pandemic period, enrolled in public schools located in contexts with high indicators of social vulnerability. To collect data, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview guide were employed, and data were analyzed through Thematic Analysis with support from the Atlas TI software. Using the PPCT (Process-Person-Context-Time) theoretical model, it was found that the pandemic, as a catastrophic event for the human beings, abruptly changed the adolescents' lives (Time), making it impossible for them to access contexts and places that enhance their development (Context), weakening interpersonal bonds (Process) and promoting changes in adolescents' self-perception and identity dimensions (Person), in a multidirectional and dynamic relationship.

Keywords: adolescence, public schools, pandemic, development, Bioecological Theory.

REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA COVID-19 SOBRE ADOLESCENTES DE ESCUELAS PÚBLICAS: APORTES DE LA TEORÍA BIOECOLÓGICA

RESUMEN: La pandemia de COVID-19 ha cambiado la forma de vida e impactado el desarrollo de niños y adolescentes en todo el mundo. Pese a ello, la literatura nacional e internacional poco se centró en sus repercusiones sobre la realidad de las poblaciones más vulnerables. Las investigaciones se desarrollaron, principalmente, en entornos virtuales, los cuales no incluían a todos, especialmente los adolescentes de escuelas públicas. Este estudio buscó verificar las repercusiones e impactos de la pandemia en los contextos y procesos de desarrollo de los adolescentes que estudian en escuelas públicas brasileñas. La investigación se basó en los principios epistémicos de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH). Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo, con diseño transversal. La investigación forma parte de un estudio multicéntrico desarrollado en las cinco macrorregiones brasileñas. Participaron 35 adolescentes, de todos los géneros, entre 12-18 años, matriculados, durante la pandemia, en escuelas públicas en contextos con altos indicadores de vulnerabilidad social. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario sociodemográfico y una guía de entrevista semiestructurada, cuyos datos se analizaron mediante Análisis Temático con apoyo del software Atlas TI. Utilizando el modelo PPCT (Proceso-Persona-Contexto-Tiempo), se encontró que la pandemia, como evento catastrófico que azotó a la humanidad, cambió abruptamente la forma de vida de los adolescentes (Tiempo), imposibilitándoles el acceso a espacios que potencian el desarrollo (Contexto), debilitando sus vínculos interpersonales (Proceso) y promoviendo cambios en la autopercepción y en los elementos identitarios de los adolescentes (Persona), en una relación multidireccional y dinámica.

Palabras clave: adolescencia, escuelas públicas, pandemia, desarrollo, Teoría Bioecológica.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a transmissão da COVID-19 como uma pandemia (ONU, 2020a). A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevada transmissibilidade, altamente letal e de distribuição global. Após o registro dos primeiros óbitos decorrentes da COVID-19 no Brasil e o escalonamento do número de casos confirmados, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria Nº 454, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020c), declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional, recomendando medidas de contenção social. Boa parte dos brasileiros, assim como cidadãos de diversos outros países, permaneceram confinados em suas casas e o isolamento social passou a ser uma realidade para muitas famílias.

Ainda em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria MEC nº 343 (Brasil, 2020d), estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em ambientes virtuais enquanto durasse a situação de pandemia. Em agosto do mesmo ano foram decretadas normas educacionais

excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (Brasil, 2020b), sendo normatizadas as aulas remotas. Durante o período de ensino remoto, os adolescentes perderam a oportunidade de interação social proporcionado pela escola, o que afetou a capacidade de se relacionar com pares e desenvolver habilidades socioemocionais (Gomes et al., 2021). Além disso, a interação, comunicação e colaboração entre estudantes e professores foram prejudicadas, impactando negativamente o suporte educacional e emocional oferecido aos adolescentes. Essa situação teve consequências no desempenho acadêmico e nas perspectivas futuras dos adolescentes (Vazquez et al., 2022).

As adversidades causadas pela pandemia de COVID-19 afetaram severamente crianças, adolescentes e suas famílias. O isolamento social, combinado com a crescente instabilidade econômica e social, aumentou a exposição a fatores de risco, inclusive no contexto intrafamiliar (Cohen & Bosk, 2020). Ambientes familiares que já enfrentavam vulnerabilidades sociais foram ainda mais impactados pela falta de recursos, restrições de movimentação, aumento do desemprego, redução da renda, fechamento de escolas e serviços sociais protetivos, entre outros desafios (Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2020). A partir da combinação dos impactos da pandemia na economia mundial e do fechamento das escolas, a Organização das Nações Unidas (ONU) chamou atenção para o fato de que a pandemia de COVID-19 poderia se tornar uma “catástrofe geracional” do ponto de vista educativo (ONU, 2020b, p. 10). Segundo a UNESCO (2021), a pandemia afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes, sendo os mais vulneráveis os mais atingidos.

As camadas socioeconomicamente mais vulneráveis enfrentaram agravamentos de suas dificuldades durante e após a pandemia. Reconhece-se, inclusive, que muitas pessoas ficaram impossibilitadas de seguir as recomendações sanitárias (como o isolamento social) devido às condições precárias em que viviam (Pinto & Cerqueira, 2020). Complementarmente, algo que é praticamente consensual na literatura nacional e internacional é que a pandemia acentuou as desigualdades já existentes, em especial para a população infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social (Alves et al., 2021; Cohen & Bosk, 2020).

A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), proposta por Urie Bronfenbrenner (2012), um dos principais teóricos do Desenvolvimento Humano, é possível analisar o impacto multinível que a pandemia pode ter tido na vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O autor supracitado desenvolveu um campo interdisciplinar inicialmente denominado Ecologias do Desenvolvimento Humano, considerado um marco nas contribuições para a compreensão da ontogenia (Bronfenbrenner, 2012). Ele demonstrou, por exemplo, a importância da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados e interdependentes, que operam dialeticamente para a promoção do desenvolvimento humano.

Após décadas de estudos, Bronfenbrenner e seus colaboradores ampliaram sua teoria e acrescentaram as características da pessoa em desenvolvimento ao seu sistema ecológico, unindo aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais dinamicamente com os sistemas ecológicos e individuais. Dada a amplitude dos níveis, a teoria passou a ser denominada Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Segundo Rosa e Tudge (2013), ocorreu a transição de uma abordagem centrada no contexto para uma teoria em que as interrelações cotidianas se tornariam centrais. O indivíduo dentro do sistema bioecológico é imerso temporalmente na sua dimensão relacional e o multinível ecológico é um agente ativo no desenvolvimento. Essa ampliação da teoria representou uma evolução do sistema teórico para o estudo científico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2012).

O modelo mais complexo da TBDH reúne quatro componentes interligados e indissociáveis: (i) o processo de desenvolvimento, envolvendo a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; (ii) a pessoa, caracterizado pelo repertório individual, como características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; (iii) o contexto, definido como níveis ou sistemas entrelaçados da ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996); (iv) e o tempo, conceituado como dimensões múltiplas da temporalidade (i.e., tempo ontogênico, tempo familiar e tempo histórico). Juntos, esses quatro componentes constituem o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), que consiste num sistema operacional-conceitual acerca do desenvolvimento humano.

Os Processos proximais são a força motriz primária do desenvolvimento humano e, por isso, é um conceito central na TBDH. Sua forma, vigor, conteúdo e direção influenciam e produzem o desenvolvimento humano, variando substancial e sistematicamente como função articulada das características da Pessoa em desenvolvimento, do Contexto (tanto imediato quanto mais remoto), da natureza dos aspectos desenvolvimentais estudados, das mudanças e continuidades que acontecem ao longo do Tempo no ciclo de vida e no período histórico nos quais os processos proximais ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para o estabelecimento de Processos proximais, cinco aspectos devem estar presentes: (1) a pessoa deve estar engajada em uma atividade; (2) a atividade deve ocorrer ao longo de um período extenso de tempo e com frequência regular; (3) a atividade deve se tornar progressivamente mais complexa; (4) as relações por meio das quais os processos proximais se estabelecem devem ser recíprocas; e (5) os objetos e símbolos que compõem o ambiente físico imediato onde são estabelecidos os processos proximais devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação. Além disso, o poder dos processos proximais tende a aumentar quanto mais forte for a relação emocional existente entre as pessoas, como entre mãe e filho, entre professor e aluno ou entre melhores amigos (Coscioni et al., 2018).

Durante a pandemia, de acordo com Orben et al. (2020), as medidas de distanciamento exigidas a nível mundial para conter a propagação da COVID-19 reduziram radicalmente as oportunidades dos adolescentes de engajarem em interações sociais presenciais fora do seu círculo familiar, o que afetou os processos proximais. Cabral et al. (2023) destacaram, por exemplo, a importância da escola como um espaço central para a sociabilidade e a construção de vínculos afetivos entre pares, o que foi impossibilitado ou radicalmente alterado no auge da pandemia. Assim, as alterações abruptas provocadas pela pandemia afetaram os processos proximais dos adolescentes, pois houve desengajamento e instabilidade na regularidade das atividades prévias em que estavam envolvidos. Além disso, as interações passaram a ocorrer, majoritariamente, por meio de interações virtuais, o que diminuiu consideravelmente a diversidade de recursos favorecedores de desenvolvimento psicológico e social.

O componente Pessoa refere-se a atributos e características individuais consolidadas a partir da interação das pessoas com a cultura. Distinguem-se três tipos de características da Pessoa como os mais influentes para o desenvolvimento humano, em razão da sua capacidade de influenciar a direção e a força do processo proximal durante o ciclo de vida. O primeiro deles é denominado como disposições, que podem ativar os processos proximais em um domínio particular do desenvolvimento, continuando a sustentar sua operação. O seguinte são recursos bioecológicos de capacidade, experiência, conhecimento e habilidade necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um determinado estágio do desenvolvimento humano. Finalmente, existem características de demanda, que motivam ou desencorajam reações do contexto social que podem fomentar ou interromper a operação dos processos proximais. A diferenciação dessas três formas leva suas combinações a padrões da estrutura da Pessoa, que podem explicar as diferenças na direção e na força dos processos proximais resultantes, bem como seus efeitos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006).

Na revisão de Panchal et al. (2023) sobre os impactos do confinamento na saúde mental de adolescentes durante a pandemia de COVID-19, foi revelado que adolescentes do gênero feminino (características de demanda da Pessoa) estavam mais suscetíveis a fatores de risco para o desenvolvimento de sintomas de ansiedade e depressão, além de falta de rotina, exposição excessiva à mídia e informações sobre a COVID-19 e problemas de saúde mental prévios. Similarmente, no estudo de Cabral et al. (2023) foi constatado que ser menina contribuiu para o aumento do estresse e sofrimento psíquico durante a pandemia, pois elas assumiram mais tarefas de cuidado da casa e da família.

O Contexto do desenvolvimento humano, expresso na TBDH, representa “o ambiente ecológico concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5). Está composto por níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados para o desenvolvimento humano, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema foi descrito como o ambiente no qual o indivíduo está em atividade em um determinado momento de sua vida. É “o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual ela está contida” (Bronfenbrenner, 1996, p. 515). O mesossistema é o conjunto

de microssistemas, as interações dos vários ambientes em que a pessoa está envolvida, constituindo o nicho do desenvolvimento da pessoa em determinado período. O exossistema é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente (i.e., o local de trabalho dos pais do adolescente), mas influencia o desenvolvimento da pessoa. Bronfenbrenner (1996) definiu esse sistema como uma extensão do mesossistema, abarcando estruturas sociais específicas que não contêm a pessoa em desenvolvimento, mas que acompanha os ambientes imediatos no qual a pessoa se encontra e, portanto, afeta ou mesmo determina o que lá ocorre. Finalmente, o macrosistema é o nível que engloba todos os outros da ecologia do desenvolvimento humano. Envolve a cultura, os valores e crenças de uma sociedade, as macroinstituições, como o governo federal e as políticas públicas. O macrosistema influencia a natureza das interações de todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano.

Durante a pandemia do COVID-19, estudos nacionais e internacionais evidenciaram alterações substanciais na relação de adolescentes com seus micro e mesocontextos de desenvolvimento, em especial com a escola, família e pares (Cabral et al., 2023; Ribeiro et al., 2023; Sarvan & Muslu, 2022; Souza et al., 2022). As mudanças decorrentes do mundo do trabalho, seja pelos subempregos, pela instabilidade nos cargos ou pelo risco da contaminação no caso de pessoas que não puderam adotar o isolamento social, exemplificam como o exossistema de adolescentes também foi duramente impactado por esse desastre que atingiu a humanidade. Segundo Neumann et al. (2020), crianças e adolescentes que tinham pais inseridos em trabalhos considerados essenciais ou que não puderam fazer o distanciamento físico durante a pandemia tiveram mais sintomas de sofrimento psíquico. Em termos do macrosistema dos adolescentes, existem evidências robustas de que adolescentes que enfrentavam desafios sociais e psicológicos (i.e., exposição à pobreza, quadros sindrômicos pré-existentes, inacessibilidade a políticas públicas) no período pré-pandêmico tiveram repercussões mais drásticas em suas vidas (Alves et al., 2021; Cabral, 2023; Neumann et al., 2020; Ribeiro et al., 2023).

A ênfase sobre uma redefinição e ampliação do conceito de microssistema conduziu para o último componente da TBDH: o Tempo. O Tempo diz respeito às continuidades sociais e mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), a dimensão do Tempo existe em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dentro de episódios contínuos do processo proximal, ou seja, o tempo imediato em que os processos proximais ocorrem. O mesotempo reporta-se à frequência e extensão de tempo desses episódios (dias, semanas e meses, por exemplo). Finalmente, o macrotempo corresponde aos acontecimentos históricos que impactam a sociedade, tanto dentro como através das gerações, como influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida.

O período pandêmico, indubitavelmente, marcou a vida de muitas pessoas, impactando os processos proximais em todos os níveis temporais. Em termos de microtempo, pode-se refletir sobre o desengajamento de adolescentes em atividades que desenvolviam antes da pandemia, em especial com a rotina escolar. Além disso, ao levar em consideração que a pandemia foi um evento catastrófico que durou anos, constata-se alterações no mesotempo, cujos efeitos deletérios no desenvolvimento humano são complexos e desafiadores de serem mensurados e analisados. Já em relação ao macrotempo, é notável que estudantes de escolas públicas no Brasil já enfrentavam, no período pré-pandemia, escassez de recursos e condições precárias de ensino, uma vez que a baixa qualidade da educação ofertada a este segmento é uma realidade histórica perversa das políticas educacionais no país (Oliveira & Pires, 2023). Assim, as defasagens de aprendizagem geradas pela pandemia aos estudantes de escolas públicas poderão atingir toda uma geração (ONU, 2020b), o que também pode ser analisado a partir do macrotempo.

Como evidenciado, a TBDH possibilita uma análise abrangente dos impactos da pandemia do COVID-19 nos processos de escolarização e de desenvolvimento de adolescentes e estudantes. Contudo, poucos estudos foram realizados no Brasil no contexto pós-pandêmico com adolescentes de escolas públicas, o que significa que suas experiências permaneceram ocultas e negligenciadas. Assim, o presente estudo buscou verificar, a partir da TBDH, as repercussões e impactos da pandemia nos contextos e nos processos de desenvolvimento de adolescentes que estudavam em escolas públicas brasileiras.

MÉTODO

Esta pesquisa fez parte de um projeto multicêntrico, de abrangência nacional, intitulado “Impactos da pandemia COVID-19 no cotidiano de adolescentes brasileiros em situação de vulnerabilidade social”. A investigação contou com apoio financeiro da CAPES (Edital 12/2021; processo número IMPACTOS1983986P) e do CNPq (Edital Universal 18/2021; processo número 406975/2021-3). O objetivo central do projeto foi mapear o impacto da pandemia para o desenvolvimento de adolescentes brasileiros em situação de vulnerabilidade social de todas as regiões do Brasil, os quais foram divididos em cinco grupos: 1) em situação de rua; 2) que viviam em acolhimento institucional; 3) em conflito com a lei e que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto; 4) em conflito com a lei e que cumpriam medida socioeducativa de internação e 5) estudantes de escolas públicas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade econômica e social.

Trata-se de um estudo misto simultâneo, exploratório-descritivo e com delineamento transversal. Contudo, para atingir o objetivo do presente artigo, foram apresentados, analisados e discutidos somente os dados qualitativos oriundos da participação de adolescentes de escolas públicas que estavam localizadas em contextos de vulnerabilidade social.

Instituições e Participantes

Para a seleção das escolas, levou-se em consideração parâmetros objetivos, como por exemplo, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios, levantamentos locais, mapas de exclusão, dados do IBGE ou critérios das secretarias da educação. Todos os participantes estavam matriculados em escolas públicas das cinco regiões brasileiras, sendo 3 estudantes de Brasília (DF), 8 de Fortaleza (CE), 3 de Natal (RN), 4 de Porto Alegre (RS), 5 de Salvador (BA), 3 de Santa Maria (RS), 5 de São Carlos (SP) e 4 de Palmas (TO).

Assim, participaram do estudo 35 adolescentes, de 12 a 18 anos ($M = 15,01$), sendo 20 meninas (57,2%), 11 meninos (31,2%) e 4 não responderam (11,4%). Os participantes eram, predominantemente, mulheres cisgênero (20), 11 homens cisgênero, 1 não soube responder e 3 preferiram não responder. Quanto à orientação sexual, 13 se declararam heterossexuais, 5 bissexuais, 2 pansexuais, 3 não sabiam responder, 1 preferiu não responder e 11 não assinalaram. Quanto à etnia, 17 se declaravam pardos, 9 negros, 8 brancos e 1 amarelo. Sobre religião, 11 afirmaram ser evangélicos, 10 disseram não ter religião, 9 católicos, 2 umbandistas, 1 espírita e 2 assinalaram a opção “Outras”. Quanto à escolaridade, 17 estavam no Ensino Fundamental e 18 no Ensino Médio.

O critério de inclusão foi que os adolescentes estivessem matriculados, durante a pandemia (entre os anos de 2020-2022), em escolas públicas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade econômica e social. Como critérios de exclusão, definiu-se: estar sob efeito de substâncias psicoativas durante a aplicação dos instrumentos; apresentar comprometimento cognitivo que impedisse o adolescente de participar da pesquisa; não apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento (TA). Para manter o anonimato dos participantes, neste artigo eles foram identificados pela letra A (de adolescente), seguida de um número, sua idade e a cidade em que residiam (i.e., A1, 16 anos, Brasília; A35, 14 anos, Palmas).

Instrumentos

Para a coleta de dados do estudo multicêntrico, foram utilizados quatro instrumentos: i) Questionário de caracterização dos participantes; ii) Questionário sobre o conhecimento, atitude e prática em relação à pandemia Covid-19; iii) entrevista semiestruturada; e iv) Questionário de Projeto de Vida. Todavia, no presente artigo foram explorados os dados provenientes do Questionário de caracterização dos participantes (cujos dados foram descritos na seção Participantes) e do roteiro de entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro contendo uma série de perguntas elaboradas com o objetivo de compreender a relação dos adolescentes de escolas públicas com a instituição escolar no período da pandemia do COVID-19. Esta técnica proporciona uma visão abrangente, bem como

permite a descrição, explicação e compreensão aprofundada do fenômeno investigado, além de possibilitar o surgimento de novas temáticas com base nas respostas recebidas (Minayo, 2010). Neste estudo, o roteiro da entrevista foi estruturado em torno de cinco pontos principais: 1) percepções dos adolescentes em relação à pandemia; 2) alterações e impactos da pandemia na rotina e estilo de vida; 3) papel da rede de apoio afetiva e social em auxiliar os participantes durante a pandemia; 4) estratégias de enfrentamento adotadas pelos adolescentes; e 5) expectativas em relação ao futuro após a pandemia.

Procedimentos

Por se tratar de um projeto multicêntrico, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição sede (UFSCar) e de todas as universidades envolvidas no estudo (CAEE 60330722.2.1001.5504). A assinatura do TCLE pelos responsáveis e do TA pelos adolescentes também foram cuidados éticos adotados para destacar o caráter voluntário do estudo e assegurar a confidencialidade e sigilo dos dados dos participantes.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu diversas universidades e equipes, foi realizado um treinamento direcionado aos estudantes de graduação, pós-graduação, pós-doutorado e docentes universitários que estariam envolvidos diretamente na coleta e análise de dados. O treinamento ocorreu na modalidade online e teve a carga horária de 30 horas, sendo 15 horas (h) de aulas teóricas e 15h de aulas práticas. A parte teórica do treinamento ocorreu em sete encontros de aproximadamente duas horas e meia de duração cada. Os temas desenvolvidos ao longo do treinamento e conduzidos por pesquisadores experientes e referências da área foram os seguintes: 1. Pesquisas com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social: dimensões históricas, políticas e sociais; 2. A pandemia e suas repercussões na vida de adolescentes em situação de exclusão social (em instituições de acolhimento; em situação de rua; em cumprimento de medidas socioeducativas; estudantes de escolas públicas localizadas em territórios demarcados por índices de exclusão e vulnerabilidade social); 3. Estudos de casos múltiplos; 4. Abordagem qualitativa, inserção ecológica e recomendações técnicas na condução de entrevistas com adolescentes; 5. Manejo de temas delicados e que podem evocar conteúdos emocionais (luto e perdas no período pandêmico); 6. Análise temática e uso de softwares para a realização de análise de dados qualitativos; e 7. Discussão sobre o procedimento de implantação da pesquisa nacional, procedimentos para coleta de dados e esclarecimento de dúvidas da equipe nacional.

A coleta de dados ocorreu de forma individual e presencialmente, em salas reservadas nas escolas dos próprios estudantes. A coleta de dados, na maior parte dos casos, ocorreu em um único encontro e as gravações duraram, em média, entre 40-60 minutos cada. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e integralmente transcritas para posterior codificação por meio do software Atlas.ti. Após a finalização da coleta de dados em todas as cidades, foi ofertado um curso online às equipes da pesquisa nacional acerca do uso ATLAS.ti, o que incluiu conteúdos sobre como inserir e gerenciar documentos, codificação, elaborar e gerenciar redes, exploração de dados e análises, exportação e colaboração de projetos. O curso teve a carga horária de 15h, divididas em cinco encontros de 3h cada.

Análise de Dados

Os dados foram codificados por intermédio do software Atlas.ti e analisados por meio da Técnica de Análise Temática (AT), seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006) e Liebenberg et al. (2020). A AT refere-se a um método para identificar, analisar, relatar padrões ou temas presentes nos dados qualitativos, além de descrever e interpretar diversos aspectos relacionados ao tema da pesquisa (Souza, 2019). A AT reflexiva foi a abordagem adotada, por enfatizar a flexibilidade e fluidez, tendo como objetivo principal uma imersão e profundo engajamento com os dados, a qual está, geralmente, atrelada a pesquisas sociais e com agendas voltadas à justiça social (Souza, 2019). A AT foi conduzida mediante seis etapas, tal como postulado por Braun e Clarke (2006): 1) Familiarização com os dados; 2) Códigos iniciais; 3) Levantamento de temas; 4) Revisão de temas; 5) Definição e nomeação de temas; 6) Produção de relatório final. A Tabela 1 descreve cada uma das etapas, conforme conduzidas no presente estudo.

Tabela 1 - Etapas da Análise Temática (AT)

Etapa	Descrição
1 Familiarização com os dados	Leitura ativa e repetida das transcrições em busca de significados e padrões, com anotações iniciais por parte dos pesquisadores
2 Códigos iniciais	Considerando as perguntas de pesquisa, a primeira autora deste artigo começou a criar códigos, por meio do software Atlas.ti, associados a trechos das transcrições (ex: percepções da pandemia, dificuldades, emoções, estratégias de enfrentamento, mudanças pós-pandemia, etc.)
3 Levantamento de temas	A partir da discussão dos códigos iniciais com o segundo autor, alguns códigos foram divididos em subcódigos (Ex: as mudanças pós-pandemia foram classificadas em atividades, interesses, educação, maturidade, perspectivas de futuro etc.) e outros códigos e/ou subcódigos foram combinados (ex: dificuldades, mudanças nas atividades pós-pandemia e estratégias de enfrentamento convergiram em “alterações abruptas no modo de vida”) para a formação de temas potenciais, em consonância com o modelo teórico PPCT que fundamentaria as análises
4 Revisão de temas	Trabalho conjunto da equipe de pesquisa para refinar os temas até formar um mapa temático consistente dos dados, no qual a interação e dinâmica entre os temas estivesse alinhada com o modelo PPCT
5 Definição e nomeação de temas	Os pesquisadores passaram, então, a nomear os temas de maneira mais precisa e a descrever de forma detalhada de que maneira o tema expressava um dos componentes do modelo PPCT, de maneira que a interação entre eles fosse fluida e dinâmica
6 Produção de relatório final	Por fim, a equipe de pesquisa fundamentou os temas definidos por meio da apresentação de citações das transcrições e discutiu a relevância do modelo teórico PPCT para a compreensão dos impactos da pandemia de COVID-19 para o desenvolvimento dos adolescentes de escolas públicas

Fonte: Elaboração própria

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sumariamente, a partir do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), observou-se que a pandemia, enquanto um evento catastrófico que atingiu a humanidade, modificou abruptamente o modo de vida dos adolescentes (Tempo), impossibilitando-os de acessar espaços que potencializam o desenvolvimento (Contexto), enfraqueceu os vínculos interpessoais (Processo) e promoveu alterações na autopercepção e em componentes identitários (Pessoa), em uma relação multidirecional e dinâmica. Devido à interação sistêmica e interdependente do modelo teórico adotado, é importante salientar que a organização dos resultados neste artigo tem uma finalidade didática. Como pode ser notado, diversos

excertos utilizados para exemplificar os componentes teóricos se sobrepõem e poderiam ser utilizados em outras temáticas. As temáticas geradas e suas respectivas vinculações com o modelo PPCT foram sumarizadas na Tabela 2.

Tabela 2 -Temáticas e suas correspondentes dimensões do Modelo PPCT

	Temática	Dimensões do Modelo PPCT
1	Alterações abruptas no modo de vida e nas perspectivas futuras	Tempo
2	Impossibilidade de acessar contextos que potencializam o desenvolvimento	Contexto
3	Enfraquecimento de vínculos interpessoais	Processo
4	Mudanças na autopercepção e em componentes identitários	Pessoa

Fonte: Elaboração própria

Alterações abruptas no modo de vida e nas perspectivas futuras (Tempo)

De acordo com o relato dos adolescentes, o confinamento necessário para a contenção da pandemia de COVID-19 modificou a rotina dos participantes abruptamente (microtempo), seus modos de vida, suas atividades cotidianas (mesotempo) e suas perspectivas futuras (macrotempo). Mencionaram inúmeras vezes que foram privados das atividades escolares e extraescolares presenciais com as quais estavam acostumados e passaram a interagir pouco com pessoas fora do círculo familiar. Mudaram seus hábitos alimentares, notaram alterações no sono e muitos reportaram realizar menos atividades físicas e passar mais tempo no celular, televisão ou internet durante a pandemia.

A experiência do ensino remoto foi complexa e dificultosa para a maioria, com relatos de que não conseguiram acompanhar as aulas, tampouco realizar as tarefas escolares, seja por problemas emocionais decorrentes da pandemia ou por dificuldades no acesso ao ensino remoto. Muitos adolescentes se sentiram entediados com o passar do tempo e, por isso, suas expectativas futuras ficaram incertas. A pandemia impactou seus planos futuros de carreira e levou a reflexões sobre valores e prioridades. Os excertos que ilustram essa temática podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3 -Alterações abruptas no modo de vida e nas perspectivas futuras

	Citações
Microtempo	<p>“Foi bem difícil, né? Eu brincava todo dia com eles na rua. Aí parou. Chegou essa pandemia e acabou que atrapalhou muito. Então, acabou que eu fiquei meio chateado. Jogava, brincava todo dia e eu fiquei sem fazer mais nada em casa [...] Perdi o interesse de ficar mais na rua com eles. Hoje em dia eu sou mais isolado em casa. Acabei perdendo esse interesse de antes. Antes eu não vivia em casa, era na rua”. (A3, 15 anos, Brasília)</p> <p>“Eu costumava jogar vôlei. Eu era mais ativa em relação ao físico. É... sair mais, eu saía. Eu era mais ativa em relação a minha rotina”. (A12, 16 anos, Natal)</p> <p>“Acho que nenhum hábito [mudou], só de comer muito [...] Por conta do estresse. (A13, 17 anos, Natal)</p>

“Meu pai ficou em casa porque ele nunca tinha pegado férias e ficou um mês de férias. A minha mãe, eu, meu pai e tem um irmão de 7/8 anos agora. A gente ficava assistindo filme até tarde, acordava tarde, almoçava tarde, a nossa vida mudou completamente. Eu fiquei em casa conversando com meus pais e mexendo no celular, jogava vídeo game, dormia tarde, acordava tarde”. (A29, 16 anos, São Paulo)

“É porque estava ficando entediante ficar só assistindo TV. Então, a gente fazia gesso, a gente inventava de tudo mesmo para não ficar sem fazer nada [...] A pandemia afetou minha relação com a escola porque eu não podia estudar, eu não tinha acesso ao WhatsApp, por conta que eu só via quando eu olhava no celular da minha mãe e ela passava o dia fora. Aí, quando ela chegava eu via. Eram muitas atividades [na escola], aí eu não fazia nada [...] Não consegui dar continuidade às atividades escolares durante a pandemia, eu dormia até meio dia. É, eu não estudava nem estudei nenhuma aula”. (A6, 13 anos, Fortaleza)

“[A pandemia] afetou muito, né? Eu não conseguia estudar em casa direito, por estar pensando na doença e que a gente estava dentro de casa direto. Aí a ansiedade, eu ficava com ansiedade. E eu não conseguia estudar direito”. (A14, 15 anos, Natal)

Mesotempo

“Antes eu gostava muito de ler. Hoje eu fico com mais preguiça, cansaço de ler. Antes eu tinha mais energia para as coisas, mais vontade de fazer, entendeu? Aí agora eu fico com uma preguiça. Porque antigamente [durante o isolamento] eu ficava mais dentro de casa, no sofá, deitada, assistindo série na televisão”. (A20, 14 anos, Salvador)

“Minhas maiores dificuldades? Sei lá... não poder sair, não ir para a escola... porque afetou muito na minha [...] porque agora estou praticamente no segundo ano, no nono, e eu não aprendi nada, nem no primeiro”. (A21, 17 anos, Salvador)

“Olha, eu particularmente gosto de ter tempo sozinha, mas acho que depois de um tempo todo mundo se cansa, né? É como se fosse uma rotina. Daí passou a ser cansativo para mim, sabe? Muito tempo sozinha. As coisas para fazer foram diminuindo. Até pelo celular estava complicado, porque não tinha muito o que fazer”. (A28, 15 anos, São Paulo)

“Como eu fiquei muito presa dentro de casa eu não tinha muito hábito de fazer coisas assim... eu mais ficava dormindo.” (A34, 13 anos, Palmas)

“Uma expectativa que foi mudada durante a pandemia foi a de ser desenhista. Eu percebi que não era uma coisa que eu queria fazer para a vida. A pandemia mudou os meus planos futuros, porque eu acho que me fez escolher mais, procurar mais ainda, entender que tem outras formas”. (A9, 13 anos, Fortaleza)

Macrotempo

“Minhas expectativas para o futuro mudaram. Eu queria ser advogada. Aí fui inventar de ler fanfic e quis virar bandida, porque eles faziam as coisas e dava tudo certo. Mas eu desisti de ser bandida, graças a Deus. Parei de sonhar, pensei que nada ia dar certo. Mas depois eu quis ser psicóloga, quando eu percebi que estava com depressão, para ajudar as pessoas, principalmente depois de eu ter ido para psicóloga”. (A11, 14 anos, Fortaleza)

“É porque assim: na pandemia eu cheguei a... aprender muita coisa nova, como eu disse. Com essas coisas que eu fui aprendendo, eu fui reparando que meus planos futuros não iam chegar a dar certo por causa de diversos fatores”. (A12, 16 anos, Natal)

“Eu já estava com essa na cabeça de entrar no Instituto Federal. Foi mais complicado para mim, porque eu tinha que estudar em casa e não tinha ninguém para me ajudar” (A14, 15 anos, Natal).

“Educação, a educação está um desastre. Foram dois anos perdidos com a pandemia, aprendendo praticamente nada, o mínimo possível. E isso com certeza vai causar impacto no meu futuro, ainda mais quando for fazer o ENEM. E além do mais, com a reforma que está tendo aqui na escola, essa semana a gente perdeu um monte de assunto. E quando eu chegar lá na frente, ninguém vai querer saber dos meus problemas que eu passei para eu não ter aprendido tanta coisa”. (A20, 14 anos, Salvador)

Fonte: Elaboração própria

Diante do confinamento imposto pela pandemia, o microtempo dos adolescentes foi marcado por mudanças repentinas na rotina – menos atividades físicas, hábitos alimentares menos favoráveis à saúde e rotina de sono desregulada (Souza et al., 2022). Em relação à escola, a interrupção abrupta das aulas presenciais regulares, somada à escassez de recursos para o acesso ao ensino remoto, causou medo, estresse, defasagens na aprendizagem, incertezas e solidão nos estudantes (Delgado-Velesaca & Álvarez-Lozano, 2021; Silva; 2022).

O Brasil esteve entre os países em que as escolas permaneceram fechadas por mais tempo. No estado de São Paulo, por exemplo, as escolas permaneceram fechadas por uma média de 35 semanas em 2020, um tempo maior que a maior parte dos países (Lichand et al., 2022), o que certamente pode ser associado a alterações no mesotempo, com repercussões no desenvolvimento social e intelectual dos estudantes das escolas públicas. Além disso, de acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9-17 anos (18% da população) viviam em domicílios sem acesso à internet no Brasil antes da pandemia (CETIC, 2020). Esse dado explica, ainda que parcialmente, os motivos pelos quais muitos adolescentes relataram a impossibilidade de continuarem os estudos durante a pandemia (Mesotempo). Em consonância com esses relatos, os adolescentes de escolas públicas brasileiras de outro estudo brasileiro consideraram a experiência do ensino remoto frustrante, com destaque para a falta de acompanhamento personalizado dos professores, dificuldades no acesso a dispositivos e a ausência de suporte escolar, os quais tornaram o processo de aprendizagem mais desafiador (Cabral et al., 2023).

Quanto ao Macrotempo, a pandemia agravou condições emocionais e educacionais preexistentes, solidificando incertezas em relação ao futuro e inserindo dúvidas sobre a exequibilidade de determinados projetos de vida (Sarvan & Muslu, 2022). Os adolescentes pareceram, por exemplo, desacreditar no próprio potencial e isso produziu inseguranças sobre sua inserção nas universidades e no mercado de trabalho. Do ponto de vista educacional, o impacto da pandemia é devastador e seus efeitos em longo prazo (Macrotempo) são preocupantes para o futuro dessa geração. A UNICEF (2022) chamou a situação de “a maior crise educacional da história”. Dados de emergências anteriores e as simulações sobre perdas econômicas mostraram que o fechamento de escolas pode causar danos a longo prazo e afetar grupos de crianças com menor nível de escolaridade, incluindo rendas inferiores e maior desemprego na idade adulta (UNICEF, 2022). Entretanto, Lichand et al. (2022) destacam que as perspectivas em longo prazo dos estudantes podem ser alteradas por políticas públicas específicas, o que inclui medidas educacionais focadas nas defasagens produzidas, programas de transferências de renda às famílias mais afetadas e a busca ativa de crianças e adolescentes que evadiram a escola durante a pandemia.

Impossibilidade de acessar contextos que potencializam desenvolvimento (Contexto)

O isolamento social durante a pandemia de COVID-19 impossibilitou o acesso dos adolescentes à escola e outros contextos sociais relevantes para o desenvolvimento integral. Os participantes se queixaram amplamente do fechamento das escolas e, conseqüentemente, do início do ensino remoto, o que, segundo eles, limitou o potencial de aprendizagem e criatividade, prejudicou o

interesse pelos estudos e trouxe uma preocupação maior quanto ao seu futuro profissional. Habilidades específicas também deixaram de ser estimuladas devido às restrições impostas pela pandemia, como tocar instrumentos musicais ou praticar um esporte (atividades extraescolares). Eles também compartilharam a insatisfação com o afastamento dos amigos e familiares, além da falta de atividades de lazer (que produzia tédio), a perda de amizades, o desinteresse em interações sociais após a pandemia e dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais, como as de comunicação.

Notou-se, a partir dos resultados dessa temática, que os vínculos comunitários dos adolescentes se enfraqueceram durante a pandemia, em especial com o contexto escolar e com os pares. Não foram identificados excertos que pudessem ilustrar acuradamente as alterações da pandemia no macrocontexto. Isso pode ser explicado pelo fato de os adolescentes restringirem-se a falarem mais de experiências e relacionamentos interpessoais individuais e mais imediatos, bem como pelo instrumento utilizado na pesquisa de campo não abordar, de forma explícita, temas que pudessem evocar tais conteúdos (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Impossibilidade de acessar contextos que potencializam desenvolvimento

Citações
<p>“Acho que minha maior dificuldade estaria na escola. Porque eu tenho muita dificuldade em aprender se eu não estiver na escola, frente a frente com professor. Eu tenho muita dificuldade de aprender. Então, para mim a parte tecnológica, de aprender pelo computador não foi muito fácil, porque eu não consegui entender direito”. (A1, 16 anos, Brasília)</p>
<p>“Eu jogava bola, ia brincar na rua. Mas depois, durante a pandemia, parou. E depois não fiquei mais interessado” (A4, 13 anos, Fortaleza).</p>
<p>“O que eu senti falta de fazer durante o isolamento foi brincar, se juntar com os amigos, conversar, jogar conversa fora. Perdi algumas amizades. Não trouxe isso de volta ainda. Eu não tinha celular. Agora esse ano eu criei um WhatsApp para mim. Com o fechamento das escolas eu pedia o celular da minha mãe. Aí eu assistia às aulas. Perdi o interesse em correr atrás de amizade”. (A9, 13 anos, Fortaleza)</p>
<p>“A pandemia dificultou minha relação com a escola, porque nesses dois anos de pandemia eu percebi que tenho uma certa deficiência em conhecimentos básicos de biologia e matemática, equações e multiplicações, dificuldade em português também [...] porque antes não tinha acompanhamento, não tinha vontade de estudar”. (A10, 15 anos, Fortaleza)</p>
<p>“Deixei [de fazer coisas que fazia antes da pandemia]. Eu desaprendi um pouco da aula de flauta assim. Daí eu tive oportunidade de voltar, mas eu não consegui voltar”. (A15, 16 anos, Porto Alegre)</p>
<p>“Eu gosto de ver as caras de todos meus amigos, de me divertir, e eu gosto de estudar. Daí o pessoal na escola, eu aprendia mais do que online [...] eu me divertia lá quando tinha recreio. Todo mundo saía correndo para ir. Aí online, quando via online só, só fica assistindo... aí tinha que fazer os trabalhos online para entregar, ficar tirando foto para entregar, é isso...”. (A16, 16 anos, Porto Alegre)</p>
<p>“Eu sempre gostei muito de sair, eu sempre fui muito rueira. Então, na época da pandemia eu não saí. Eu fiquei dentro de casa sem ver meus familiares, meus amigos. Eu não pude fazer as coisas que eu gostava, eu não pude ir à igreja. Então isso me fez virar uma menina hoje... querer ficar em casa”. (A22, 13 anos, Salvador)</p>
<p>“Eu fazia judô. Por eu gostar de fazer judô, também precisa de exercício físico. Então eu fazia. Só que quando chegou a pandemia eu parei e aí eu não voltei mais [...] Acho que afetou bastante. Tem coisas que eu achava que era legal e que me prejudicou bastante. Nos estudos eu perdi vários assuntos, perdi</p>

várias coisas que eu poderia aprender que eu não aprendi no pico da pandemia”. (A23, 15 anos, Salvador)

“Foi difícil adaptar [ao ensino remoto], foi chato ficar em casa só. Via minha mãe de vez em quando porque ela trabalha, né? Mas ficava mais em casa só. Foi chato”. (A35, 14 anos, Palmas)

“Antes eu gostava muito de viajar, de ficar viajando. Hoje eu não gosto de viajar, gosto de ficar em casa, prefiro. [...] Eu gostava muito de ficar com meu avô. Eu o via nas férias e hoje quase não o vejo muito. Gostava de ficar com minha família, hoje quase não vejo, por parte de pai. Eles moram lá no Piauí. Ele já é de idade, aí a gente fica com medo [...] Quase todo final de semana eu ia para a casa do meu tio. Eu gostava muito de ir, mas agora a gente deixou de lado (A35, 14 anos, Palmas).

Fonte: Elaboração própria

As medidas de distanciamento para conter a propagação da COVID-19 reduziram radicalmente as oportunidades dos adolescentes de se engajarem em diversos contextos de desenvolvimento, promovendo mudanças significativas no microsistema dos participantes, em especial nas suas relações familiares, escolares e sociais - o que também implicou em mudanças no mesossistema (Orben et al., 2020; Sarvan & Muslu, 2022). Essas limitações de acesso a contextos que propulsionam desenvolvimento aos adolescentes impactou as dimensões emocionais, físicas, cognitivas e psicossociais.

Do ponto de vista do desenvolvimento físico, foram identificados relatos frequentes de desinteresse (ou perda dele) em atividades físicas antes praticadas, aumento do sedentarismo e ganho de peso, os quais corroboram os dados dos estudos brasileiros de Souza et al. (2022) e de Vilar, Damasceno e Costa (2022). Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, além da defasagem escolar, os relatos revelaram a descontinuidade de atividades extraescolares que envolviam aprendizagem de um instrumento musical, técnicas artísticas ou esportivas, promovendo o desinteresse nestas atividades e aumento do tédio e da solidão, dado consonante com o estudo de Gomes et al. (2022). Em termos do desenvolvimento psicossocial, a pandemia privou os adolescentes de desenvolverem outros papéis e habilidades sociais importantes, com impactos na formação identitária (Sarvan & Muslu, 2022).

O microcontexto escolar ocupa um espaço central no desenvolvimento de adolescentes. Cabral et al. (2023) destacaram que o afastamento do contexto escolar durante a pandemia promoveu sofrimento nos adolescentes, uma vez que as narrativas coletadas revelaram aumento nos problemas familiares e distanciamento de relações afetuosas. Quando os adolescentes forçadamente se afastaram da escola durante a pandemia, também se distanciaram dos pares e do apoio que poderiam receber nesse contexto. De acordo com Gomes et al. (2021), os relacionamentos entres pares propiciados na escola formam uma rede de solidariedade que oferece apoio emocional contínuo, sobretudo diante de eventos adversos. Essa conexão, se mantida satisfatoriamente, se fortalece à medida que os anos escolares avançam e podem promover habilidades sociais importantes para a formação identitária (Cabral et al., 2023; Gomes et al., 2021).

Além disso, Ribeiro et al. (2023) sinalizaram que, durante a pandemia, diversos contextos presentes na vida dos adolescentes se alteraram, como a dinâmica nos trabalhos dos cuidadores e do oferecimento de serviços em instituições públicas (serviços de saúde, segurança, conselho tutelar, entre outros). Essas alterações no exossistema dos adolescentes potencialmente impactaram o desenvolvimento psicossocial desta população. Isso porque é inegável que esse evento catastrófico alterou o modo de vida da população brasileira em diversos níveis (contextos), particularmente para os grupos que já estavam expostos a processos históricos de marginalização e privação de direitos, como adolescentes de escolas públicas.

Enfraquecimento de vínculos interpessoais (Processo)

O confinamento decorrente da pandemia de COVID-19 interrompeu ou enfraqueceu os vínculos dos adolescentes com diversas pessoas, em especial com os pares. O isolamento restringiu as interações sociais ao contexto virtual e, notadamente, enfraqueceu os vínculos interpessoais existentes e

mantidos antes da pandemia. Os adolescentes relataram desinteresse em atividades coletivas ou no engajamento em interações sociais, descritos como “preguiça de socializar” ou considerados como resultantes do “deixar de ser criança” após a pandemia. Atividades solitárias envolvendo celular ou videogame, restritos ao cômodo do quarto, tornaram-se preferíveis em detrimento das atividades externas presenciais em grupo. Após esse período prolongado de isolamento social, os adolescentes disseram se sentir mais “fechados” e menos sociáveis, assim como reportaram o afastamento dos amigos, dificuldades nas tentativas de interação e, frequentemente, reportaram que perderam o interesse em engajar nessas interações e/ou fortalecer vínculos interpessoais (ver Tabela 5).

Tabela 5 - Enfraquecimento de vínculos interpessoais

Citações
<p>“Acho que sair com os amigos [sobre o que deixará de fazer após a pandemia]. Antigamente eu saía muito mais. [...] a gente não sai muito mais. A gente quase não se fala direito mais”. (A3, 15 anos, Brasília)</p>
<p>“Perdi o interesse em jogar bola. Também sobre a questão de antigamente eu gostava de jogar... qualquer pessoa chamava para jogar e eu ia. Converso somente com duas pessoas no discord, não sinto vontade de jogar [...] Não tinha amigos, só online, mas simplesmente parei de conversar com eles. Antigamente eu chegava a ter 20, 30 amigos online. Hoje não mais, acho que tenho preguiça de ter que chamar... preguiça mesmo. Mas antigamente eu era mais sociável. Tipo, entrava nos servidores, conversava com o pessoal... hoje eu não faço mais isso”. (A4, 13 anos, Fortaleza)</p>
<p>“Antes da pandemia eu gostava muito de brincar na rua, mas o povo cresceu. Com a pandemia teve esse impedimento. Aí depois disso também o povo não quis mais [...] As pessoas perderam a vontade por causa do celular. Tem uma colega minha que morava em frente à minha casa. Ela era uma pessoa super de boa, de bem com a vida. Ela era bem alegre, bem feliz, mas brincava muito. Eles brincavam, todo mundo ali da região onde eu morava. A gente brincava muito. Só que aí a pandemia veio e deixou todo mundo em casa. Aí não foi a mesma coisa. Mudou tudo, totalmente tudo. Essa questão da amizade. Acho que o povo cresceu uns três a quatro anos. Tanta maturidade” (A6, 13 anos, Fortaleza).</p>
<p>“Acho que ficou difícil interagir com as pessoas pessoalmente. Eu sou fechada só com algumas pessoas. Eu estou melhorando... só estou indo e está dando certo”. (A5, 15 anos, Fortaleza)</p>
<p>“A pandemia interferiu só no sair de novo com os meus amigos, os amigos daquela época. Hoje em dia eu não converso mais com eles. Amigos do bairro a gente se afastou. Só uma amiga minha que eu tinha durante a pandemia que ainda tenho até hoje. Ela é da igreja também. Aí a gente se aproximou mais. Mas os amigos de antigamente eu não tenho mais não”. (A7, 17 anos, Fortaleza)</p>
<p>“A pandemia mudou muito a comunicação. Eu fiquei mais fechada. Não consigo me expressar direito, porque como não teve comunicação, não tem como se expressar. Então eu não falava muito, meio que eu fiquei isolada eu não gostava de falar com ninguém. Porque eu era muito próxima das minhas primas, então eu queria falar todo dia. Aí não teve mais”. (A8, 15 anos, Fortaleza)</p>
<p>“O que eu senti falta de fazer durante o isolamento foi brincar, se juntar com os amigos, conversar, jogar conversa fora. Perdi algumas amizades”. (A9, 13 anos, Fortaleza)</p>
<p>“Mas principalmente depois que acabou a COVID, eu não conseguia conversar muito, não consegui falar muito com as pessoas. Eu nunca fui de ter intimidade com as pessoas, mas depois da COVID eu não tive mesmo. Eu só tenho um amigo, que é o João. Ele nem lembra mais de mim, porque ele mora lá no interior e a gente nem se fala mais. Então eu fico bem longe de qualquer tipo de garoto” (A11, 14 anos, Fortaleza)</p>

“Também eu fiquei um tempo assim, numa vibe bem antissocial. Não queria mais sair, não. Eu não queria socializar com as pessoas. Eu só queria ficar em casa”. (A15, 16 anos, Porto Alegre)

“Eu não falo mais muito com as pessoas que eu falava antes... tipo, ficar conversando até tarde, eu não faço mais. e então, fico só no quarto” (A18, 16 anos, Porto Alegre)

“Eu gostava muito de ficar com meus amigos conversando. Aí começou a pandemia e fiquei mais em casa isolada. Aí fui deixando de pouco em pouco as pessoas. Depois de 5 meses foi voltando. Teve coisa de 1 mês todo, a gente não conversava... as amigas de infância. Dos amigos eu me distanciei mais. Eu tenho poucos amigos, eu tinha muitos amigos. Agora tenho poucos, umas 4 amigas mais ou menos. Mas eu mantenho alguns colegas por perto quando precisa. Mas foi muito ruim voltar para a escola assim [...] a gente descobriu muitas pessoas falsas... a gente descobriu muita coisa que acontece na vida da gente, ao redor. A gente observou mais, muitas coisas aconteceram na quarentena” (A35, 14 anos, Palmas).

Fonte: Elaboração própria

De acordo com TBDH, os relacionamentos interpessoais são cruciais para a promoção do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2012). Os processos proximais constituem o motor do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Por definição, estes são formas duradouras de interação do indivíduo no ambiente imediato, ou seja, as relações nutridas pelo indivíduo em seu contexto. E, quanto mais forte for a relação emocional existente entre as pessoas envolvidas, mais potente será o processo proximal e maior seu potencial para promoção de desenvolvimento saudável (Coscioni et al., 2018).

No período da adolescência, as relações interpessoais nos diversos contextos imediatos são especialmente críticas para o desenvolvimento. Durante a adolescência, a conexão entre pares e a percepção de suporte social são elementos importantes para o desenvolvimento nesta etapa do ciclo vital (Panchal et al., 2023). Por isso, o distanciamento físico imposto pela pandemia pode ter um efeito desproporcional para esse grupo etário (Orben et al., 2020). Os adolescentes precisaram lidar com o fechamento das escolas, o ensino remoto e a diminuição da interatividade das relações sociais, os quais prejudicaram o estabelecimento de processos proximais tão caros ao desenvolvimento (Orben et al., 2020; Panchal et al., 2023).

Os requisitos da TBDH para o estabelecimento de processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006) não foram exitosos durante a pandemia. Confinados dentro de seus lares, muitos adolescentes em situação de vulnerabilidade social não dispunham de recursos para desenvolver as atividades necessárias para o estabelecimento de processos proximais. Alguns relataram acesso limitado à internet e/ou celular, o que prejudicou o desenvolvimento de suas atividades educativas e sociais, dificultando a regularidade, complexidade progressiva e as relações de reciprocidade exigidas para o estabelecimento dos processos proximais críticos ao desenvolvimento desses adolescentes.

Mesmo dentre os que dispunham de dispositivos e tecnologia para tal, a atenção, exploração, manipulação e imaginação por meio de processos e símbolos implicadas nos processos proximais gradativamente mais complexos nem sempre aconteciam no meio virtual, ficando restritas ao ambiente físico imediato (confinamento no lar). Na mesma direção, os adolescentes que participaram do estudo de Cabral et al. (2023) revelaram que, embora as redes sociais desempenhassem um papel importante na socialização entre pares, o convívio presencial era valorizado por eles, pois oferecia conexões emocionais e físicas que o ambiente online não proporcionava. Assim, compreende-se que o enfraquecimento de vínculos interpessoais impactou os processos proximais e as repercussões no desenvolvimento dos adolescentes de escolas públicas é incomensurável.

Mudanças na autopercepção e nos componentes identitários (Pessoa)

Diversos participantes relataram mudanças na forma como se percebiam após a pandemia, seja na autoestima, no temperamento, na maturidade, nos seus gostos ou interesses pessoais (ver Tabela

6). Alguns compartilharam que se sentiam menos extrovertidos ou sociáveis, enquanto outros afirmam que perderam a confiança que tinham antes da pandemia. Alguns afirmaram que não gostavam mais das brincadeiras que se envolviam antes da pandemia, pois já não eram os mesmos e tinham “mudado completamente”. Outros revelaram que o isolamento social e a mudança de rotina causadas pela pandemia abriram espaço para que eles tivessem tempo para desenvolver novas atividades, estimular sua criatividade, ampliar seus sonhos e refletir sobre suas perspectivas futuras. Em síntese, os dados dessa temática sugerem que um evento catastrófico desse porte interferiu na autopercepção dos adolescentes e nos componentes identitários, características descritas na TBDH como Pessoa.

Tabela 6 - Mudanças na autopercepção e nos componentes identitários

Citações
<p>“Durante a pandemia eu consegui manter minhas coisas diárias e nem sei... porque eu não aprendi muita coisa. Mas não consegui estudar, poder ter esse contato, poder botar minha criatividade para fora, fazer o que eu gosto, porque eu não podia fazer isso. Eu estudava antes da pandemia. Eu tinha muita criatividade, durante a pandemia muitas coisas não eram executadas” (A6, 13 anos, Fortaleza).</p>
<p>“A pandemia mudou muito a comunicação. Eu fiquei mais fechada. Não consigo me expressar direito, porque como não teve comunicação não tem como se expressar, então eu não falava muito, meio que eu fiquei isolada eu não gostava de falar com ninguém. Porque eu era muito próxima das minhas primas, então eu queria falar todo dia, aí não teve mais[...] tive que ter a cabeça mais no lugar. Como eu sou jovem eu não vivi muito esse meu tempo de jovem, porque eu tive que ajudar minha mãe em casa, que é só eu e ela, minha mãe é solteira. Foi difícil ter mais maturidade. Eu tive que aprender, tive que abandonar algumas coisas, para ter mais maturidade. Tive que deixar, mas foi difícil. Deixei amizades, talvez”. (A8, 15 anos, Fortaleza)</p>
<p>“Fiz o isolamento social e fiquei triste. Eu não podia ir para outros lugares, tinha que ficar em casa. Mas hoje eu até prefiro. Porque nem gosto mais de brincar. Hoje não faço mais porque não quero mesmo. Mudei. [...] Um sentimento que mudou na pandemia foi a confiança. Eu sempre fiquei confiante. Eu pensava que ia morrer com oitenta, noventa anos. E essa confiança em mim acabou rapidamente por causa da pandemia. Eu sempre tive isso na minha cabeça, que ia morrer velhinha. Era uma filosofia que eu guardava bastante, mas foi quebrada, acabou” (A9, 13 anos, Fortaleza).</p>
<p>“ [a pandemia] mudou minha personalidade também. Eu não consegui manter mais a minha personalidade. É, nem os mesmos amigos também”. (A12, 16 anos, Natal)</p>
<p>“Não sei explicar o que mudou em mim, mas eu sou completamente diferente do que era antes. Eu era muito extrovertida e, tipo, eu chegava alegrando todo mundo. Agora sou mais na minha. Tipo, mudei eu acho para pior, porque antes era uma pessoa bem alegre”. (A18, 16 anos, Porto Alegre)</p>
<p>“Eu tinha o sonho de ser influenciadora na internet. Aí depois eu queria crescer, sabe? Crescer muito. Ai começar a vir empresa, uma marca com meu nome, de maquiagem. Aí, dependendo do sucesso, abriria de roupas. Aí, dependendo, compraria imóveis com meu nome para eu ficar rica, construir um império. Pesquisadora: E por que você acha que a pandemia afetou isso? Problemas de autoestima [...] É porque eu não acho mais que eu seria capaz de fazer isso [...] É porque como você fica em casa, pensando mais sobre a vida, sobre você, aí você acaba pensando demais” (A20, 14 anos, Salvador).</p>
<p>“Interferiu muito na questão de pensar muito, da prudência, de também ampliar os meus sonhos devido ao que eu vivi na pandemia. Mudou muito daquele João antes da pandemia para o agora, depois do que a gente passou. Mudou muito”. (A25, 17 anos, Santa Maria)</p>

Fonte: Elaboração própria

Fundamentado nos princípios epistêmicos da TBDH, pode-se afirmar que as mudanças na autopercepção e nos componentes identitários dos adolescentes no contexto pós-pandemia se relacionam com o componente Pessoa do Modelo PPCT, pois se associam a características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo. Estas características não são inatas, mas moldadas pela cultura e pelas vivências individuais, mesmo que sejam diante de eventos traumáticos ou catastróficos.

As características pessoais de força (interesses e motivação – desenvolvimentalmente generativas ou disruptivas), recursos (experiências, conhecimentos e habilidades) e demandas (idade, gênero, cor, religião) fomentam ou interrompem os processos proximais dos adolescentes. Cabe recordar que as características da pessoa funcionam tanto como um produtor indireto como um produto do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006), em articulação com os processos proximais, contextos e tempos de desenvolvimento. Em outras palavras, as mudanças na autopercepção e nos componentes da identidade dos adolescentes foram fortemente influenciadas pelas experiências adversas decorrentes do período da pandemia, assim como ocorreu em relação às expectativas (ou incertezas) sobre o futuro.

Os relatos do presente estudo coadunam com os dados de um estudo turco (Sarvan & Muslu, 2022), no qual os adolescentes relataram que se “descobriram” ao vivenciar emoções complexas durante a pandemia. Um dos participantes chegou a compartilhar o sentimento de que o isolamento social permitiu que ele “se descobrisse”, pois ele não era (ou não se sentia) mais a mesma pessoa. Os autores apontaram que a longa duração da pandemia e as opiniões negativas dos adolescentes sobre sua vivência podem ter afetado negativamente os seus processos de desenvolvimento cognitivo, psicossocial e emocional, os quais podem se estender até a idade adulta. Em contraste, embora muitas percepções negativas da pandemia também tenham aparecido no presente estudo, outros relatos revelaram desdobramentos positivos na percepção dos adolescentes, como o aumento da criatividade, da prudência e ampliação dos sonhos para o futuro (dados que serão explorados em futuras investigações).

Há fortes evidências de que as mudanças na autopercepção e em elementos identitários decorrentes da pandemia de COVID-19, sejam elas positivas ou negativas, afetarão o desenvolvimento dos adolescentes em curto e longo prazo. Isso exige da comunidade científica esforços para compreender os efeitos psicológicos, educacionais e sociais da pandemia, cujos efeitos deletérios parecem persistentes, mas, infelizmente, negligenciados e pouco explorados por cientistas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou verificar, a partir da TBDH, as repercussões e impactos da pandemia nos contextos e nos processos de desenvolvimento de adolescentes que estudavam em escolas públicas brasileiras. A partir do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), observou-se que a pandemia, enquanto um evento catastrófico que atingiu a humanidade, modificou abruptamente o modo de vida dos adolescentes (Tempo), impossibilitando-os de acessar espaços que potencializam o desenvolvimento (Contexto), enfraqueceu os vínculos interpessoais (Processo) e promoveu alterações na autopercepção e em componentes identitários (Pessoa), em uma relação multidirecional e dinâmica.

O modelo teórico supracitado baseia-se no pressuposto de que a disponibilidade de recursos e possibilidades de interações múltiplas são indispensáveis para a promoção do desenvolvimento humano. Na medida em que as condições e experiências necessárias não são fornecidas ou viabilizadas, tais potenciais permanecerão inatingíveis. Epidemias, pandemias e desastres naturais tendem a restringir essas condições e experiências necessárias ao pleno desenvolvimento humano. Disso advém a relevância de estudos como este. Outro mérito da investigação foi recorrer ao modelo PPCT em sua totalidade para a análise dos dados. É muito comum que as pesquisas façam recortes (em especial, a partir do componente contexto) para analisar dados empíricos das investigações científicas.

É importante considerar, entretanto, que o estudo apresenta limitações. A ausência de dados observacionais das interações cotidianas dos adolescentes e o caráter transversal da coleta de dados são exemplos. Sugere-se, para o futuro, a implementação de estudos com delineamentos longitudinais, de forma a avaliar os efeitos da pandemia no decorrer do tempo na população em questão. Estudos baseados em abordagens quantitativas também podem ser propostos, sobretudo com um plano de

análises multivariadas que preveja a complexa interação entre os elementos do Modelo PPCT e realidade das populações afetadas mais severamente pela pandemia.

Os resultados do presente estudo contribuem para o conhecimento e elaboração de planos de mitigação dos impactos sobre o desenvolvimento humano em catástrofes futuras. Analisados sob o ponto de vista dos participantes e sob o viés da TBDH, essas informações são relevantes para o desenvolvimento de intervenções no contexto escolar e na implementação de políticas públicas, que é a finalidade ética de uma pesquisa que se pauta nos princípios epistemológicos da TBDH.

REFERÊNCIAS

- Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Proteção de crianças e adolescentes durante a pandemia de Covid-19: Crianças, adolescentes e cuidados alternativos*. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17330/pdf/covid-19_tn_portuguese.pdf
- Alves, P. H. M., Rosa, A. P., Lima, J. M. O., Firmino, M., Silva, M. L., Lucena, T. R. M., Silva, M. R. F., & Souza, K. S. (2021). Principais fatores associados à Covid-19 que impactam na saúde e educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 32815-32826. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-822>
- Brasil (2020a). *Brasil no Pisa 2018*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf
- Brasil (2020b). Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 - Imprensa Nacional (in.gov.br). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (...) *Diário Oficial da União*, 159(1), 4. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- Brasil (2020c). Portaria Nº 454, de 20 de março de 2020 - Imprensa Nacional (in.gov.br). Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). *Diário Oficial da União*, 55-F(1), 1. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>
- Brasil (2020d). Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 - Imprensa Nacional (in.gov.br). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, 53(1), 39. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. A. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. M. A. V. Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 1979)
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cabral, C. S., Guimarães, J. S., Teixeira, A., Generoso, N. K., França Junior, I., & Borges, A. L. V. (2023). “A gente quer abraçar o amigo”: a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda. *Revista de Saude Publica*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004778>
- CETIC (2020). *TIC Kids Online Brasil 2019 – Principais Resultados*. https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf
- Coscioni, V., Nascimento, D. B., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. *Psicologia USP*, 29(3), 363-373. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420170115>
- Cohen, R. I. S. & Bosk, E. A. (2020). Vulnerable Youth and the COVID-19 Pandemic. *Pediatrics*, 146(1), e20201306, 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1306>
- Delgado-Velesaca, T. V., & Álvarez-Lozano, M. I. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 281–299. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1314>
- Gomes, A. D., Tavares, C. M. de M., Carvalho, J. C., Souza, M. T. e., & Souza, M. de M. T. e. (2021). Emoções manifestas por adolescentes escolares na pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(3), e47110313179. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13179>
- Lichand, G., Doria, C. A., Leal-Neto, O., & Fernandes, J. P. C. (2022). The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. *Nature Human Behavior*, 6(1), 1079–1086. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>
- Liebenberg, L., Jamal, A., & Ikeda, J. (2020). Extending youth voices in a participatory thematic analysis approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406920934614>
- Minayo, M. C. S. (2010). Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In M. C. S. Minayo, *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (pp. 261-297). Hucitec.
- Neumann, A. L., Kalfels, F. M., Schmalz, F., Rosa, R. L., & Pinto, L. H. (2020). Impacto da Pandemia por Covid-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. In W. M. Cavalcanti, *Pandemias: impactos na sociedade* (pp. 56-66). Synapse. https://doi.org/10.36599/editpa-2020_pan0006
- Oliveira, M. S., & Pires, S. R. (2023). História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. *Revistaft*, 27(121), 85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7826785>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(1), 634-40. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2020a). *Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia* | ONU News. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]. (2021). *Educação: do fechamento das escolas à recuperação*. <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G. S., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151–1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Pinto, M. B., & Cerqueira, A. S. (2020). Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo. *Revista Libertas*, 20(1), 38-52. <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30485>
- Ribeiro, A. C., Ianzer, F. R. M., Siqueira, F. D., Neves, E. T., Souza, N. S., Barreto, C.M., Senhem, G. D., & Bugs, C. V. M. (2023). Vulnerability in adolescents' daily life during the COVID-19 pandemic. *Rev Esc Enferm USP*, 57(1). <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2023-0100en>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Sarvan, S., & Muslu, L. (2022). In the eyes of adolescents, is the pandemic an obstacle or a gain? A qualitative study based on the ecological theory. *Journal of Pediatric Nursing*, 66(1), 15-22. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.05.012>
- Silva, M. C. da. (2022). Impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. *Research, Society and Development*, 11(5), e47611527837. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.27837>
- Souza, L. K. de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n2/05.pdf>
- Souza, J. B. de, Brum, C. N. de, Potrich, T., Zuge, S. S., Lago, A. L., & Vitalle, M. S. de S. (2022). Repercussões da covid-19 para a saúde de adolescentes. *Revista De Enfermagem Do Centro-Oeste Mineiro*, 12(1), e4456, 1-8. <https://doi.org/10.19175/recom.v12i0.4456>
- United Nations [ONU] (2020b). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2022). *Where are we on education recovery?* <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>
- Vazquez, D. A., Caetano, S. C., Schlegel, R., Lourenço, E., Nemi, A., Slemian, A., & Sanchez, Z. M. (2022). Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde Em Debate*, 46(133), 304–317. <https://www.scielosp.org/pdf/sdeb/2022.v46n133/304-317/pt>

Vilar, L. H. S., Damasceno, V. O., & Costa, A. S. (2022). Síndrome de Burnout e atividade física em adolescentes no contexto da pandemia da Covid-19. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, 26(3), 1453-1466. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v26i3.2022>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e na escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS DA PESQUISA

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.