

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS:
FATORES DE ANSIEDADE DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL
DO PARANÁ DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

*EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND RETURN TO IN-PERSON CLASSES: ANXIETY
FACTORS OF STUDENTS ON TECHNICAL COURSES INTEGRATED TO HIGH SCHOOL
ON A CAMPUS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ DURING THE COVID-19
PANDEMIC*

¹Luan Gustavo Mariano Marques

²Beatriz de Souza Matos

^{3*}Camila Clozato Lara

¹Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Paranavaí. E-mail: gluan1213@gmail.com

²Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Paranavaí. E-mail: beatrizmattos290@gmail.com

^{3*} Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Paranavaí. E-mail: camila.lara@ifpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0461-0589>.

Artigo submetido em 15/04/2025, aceito em 26/02/2026 e publicado em 25/05/2026.

Resumo: O Transtorno de Ansiedade (TA) afeta diariamente estudantes, e foi agravada pela pandemia de COVID-19. O isolamento forçado interrompeu abruptamente a vida escolar, impactando negativamente a saúde mental. O estudo realizado buscou analisar a percepção da ansiedade e seus fatores desencadeantes em estudantes que passaram pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e retornaram ao ensino presencial no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí, durante seu último ano de formação. O objetivo foi compreender parte do panorama educacional afetado pela pandemia e fornecer subsídios para sua superação. Os formandos de 2022 foram o foco da pesquisa, tendo passado os dois últimos anos em ERE devido ao isolamento social. A metodologia envolveu a aplicação de um questionário, abordando diversas áreas de vivência e percepção dos estudantes nos períodos remoto e presencial. Os resultados indicaram que os estudantes enfrentaram dificuldades significativas durante o ERE, como problemas de concentração, organização e disposição, influenciados por questões domésticas, trabalho remunerado e falta de estrutura adequada. O retorno às aulas presenciais não resolveu completamente esses desafios, apesar de algumas melhorias percebidas. Os estudantes enfrentaram altos níveis de ansiedade, estresse e dificuldades de adaptação, especialmente devido à pressão do último ano escolar e a necessidade de planejar o futuro. Diante do estudo realizado, percebemos que os impactos do ERE serão duradouros, e será necessário um esforço educacional multidisciplinar para mitigar esses impactos e reduzir as desigualdades sociais agravadas pela pandemia.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; COVID-19; ansiedade; desigualdade social.

Abstract: Anxiety Disorder (AD) affects students daily and has been worsened by the COVID-19 pandemic. Forced isolation abruptly interrupted school life, negatively impacting mental health. The study sought to analyze the perception of anxiety and its triggering factors in students who underwent Emergency Remote Education (ERE) and returned to in-person teaching at the Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí, during their last year of training. The objective was to understand part of the educational landscape affected by the pandemic and provide support for overcoming it. The 2022 graduates were the focus of the research, having spent the last two years in ERE due to social isolation. The methodology involved the application of a questionnaire, addressing different areas of students' experiences and perceptions in the remote and in-person periods. The results indicated that students faced significant difficulties during the ERE, such as problems with concentration, organization and disposition, influenced by domestic issues, paid work and lack of adequate structure. The return to in-person classes did not completely resolve these challenges, despite some perceived improvements. Students faced high levels of anxiety, stress and difficulties in adapting, especially due to the pressure of the last school year and the need to plan for the future. In view of the study carried out, we realize that the impacts of ERE will be lasting, and a multidisciplinary educational effort will be necessary to mitigate these impacts and reduce social inequalities worsened by the pandemic.

Keywords: emergency remote teaching; COVID-19; anxiety; social inequality.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Ansiedade (TA) vem se tornando uma condição comum dentre os transtornos psiquiátricos, e o número de pessoas que sofrem com esse transtorno aumenta todos os dias. Barlow (2002) define ansiedade como um estado de humor orientado para o futuro associado à preparação para a possibilidade de ocorrência de um acontecimento negativo. A ansiedade é um fenômeno natural da vida humana: a ansiedade primária é um fenômeno adaptativo necessário para o enfrentamento das situações cotidianas e aparece ligada a mecanismos de defesa territorial, seleção de companheiro e mecanismos de ataque-defesa, entre outros (Grazziano & Bianchi, 2004). Enquanto o medo pode ter, em geral, um estímulo externo detectável, a ansiedade é um estado emocional sem desencadeadores óbvios, que, pela natureza difusa, não podem ser prontamente evitados, e ambos passam a ser patológicos quando são exagerados e interferem na qualidade de vida (Guimarães, 2015).

A ansiedade está largamente presente em adolescentes estudantes. Situações cotidianas da vida de um estudante, como prazos de entrega, dificuldades de aprendizagem em certas disciplinas, desempenho em atividades avaliativas (Gonzaga et al., 2016) e a pressão frente à chegada do vestibular (Soares & Martins, 2010) são fatores que já demonstraram atuar como aditivos para estresse, depressão e ansiedade. Esse sofrimento mental, por sua vez, pode causar alterações comportamentais, físicas e psicológicas, como alteração do padrão do ciclo sono-vigília e baixa autoestima (Pereira & Silva, 2021).

De forma especial, a realidade dos estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais (IF) pode apresentar outras camadas de complexidade. Criados pela Lei 11.892 de 2008, os IF têm como objetivo ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades e níveis, além construírem uma perspectiva de formação humana integral, na qual o trabalho, a ciência, e tecnologia e a cultura são vértices inseparáveis da vida humana (Pacheco, 2015). Metade de todas as vagas ofertadas são dedicadas ao Ensino Médio Integrado (EMI), uma modalidade de ensino que oferta o Ensino Médio pareado a um curso técnico profissionalizante (Brasil, 2008). Esse projeto educacional une a educação propedêutica com a educação profissional, de modo que o estudante egresso seja preparado para mundo do trabalho, e para exercer conscientemente a sua cidadania. Embora essa

abordagem educacional propicie a emancipação humana, os estudantes que optam pelos EMI podem vivenciar uma experiência de maior pressão psicológica e estresse, uma vez que a carga horária (CH) do curso é aumentada (alguns IF distribuem a CH no período vespertino, tornando o curso integral, outros adicionam um ano a mais de formação) e a estrutura curricular engloba disciplinas específicas e horas de jornada extracurricular. Disciplinas do eixo técnico profissionalizante são somadas às da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o percurso acadêmico do estudante vai incluir, muitas vezes, envolvimento com projetos de pesquisa, extensão e/ou inovação, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Projetos Integradores, feiras científicas e tecnológicas, entre outros. A experiência acumulada pelos estudantes é ímpar, mas pode apresentar um custo emocional elevado a depender das pré-disposições, subjetividades e particularidades de cada jovem.

De fato, Leal (2024) observou, através da aplicação de questionários, uma prevalência de altos níveis de ansiedade em alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), principalmente nos grupos amostrais de meninas e estudantes negros. Martins e Cunha (2021), ao estudarem o TA em centenas de estudantes de EMI, encontraram níveis normais de ansiedade. Apesar disso, apontaram para a diferença estatística significativa entre os sexos: meninas apresentam maiores níveis de ansiedade que meninos. Esses resultados se explicam pela diversidade do tecido social que compõe o universo dos IF, espelhando a misoginia e racismo da sociedade, dificuldades que se somam às transformações individuais dos adolescentes. Nesse sentido, Ferreira e Correia (2025) destacaram o papel desafiador das equipes multiprofissionais de atendimento à saúde que atuam no IFPB, que recebem as queixas de saúde mental dos estudantes. Os autores ressaltam um cenário crescente de adoecimento mental, ao passo que as equipes carecem dos instrumentos e treinamentos adequados para lidar com os diferentes problemas que se apresentam no cotidiano.

Embora os estudantes vivenciem inúmeros conflitos e desafios na escola, esse espaço se configura como um ambiente de convivência e permanência de grande parte do tempo da vida dos jovens, e se estabelece como um lugar importante para o desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito. Entretanto, no ano de 2020 essa convivência intensa sofreu uma pausa abrupta que interrompeu momentaneamente e alterou significativamente a vida acadêmica dos estudantes. Isso se deu pelo fenômeno da pandemia de COVID-19.

A pandemia da COVID-19 se apresentou como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Originada no final do ano de 2019 em Wuhan, na República Popular da China, rapidamente se espalhou pelo mundo inteiro. No Brasil, o primeiro caso foi notificado no dia 26 de fevereiro de 2020. Alguns dias mais tarde já eram monitorados 182 casos em 16 estados brasileiros, e os casos aumentaram geometricamente. Desde então, a preocupação com a doença afetou toda a estrutura do país. Em meio a atitudes controversas do governo no Brasil durante a pandemia, como omissão de gerenciamento, obstrução de medidas de contágio, negacionismo científico e espalhamento de desinformação (Ortega & Orsini, 2020), cada nova onda da doença no país deixava lastros desastrosos, os hospitais públicos e privados em estado de sobrecarga, sobretudo no que diz respeito às Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), e a situação era tão mais grave quanto mais vulnerável a região em termos sócio-econômicos (Bigoni et al., 2022).

Por se tratar de uma doença com mortalidade elevada, especialmente na América do Sul e em países em desenvolvimento (Shang et al., 2022), e, nos anos iniciais, ainda sem vacina disponível para profilaxia, as organizações de saúde do mundo inteiro adotaram medidas de contenção conhecidas como não-farmacêuticas (Ferguson et al., 2020), como o distanciamento social e o uso de máscaras, além de também serem reforçadas medidas de higiene. Como consequência, quaisquer atividades que se caracterizam por aglomeração de pessoas foram vetadas e desaconselhadas e os mais diversos segmentos da sociedade tiveram

suas atividades coletivas temporariamente paralisadas. Como outros setores, a educação foi bastante afetada.

As instituições de ensino públicas e privadas anunciaram a suspensão das atividades acadêmicas inicialmente durante um período limitado, mas esse afastamento se alongou, sem previsão de retorno. No Paraná, as aulas da Educação Básica foram suspensas desde 20 de março de 2020 pelo decreto nº 4.258. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), responsável por 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio teve que criar estratégias para dar continuidade às atividades acadêmicas, elaborando um conjunto de mediação por via remota, que se iniciou cerca de quinze dias depois (Santos et al., 2022). No âmbito federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tiveram tratativas em velocidades e metodologias variadas, definidas pelas suas reitorias, e respaldadas, caso a caso, pelos conselhos de comissões específicas formadas para acompanhar o desenvolvimento da doença no país e no contexto local, *campus* a *campus*. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) suspendeu as atividades acadêmicas presenciais no dia 17 de março de 2020 pela Resolução nº 02 de 16 de março de 2020. O período inicial previsto pelo documento era de 15 dias, mas logo foi estendido por mais 30 dias, e, sucessivamente, a suspensão foi se prolongando por meio de resoluções que prorrogaram as atividades presenciais por mais 60 dias (ou mais) de cada vez, até o fim do ano de 2021. Ao todo, foram quase dois anos de suspensão de atividades acadêmicas presenciais. Durante esse período, algumas estratégias foram traçadas para a continuidade dos estudos. Inicialmente, foram propostas atividades assíncronas disponibilizadas em intervalos regulares de tempo, que foram oferecidas virtualmente e em formato impresso, caso fosse necessário (de acordo com as demandas específicas dos alunos e suas realidades). Essas atividades perduraram por um tempo, até que a reitoria e as diretorias dos *campi* pudessem criar e implementar programas de acesso à internet e disponibilização de equipamentos celulares para possibilitar acesso aos conteúdos pelos/as estudantes com condições socioeconômicas precárias. Já próximo ao fim do ano de 2020 as aulas síncronas e todo o sistema integrado do Moodle começou a funcionar, configurando o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), denominado de modo a se distinguir do Ensino a Distância, cuja origem, características e metodologia diferem. O ERE permaneceu em uso durante todo o período de isolamento social. A frequência nas disciplinas nesse momento foi registrada e mensurada pela entrega das atividades, e não pelo acesso das aulas ao vivo. As atividades avaliativas ocorriam de forma variada, definida por cada docente. Era notório que as condições dos estudantes para o estudo em suas residências variavam muito. A maioria dos/das estudantes do IFPR (80%), instituição pública socialmente referenciada, são cotistas, a maior parte sendo de cotas sociais para alunos oriundos de escola pública ou portadores de baixa renda. Os/as estudantes compõem um perfil socioeconômico e racial bastante variado. Posto isto, o grau de dificuldade de se ater a um calendário acadêmico de estudos no formato remoto é elevado, pois requer autodisciplina, organização, ambiente adequado, nutrição apropriada, concentração e saúde mental conforme. Com a situação da pandemia de COVID-19, elevação de desemprego, aumento da insegurança alimentar e incertezas sobre o futuro, as condições de estudo estavam longe de serem ideais. Não por acaso, o aumento vertiginoso de casos de ansiedade entre jovens estudantes aumentou muito nesse período (Castro et al., 2021; Aliante, et al. 2023). Nos IF, a piora da saúde mental relacionada à pandemia também foi notada (Dutra e Amaral, 2021). No IFPB (e possivelmente em outras unidades) foi criado um Núcleo de Apoio Psicossocial para auxiliar a atuação das equipes multiprofissionais de apoio ao estudante no acolhimento e abordagem quanto à saúde mental na instituição (Ferreira e Correia, 2025).

No ano de 2022 as atividades acadêmicas presenciais retornaram, observando a manutenção das medidas higiênicas e de profilaxia. A volta pode ter representado, por um lado, um alívio e sensação de retorno à normalidade, embora a condição emergencial de pandemia de COVID-19 ainda não tivesse terminado oficialmente, como veio a declarar a

Organização das Nações Unidas (ONU) somente em maio de 2023. Apesar do alívio, ficou evidente que os estudantes ainda estavam vivenciando uma situação de sofrimento mental. Como agravante, estudantes que entraram no ERE no segundo ano do Ensino Médio retornaram no ano final de sua formação, nos quartos anos (no caso do IFPR, curso Técnico Integrado ao Ensino Médio), experimentando as dificuldades e expectativas com exames de ingresso nas universidades, escolha de carreira, e finalização do Ensino Médio. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção da ansiedade e seus fatores desencadeantes nos estudantes que vivenciaram o ERE e retornaram ao ensino presencial para o último ano de sua formação (formandos/as) nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí, de modo a compreender uma parte do panorama e fornecer subsídios para a superação da crise na educação causada pela pandemia, cujos desdobramentos devem ainda perdurar por anos.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

O estudo foi direcionado a um recorte específico dos(as) estudantes do ano de 2022 do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Paranavaí: os concluintes regularmente matriculados dos cursos de EMI dos eixos de Informática, Agroindústria e Mecatrônica. Ao todo, o público-alvo da pesquisa somava 80 estudantes formandos. O ensino médio integrado dessa instituição possui duração de quatro anos devido à concomitância com a formação técnica. Assim, os(as) formandos(as) de 2022 cursaram o 2º e o 3º anos sob o regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em 2020 e 2021, e retornaram ao ensino presencial em 2022.

Tratou-se de uma pesquisa descritiva de abordagem quantitativa e qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de um questionário eletrônico desenvolvido exclusivamente para este estudo, elaborado na plataforma *Google Forms*. As questões apresentadas eram de múltipla escolha (marcação de uma ou mais opções), do tipo escala Likert, ferramenta de pesquisa psicométrica usada para medir atitudes, opiniões e comportamentos, cujas respostas variam em grau de concordância ou discordância, ou, ainda, abertas à escrita livre. O instrumento foi composto por seis seções, como segue:

Consentimento: declaração de anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações sobre o projeto, objetivos, riscos, benefícios, direitos e contatos.

Experiências durante o ERE: 11 questões de múltipla escolha (resposta única e múltipla) e uma questão aberta, opcional, acerca das dificuldades enfrentadas no início do ensino remoto.

Sensações durante o ERE: 8 questões de intensidade em escala Likert de 1 (raramente) a 5 (frequentemente).

Experiências no retorno presencial: repetição das questões da Seção 2, adaptadas ao contexto de 2022.

Sensações no retorno presencial: repetição das questões da Seção 3, também referidas ao período presencial.

Preferência de modelo de ensino: questão final sobre a modalidade (remota ou presencial) preferida pelo(a) participante.

A estrutura paralela entre as seções referentes aos períodos remoto e presencial foi intencional, com o objetivo de permitir comparação direta das situações vivenciadas e das sensações percebidas em cada contexto. O instrumento passou por validação de conteúdo, aparência e clareza semântica com 11 estudantes pertencentes ao mesmo universo amostral,

previamente informados sobre a pesquisa. Os participantes avaliaram clareza, coerência e adequação das questões, podendo registrar sugestões. Após análise das respostas, o questionário foi mantido integralmente em sua estrutura original, demonstrando adequação semântica e consistência para aplicação junto ao público-alvo. O convite para participação foi enviado por e-mail institucional, com participação voluntária e anônima. O formulário permaneceu disponível por 30 dias corridos, sem coleta de dados pessoais identificáveis.

Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, conforme a natureza das questões. As perguntas de múltipla escolha e de escala Likert foram examinadas por meio das ferramentas de análise do *Google Forms*, que geraram gráficos e percentuais. Esses dados foram organizados em planilhas eletrônicas e descritos em termos de frequências e proporções, destacando-se os aspectos mais relevantes para os objetivos do estudo. Quando pertinente, os resultados quantitativos foram relacionados com estudos da literatura a fim de ampliar a interpretação. As respostas abertas foram exportadas em formato .csv e submetidas a análise qualitativa de caráter indutivo, conforme o referencial de Bogdan e Biklen (1982). O processo analítico ocorreu em duas etapas: uma leitura preliminar exploratória, voltada à familiarização com o conteúdo, seguida de uma leitura sistemática para identificar temas, ideias e padrões recorrentes nos discursos dos(as) participantes. As categorias emergiram diretamente dos dados empíricos, sem a imposição de esquemas teóricos prévios, garantindo fidelidade às percepções dos estudantes. Posteriormente, as categorias foram interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa e da literatura sobre ensino remoto e retorno presencial, buscando coerência interpretativa e profundidade analítica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 56 respostas foram obtidas de estudantes formandos dos três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *campus* aplicado (Agroindústria, Informática e Mecatrônica), uma taxa de retorno de 70% de respondentes ao questionário.

Período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) - 2020-2021

Alguns estudantes revelaram que exerciam trabalho remunerado durante o período de ERE (23,2%), entretanto, destes, a maioria (68,6%) afirmou que essa concomitância não afetou os estudos. Ao mesmo tempo, 17,1% afirmaram que os estudos ficaram prejudicados em decorrência do trabalho, enquanto 14,3% afirmaram que isso ocorreu apenas em alguns momentos.

De fato, um relatório da OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2020) revelou que jovens de 15 a 24 anos foram os mais afetados economicamente pela pandemia de COVID-19, uma vez que são a principal parcela etária que realizam trabalhos temporários de menor renda no setor de serviços. Dada a natureza social dos IF (pelo menos 50% dos ingressantes são cotistas oriundos de escolas públicas), muitos jovens estudantes mantêm um trabalho remunerado em concomitância aos estudos, perfazendo a renda familiar. Explica-se, portanto, que os estudantes precisaram manter, quando possível, suas fontes de renda.

Entre as dificuldades mais reportadas em relação às atividades remotas, "concentração" e "organização" (ambas 73,2%) foram as mais frequentes, seguidas de "disposição" (67,9%). A fim de entender com mais especificidade as dificuldades encontradas, algumas opções foram dadas aos participantes para assinalarem todas as opções que fossem coerentes com suas realidades. Perguntados sobre os empecilhos para assistir as aulas síncronas durante o ERE, embora o quesito "concentração" tenha tido o maior número de assinalamentos (69,6%), o quesito "organização" ficou numericamente muito próximo ao

"afazeres domésticos" (41,1% e 37,5%, respectivamente), revelando que as responsabilidades domésticas afetaram o tempo de dedicação às aulas. Outras questões domésticas também foram evidenciadas, como não ter um local adequado de estudos (17,9%), problemas e/ou falta de conexão de internet (19,6%), cuidar dos irmãos mais novos (16,1%), e problemas familiares (10,7%). O trabalho fora de casa também foi apontado (5,4%), e, com destaque, a sensação de ansiedade foi assinalada por 25% dos respondentes.

Quando indagados sobre os mesmos empecilhos, mas agora em relação à execução de atividades assíncronas, "concentração", "organização" e "afazeres domésticos" seguiram com os maiores números, e o trabalho fora de casa sofreu um aumento (8,9%).

Os problemas com organização e concentração foram refletidos na questão "Durante o período de ensino remoto, com que frequência você dedicava o seu tempo aos estudos?". Apenas 17,9% dos respondentes afirmaram estudar todos os dias. A maioria (35,7%) revelou estudar apenas antes de realizar avaliações, 14,3% estudavam semanalmente, 17,9% estudavam "de vez em quando", sem uma periodicidade definida, e 14,2% admitiram não estudar. A falta de organização, concentração, e, conseqüentemente, disciplina, pode ter sido responsável pela dificuldade de entregas de atividades na finalização dos módulos, pois 39,3% revelaram começar várias atividades ao mesmo tempo sem lograr uma priorização, 21,4% trocavam as tarefas iniciadas com frequência, 23,2% desistiam de realizá-las, e apenas 16,1% se organizavam para entregas com tranquilidade.

Cabe ressaltar que a frequência dos estudos é um fator diretamente ligado ao índice de evasão dos estudantes. O estudo de Nunes (2021) realizado no recorte dos estudantes universitários demonstrou que as maiores taxas de evasão foram observadas para aqueles que estudam menos de uma hora por semana, uma vez que as atividades e conteúdos se acumulam gerando a sensação de impotência, que leva ao abandono da disciplina. A autora lembra que a falta de tempo para estudo pode estar relacionada à necessidade do trabalho remunerado e participação nas atividades domésticas.

A assiduidade às aulas síncronas e realização e entrega de atividades teve, em parte, sua relação com o sono dos estudantes durante a pandemia. Um total de 58,9% dos participantes assinalou que dormiam tarde e acordavam no horário requerido, mas voltavam a dormir durante o dia e tinham muito sono durante às aulas. O sono durante as aulas também foi relatado para estudantes que dormiam cedo (12,5%). Nos extremos, alguns consultados assinalaram que dormiam de forma desregulada e perdiam o horário das aulas (21,4%), e somente 7,1% conseguiam participar das aulas sem a dificuldade do sono.

As respostas abertas sobre as dificuldades de estudo durante o ERE confirmaram previsões do formulário. Muitos alunos apontaram o cuidado dos irmãos mais novos, além da limpeza da casa, como limitantes. Há um relato da estudante que tentava assistir às aulas enquanto produzia o almoço para suas irmãs durante o trabalho dos pais, e não conseguia se concentrar. Nestes relatos de cuidados domésticos, obtidos das respostas de texto livre, inferimos o gênero do/a participante pela concordância de gênero, que era majoritariamente feminino. Não surpreende que assim seja, uma vez que, de uma perspectiva epistemológica feminista, a estruturação patriarcal da sociedade faz reproduzir nos núcleos familiares a histórica divisão sexual do trabalho (revisado por Kergoat, 2009), na qual os trabalhos são separados entre homens e mulheres, e os trabalhos realizados pelos primeiros são hierarquicamente mais relevantes para a sociedade que os trabalhos realizados pelas últimas, ficando a cargo das mulheres as tarefas domiciliares e de cuidado. Este trabalho, extenuante para quem o realiza e basilar para uma sociedade produtiva capitalista não é remunerado, pelo contrário, é invisibilizado e desvalorizado, conforme analisa a filósofa italiana Silvia Federici (2004). Assim, o ambiente doméstico do núcleo familiar experienciado pelas jovens meninas durante o ERE apresentou esse desafio herdado do patriarcado. O amplo estudo de Lichand et al. (2022) sobre o ERE em escolas públicas em São Paulo publicado no periódico *Nature*

infez o mesmo resultado, concluindo que os impactos negativos desse período foram maiores para meninas e pessoas não-brancas. Essa realidade foi vivida não somente pelas estudantes, mas também por mulheres docentes. O trabalho de Morales (2023) realizado com professoras do Instituto Federal Rio-Grandense também apontou para a maior carga de trabalho destinado às mulheres durante o ERE, que acumularam os impactos psicológicos da pandemia, trabalhos domésticos e de cuidado familiar, além da rápida absorção de novas tecnologias de ensino. Toda essa assimetria de gênero gerou desgastes desproporcionais no campo físico, mental, social e intelectual de meninas e mulheres.

A concentração foi prejudicada por diversos fatores, um dos mais relatados foi o barulho, quando a moradia era compartilhada por várias pessoas. Vários estudantes explicitaram a dificuldade de se concentrar devido ao uso do celular e, por consequência, das redes sociais, que se tornaram sua principal fonte de interação. Muitos usaram termos como "distração", "perda de interesse", "procrastinação". O agravamento foi ainda pior em casos de estudantes que relataram sofrer com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Salientaram "estar sempre com o celular na mão". A complexidade da situação é evidenciada na medida que boa parte dos estudantes utilizava e dependia dos celulares também para assistir às aulas e ter acesso às atividades. Falta de disposição foi também uma constante. Termos como "preguiça", "desinteresse", "falta de vontade", "ociosidade" e diversos relatos como "não conseguia levantar da cama", "constante sensação de limbo", "sem motivação nenhuma" ou "sensação de estar perdido" formaram um quadro preocupante. Esses relatos, combinados com os distúrbios de sono previamente reportados, são compatíveis com sintomas depressivos associados à ansiedade, conforme demonstra o estudo de Nyer et al., 2013, que avaliou aspectos variados da saúde mental de centenas de estudantes de uma faculdade nos Estados Unidos, e puderam correlacionar de forma significativa a ansiedade destes estudantes com indicadores de depressão, resultando em um impacto funcional no seu rendimento acadêmico. Outro estudo realizado no Brasil com 321 estudantes da área da saúde indicou a mesma correlação, apontando agravamento dos sintomas depressivos na medida que há maior perda da qualidade de vida (Freitas, et al., 2023). Um estudo correlato demonstrou a mesma associação com mais de 63000 estudantes de Ensino Médio na China (Chen, et al., 2023).

Esse panorama se mostrou predominante ao longo de todo o território nacional, em estudos desenvolvidos por diversos IF sobre o período da pandemia, revelando um aumento expressivo de sintomas de depressão entre os estudantes, associados às mudanças impostas pelo ERE. No Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho, Piunti e Santos (2022) identificaram que o isolamento, a perda de vínculos escolares e a necessidade de auxiliar financeiramente a família contribuíram para quadros de tristeza profunda, apatia e desmotivação generalizada. De forma semelhante, Leonídio et al. (2022), em pesquisa no IF de Rondônia, Campus Jaru, relataram altos níveis de abatimento emocional e sentimentos de impotência diante das dificuldades de acompanhar as aulas on-line. No Instituto Federal do Amapá, Lima et al. (2023) observaram sintomas depressivos ligados à sensação de solidão e à sobrecarga cognitiva, enquanto Silva (2023), no IF do Rio Grande do Norte, verificou persistência desses sinais mesmo após a retomada parcial das aulas presenciais. Em conjunto, essas pesquisas indicam que o ensino remoto intensificou o sofrimento psíquico e os quadros de depressão entre estudantes das redes federais, destacando a urgência de ações institucionais voltadas ao cuidado emocional e à saúde mental na educação pública.

Período de retorno às aulas presenciais - 2022

No ano de 2022, após o retorno às aulas presenciais, a quantidade de estudantes que declararam trabalhar de forma remunerada diminuiu (17,9%). A interferência prejudicial da

conciliação entre o trabalho e as aulas permaneceu: 9,1% assinalaram sentir dificuldades e 18,2% sentiram dificuldades em alguns momentos.

Sobre as dificuldades para assistir às aulas, "disposição", "organização" e "concentração" foram as mais votadas, nessa ordem. Houve uma inversão da ordem anterior, quando "concentração" e "organização" eram empecilhos preponderantes. De fato, manter a concentração durante uma aula presencial é menos desafiador do que durante uma aula virtual, porém, a disposição permanece como obstáculo. Já sobre as dificuldades para realizar atividades propostas nas disciplinas, "organização" e "concentração" permaneceram com maior frequência (46,4% e 44,6%, respectivamente), mas "afazeres domésticos" continuou aparecendo (26,8%). É notável, porém, a diminuição desse contratempo, que no período remoto somava 41,1%. O mesmo foi observado com a questão do local adequado de estudos, no ERE 19,6% assinalaram esse inconveniente, número que baixou para apenas 5,4%. Isso se reflete no uso dos espaços do *campus* pelos estudantes, que utilizam a biblioteca para estudos e acesso a computadores, bem como salas de convivência, salas de aula e salas de estudo disponíveis no contraturno. Problemas com questões familiares e concomitância com trabalho remunerado persistiram (12,5% e 14,3%, respectivamente), mas problemas com conexão de internet desapareceram. Isso se deve tanto ao fato de que o *campus* fornece rede de internet para os estudantes, quanto ao fato destes não precisarem utilizar seus pacotes de rede de dados individuais para carregar vídeos de aulas, assistir aulas *online* e baixar um volume considerável de materiais e atividades.

O comportamento relativo aos estudos apresentou resultados interessantes no retorno ao presencial. A quantidade de alunos que relataram estudar somente antes de realizar avaliações diminuiu de 35,7% para 26,8%, assim como a quantidade de alunos que afirmam estudar somente "de vez em quando" (17,9% para 12,5%). Enquanto isso, a quantidade de estudantes que estudam alguns dias por semana, ou que estudam todos os dias aumentou (14,3% e 17,9% para 26,8% e 25,0%, respectivamente). A parcela de estudantes que admitem não estudar se manteve presente (8,9%), embora tenha sofrido alguma redução em relação ao ERE (14,2%). É sabido que o fato de os estudantes relatarem estudar mais dias por semana na modalidade presencial se dá por diversos motivos: atividades requeridas como tarefas, estímulo por estarem no ambiente escolar, convivência escolar com outros estudantes que também realizam atividades, cobrança e estímulo familiar, acompanhamento mais próximo da seção pedagógica e dos professores, entre outros. É um fenômeno multifatorial que se desenvolve a partir do contato presencial com a instituição e seus prolongamentos.

As respostas abertas desta seção anunciaram um terreno ainda cauteloso, sem alívio aos estudantes. A maioria continuou apontando a falta de concentração, e argumentaram que a falta de rotina experimentada durante o ERE contribuiu para uma difícil adaptação ao formato presencial. Muitos explicitaram a dificuldade de voltar a "prestar atenção" e "voltar à rotina", e "se acostumar novamente como o presencial", como se fosse preciso reaprender a estar no ambiente escolar. O novo ritmo se mostrou difícil, especialmente, como salientaram alguns alunos, pelo calendário acadêmico "acelerado", na tentativa de reduzir a defasagem do ano letivo. Com isso, muitos sábados eram dias letivos, e contavam com atividades das disciplinas. A adaptação ao retorno presencial em conjunto com o maior volume de atividades foi um fator agravante. A palavra "pressão" foi utilizada de forma recorrente por diversos alunos. Múltiplos relatos continuaram trazendo as expressões "preguiça" e "falta de motivação". É interessante notar que o retorno presencial, embora tão aguardado e ansiado, não foi capaz de solucionar as complexidades e contratempos acumulados durante o período de ERE, uma vez que a adaptação é novamente árdua e longa (tal como foi a parada brusca), e que carrega consigo um novo conjunto de obstáculos a serem superados. Esses obstáculos, inclusive, podem ter levado a um aumento da taxa de evasão nas escolas, como demonstra o estudo de Lacruz et al. (2024), que investiga o efeito da pandemia na taxa de abandono nas escolas de Ensino Fundamental do Espírito Santo, utilizando dados publicados pelo Instituto

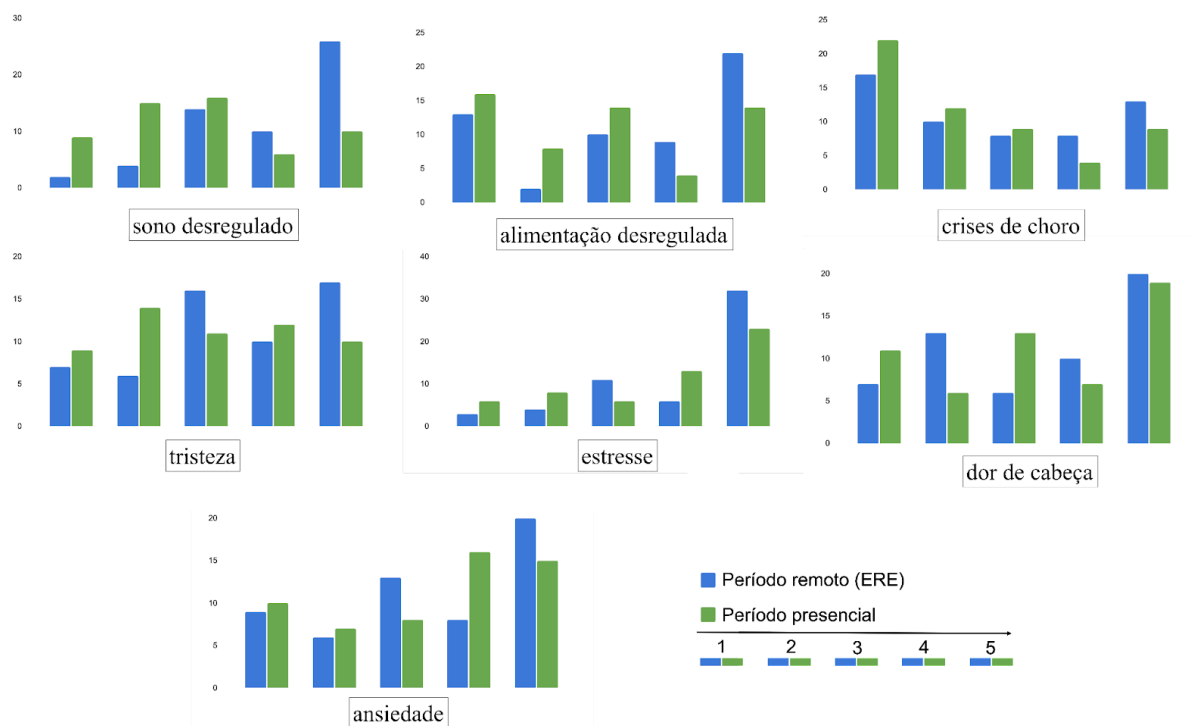
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2015 a 2022, ano da volta ao ensino presencial. A análise apresentada pelos autores confirma o aumento da evasão, sendo o ano de 2020 o ponto focal. Os autores relatam também que esse aumento foi maior nas escolas públicas do que nas privadas, um indicativo de que a desigualdade no acesso à educação no período de isolamento social pode ter sido um fator determinante para a disparidade.

Comportamentos e sensações dos estudantes ligados à ansiedade nos períodos remoto e presencial

Duas seções do questionário foram realizadas com questões de intensidade (Likert), nas quais os respondentes deveriam assinalar de 1 a 5 para a frequência com que cada comportamento ou sensação foi vivenciada em dois períodos distintos: primeiro, no período remoto (ERE), e então, no presencial, sendo 5 mais frequente e 1 menos frequente. Os participantes foram consultados sobre os comportamentos de sono desregulado, alimentação desregulada, e crises de choro, e sobre as sensações de tristeza, estresse e dores de cabeça. Além disso, foi pedido que assinalassem o quanto apresentavam uma sensação generalizada de ansiedade, de acordo com seu próprio julgamento. Em todos os casos, comportamentos e sensações de maior frequência (intensidade 5) foram registrados majoritariamente para o período de ERE, embora, em alguns casos, a diferença tenha sido pequena, como em "crises de choro" e dores de cabeça. Pela tamanha disparidade chama a atenção o sono desregulado, cuja maior frequência se deu largamente no ERE, em conformidade e coerência com as perguntas anteriormente formuladas. Faz-se notar também o caso do "estresse", que foi assinalado pela maioria dos participantes na intensidade máxima, sendo o período ERE maior que o período presencial. Esse cenário indica que os estudantes se sentem constantemente imersos em alto grau de estresse, que permanece mesmo com a volta ao presencial. Importante destacar que o sono desregulado é um fato desencadeador de altos níveis de ansiedade, estresse e irritabilidade, como demonstrado pelo estudo de Almondes & Araújo (2003).

Além da retomada às complexidades do convívio, da rotina e da organização das atividades, esses estudantes eram formandos, e estavam no último ano escolar, no qual deveriam também se dedicar aos planos para o futuro, como a escolha de uma profissão, dedicação para os exames de ingresso nas universidades, oportunidades profissionais, entre outras questões. Não é surpresa a observação dos níveis altos de ansiedade (4 e 5) tanto em ambos períodos, presencial e remoto, assinalados pelos estudantes.

Figura 1. Respostas de intensidade (1 a 5) de sensações vivenciadas por estudantes no período remoto (azul) e presencial (verde).



Fonte: elaborado pelos autores.

Afinal, estudantes preferem o regime remoto ou presencial?

Finalizamos o questionário com duas perguntas. A primeira indagava sobre a preferência do estudante entre o ERE e o formato presencial, após ter vivenciado ambos. Como esperado, a grande maioria dos estudantes escolhem a opção presencial, 83,9%, contra 16,1% que optaram pelo remoto. Pedimos, ao final, para que os estudantes escrevessem o porquê assinalaram a preferência pelo ERE ou presencial, no formato de pergunta aberta. Essa questão não era obrigatória, mas, dos 56 participantes, 33 responderam, o que demonstra um esforço para justificar sua escolha. Muitos dos respondentes sinalizaram a qualidade superior experimentada no ensino presencial, a importância da presença dos/das docentes e afetos (amigos, colegas) em proximidade, o foco/concentração, diminuição das distrações no cotidiano, e a motivação ao estudo compartilhada com os colegas de sala. Foi sinalizada também a dificuldade de lidar com o retorno, o que também foi observado pelas questões da escala de Likert. Algumas das respostas que ilustram essas narrativas estão compiladas no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de respostas sobre a justificativa de preferência pelo regime presencial. O texto foi copiado conforme foi escrito pelos participantes, mantendo o estilo de escrita e eventuais desacordos com a norma culta.

"Embora esteja mais mentalmente instável nesse ano de ensino presencial, o ensino remoto me causava um tipo diferente de ansiedade, uma aflição ociosa e a sensação de que os dias não passavam."	"Por mais q o ensino presencial pegue pesado, eu prefiro ter as relações sociais com meus amigos e professores presencialmente. Virtualmente é tudo muito robótico e monótono."
"O ensino presencial proporciona muito mais aprendizado e foco do que o remoto, é nítido nosso aprendizado com o presencial comparado com o remoto."	"O contato físico com o professor e colegas de classe proporciona uma melhor aprendizagem e maior concentração."

"Mesmo não conseguindo estudar no nível que eu gostaria eu ainda sinto que consigo absorver muito mais por meio do ensino presencial, o constante contato com os professores e as pessoas que eu gosto me faz muito bem e diminui meu nervoso para com algumas atividades."	"Para mim a comparação chega a ser absurda de tão grande a diferença que existe entre um modelo de ensino e outro. Com o ensino presencial, a aprendizagem é infinitamente de maior qualidade, além da integração com seus colegas e professores."
"Porque a minha concentração e motivação aumentam quando vejo meus colegas e amigos e também outras pessoas do IF"	"Ao estudar em casa estamos submetidos a muitas distrações, logo, o aprendizado é reduzido."

Fonte: elaborado pelos autores.

Dois participantes que escolheram preferencialmente o ERE também deram suas respostas na questão aberta. Argumentaram que o ERE permitia horários diferentes de sono, que era mais "fácil", e conveniente. Ambos admitem, como um dos participantes escreve, "não ter aprendido nada". A "facilidade" mencionada na resposta pode dizer respeito aos instrumentos avaliativos alternativos que foram usados pelos docentes em detrimento de avaliações individuais síncronas. Nesse momento, os docentes optaram por pedir trabalhos escritos, questionários e outras formas de avaliação que pudessem ser realizadas de forma autônoma e assíncrona. É importante ressaltar que muitos alunos/as não tinham acesso regular à rede de dados para acompanhar as aulas síncronas, baixar videoaulas e materiais, entre outras atividades. Nesse sentido, destaca-se a natureza dos Institutos Federais. A instituição é pública, socialmente referenciada, com respeito legal às políticas públicas de ações afirmativas. No caso do IFPR, no intervalo de tempo em que se inscreve o trabalho, 80% das vagas eram destinadas a cotistas por diversos critérios, sendo a maioria cotas sociais para alunos oriundos de escola pública e/ou famílias de baixa renda. O restante das vagas se destina à ampla concorrência, e acaba por abarcar estudantes vindos de escolas particulares da cidade, visto que o prestígio da instituição (e fatores como alta aprovação em vestibulares/ENEM nas universidades públicas) atrai também as famílias de classe média. Nessa realidade, o desnível entre alunos/as está em diversas dimensões. Está no acesso aos recursos financeiros que permitem contrato com provedores de internet, acesso aos equipamentos necessários - como computador ou notebook, fone de ouvido, materiais escolares diversos - e no ambiente íntimo adequado ao estudo. Nas turmas ingressantes de 2021 e 2022, que ingressaram já no ERE, já tendo vivenciado a modalidade remota também no Ensino Fundamental, a disparidade está também na heterogeneidade da qualidade da formação acadêmica precedente à sua chegada na instituição. É de praxe que as turmas iniciantes sejam compostas por estudantes que vieram de escolas públicas e privadas, e apresentem uma diversidade no que tange sua condição socioeconômica. Porém, nos anos de ERE a defasagem de aprendizagem apresentou um abismo ainda maior, devido ao acesso desigual aos recursos. Um estudo realizado por professores da educação básica do Distrito Federal e de Goiás compilou todas as estratégias de ERE realizadas pelas secretarias de educação de cada um dos estados brasileiros (Cunha, 2020). Os autores discutem as principais dificuldades enfrentadas principalmente pelos estudantes da população mais pobre, que sofre oito vezes mais de evasão e atraso escolar, de acordo com dados do IBGE, especialmente na faixa etária de 15-17 anos, correspondente ao Ensino Médio (2019). Cunha e colaboradores (2020) colocam o acesso à internet e a equipamentos adequados como um dos fatores cruciais que agravam a exclusão dos estudantes e dificultam sua permanência na escola.

De fato, a realidade e as especificidades do Ensino Médio, em especial da esfera pública, são distintas das especificidades das universidades públicas, que apresentam estudantes majoritariamente munidos de equipamentos e conectividade adequados aos estudos. O estudo de Castioni *et al* (2021) mostra que 98% dos estudantes de universidades

públicas teriam equipamentos e conexão à internet para a continuidade dos estudos em regime remoto, o que escancara a disparidade com as escolas públicas do ensino médio e técnico.

Ainda hoje, mesmo após uma década da Lei de Cotas (nº 12.711/2012) é preciso lembrar que as universidades públicas são compostas predominantemente pela classe média, com mais acesso a recursos tecnológicos.

Diante da pesquisa realizada e da realidade apresentada, é evidente que os impactos do ERE serão sentidos por um tempo prolongado, e de forma diferencial entre os recortes de estudantes do ensino médio, técnico e superior, especialmente entre escolas públicas e privadas. Será necessário um aporte educacional de equipe multidisciplinar e o planejamento de práticas de mitigação dos danos a médio e longo prazo, a fim de diminuir o aprofundamento das desigualdades sociais já instaladas na sociedade.

4 CONCLUSÕES

Os resultados evidenciam que o período de Ensino Remoto Emergencial produziu impactos significativos e multifatoriais na trajetória acadêmica e na saúde mental dos estudantes concluintes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio investigados. As dificuldades de concentração, organização e disposição, amplamente relatadas, estiveram associadas não apenas às limitações estruturais do ensino remoto, mas também às condições socioeconômicas dos estudantes, à necessidade de trabalho remunerado, às responsabilidades domésticas (especialmente entre as meninas) e ao agravamento de quadros de ansiedade, estresse e desregulação do sono. Embora o retorno ao ensino presencial tenha promovido melhora em indicadores como frequência de estudos, redução de dificuldades relacionadas ao acesso à internet e maior utilização dos espaços institucionais, persistiram desafios importantes, sobretudo no que tange à motivação, adaptação à rotina e manutenção da saúde mental. A permanência de níveis elevados de estresse e ansiedade em ambos os períodos indica que os efeitos da pandemia não se encerram com a retomada física das aulas, mas reverberam no cotidiano escolar de forma prolongada.

A preferência majoritária pelo regime presencial reafirma a centralidade do convívio, da mediação docente e do ambiente escolar como elementos estruturantes do processo de aprendizagem. Entretanto, os dados também revelam que as desigualdades sociais e de gênero foram aprofundadas no período remoto, ampliando defasagens acadêmicas e vulnerabilidades emocionais já existentes. Dessa forma, torna-se imperativo que as instituições de educação pública implementem estratégias de acompanhamento pedagógico e psicossocial contínuo, com enfoque multidisciplinar, a fim de mitigar os impactos acumulados e prevenir o aumento da evasão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALIANTE, G.; TARIA, A. N. A. R.; JOSÉ, C. M. Sintomas de depressão, ansiedade e stress em jovens escolares do ensino secundário durante o surto da COVID-19. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e15018, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13828667. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/15018>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- ALMONDES, Katie Moraes, ARAÚJO, John Fontenele de. Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. **Estud. psicol.**, v. 8, n. 1., p. 37-43, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/WcWLTfjF8qJLqjqs6NBcfGt/?lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2023.

BARLOW, David. H.. **Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic** (2nd ed.). The Guilford Press, 2002.

BIGONI, Alessandro, MALIK, Ana Maria, TASCA, Renato, CARRERA, Mariana Baleeiro Martins, SCHIESARI, Laura Maria Cesar, GAMBARDELLA, Dante Dianiezi, MASSUDA, Adriano. Brazil's health system functionality amidst of the COVID-19 pandemic: An analysis of resilience. **The Lancet Regional Health - Americas**, v.10, n. 100222, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.> Acesso em: 29 fev. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v.29, n.111, p. 399-419, 2021. Acesso em: 29 fev. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt>.

CASTRO, Patrícia Rayane Medeiros, SOUZA, Sara Castro, DAMASCENO, Rodrigo Almeida, NASCIMENTO, Gisele Martins, FARIAS, Ruth Raquel Soares. Psychological impacts on adults during the COVID-19 pandemic: an integrative review. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e195101118546, 2021. Acesso Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18546>. Acesso em: 29 fev. 2023.

CHEN, Z.; REN, S.; HE, R.; LIANG, Y.; TAN, Y.; LIU, Y.; WANG, F.; SHAO, X.; CHEN, S.; LIAO, Y.; HE, Y.; LI, J. G.; CHEN, X.; TANG, J. Prevalence and associated factors of depressive and anxiety symptoms among Chinese secondary school students. **BMC Psychiatry**, [London], v. 23, n. 1, p. 580, 2023. DOI: 10.1186/s12888-023-05068-1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37563573/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 29 fev. 2023.

DUTRA, W. P.; AMARAL, C. de A. Ansiedade em estudantes do ensino médio integrado no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Conexão na Amazônia**, [Natal], v. 2, n. edição especial, p. 67-87, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/83>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, L. A.; CORREIA, D. M. das N. Acompanhamento de estudantes com queixas em saúde mental: atuação das equipes multiprofissionais do IFPB. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 5553-5563, 2025. Disponível em:

<https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/2449/1270>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FERGUSON Neil M, LAYDON, Daniel, NEDJATI-GILANI Gemma et al. Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand. Imperial College London (16-03-2020), **Tech. Rep. Imperial College London**. DOI: <https://doi.org/10.25561/77482>. Acesso em: 29 fev. 2023.

FREITAS, P. H. B.; MEIRELES, A. L.; RIBEIRO, I. K. D. S.; ABREU, M. N. S.; PAULA, W.; CARDOSO, C. S. Symptoms of depression, anxiety and stress in health students and impact on quality of life. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 31, p. e3884, 2023. DOI: 10.1590/1518-8345.6315.3884. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37075384/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira, SILVA, Andressa Melina Becker, ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. **PsicolArgum**, v.34, n.84, p.76-88, 2016.

GRAZZIANO, Eliane da Silva; BIANCHI, Estela Regina Ferraz. Nível de Ansiedade de Clientes Submetidos a Cineangiocoronariografia e de seus Acompanhantes. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.12, n.2, p.168-74, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a04.pdf> Acesso em: 7 jul. 2021.

GUIMARÃES, A. M. V., SILVA NETO, A. C. da, VILAR, A. T. S., ALMEIDA, B. G. da C., FERMOSELI, A. F. de O., & ALBUQUERQUE, C. M. F. de. (2015). Transtornos de Ansiedade: um Estudo de Prevalência Sobre as Fobias Específicas e a Importância da Ajuda Psicológica. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT - ALAGOAS**, v. 3, n. 1, p. 115–128, 2015.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LACRUZ, Adonai José; CARNIEL, Fagner; PEZZIN, Christiele Martins da Silva; LEMOS, Katarina Rosa. Efeitos da pandemia sobre o abandono escolar. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 14, p. 1-15, 2024. DOI: 10.22279/navus.v14.2015. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/2015>. Acesso em: 19 nov. 2025.

LEONÍDIO, Angélica Ribeiro Araújo; RUELA, Guilherme de Andrade; NASCIMENTO, Dandara Lorrayne do. Estudar e aprender no ensino remoto em contexto de pandemia: percepções de estudantes de uma instituição do Norte do Brasil. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 374-386, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.374-386.2525. Estudo com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Jaru. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2525>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LICHAND, G.; DORIA, C. A.; LEAL-NETO, O.; FERNANDES, J.P.C. The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. **Nature Human Behaviour**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 1079-1086, 2022. DOI: 10.1038/s41562-022-01350-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LIMA, Alyne Cristina Sodré; SILVA JUNIOR, José Leonilson Abreu da; TAVARES, Lorena Cunha; CASTRO, Ícaro Rainyer Rodrigues de. Educação e aprendizado no ensino remoto

emergencial: um relato de caso da percepção dos alunos na pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 1, p. e2011, 2023. DOI: 10.18264/eadf.v13i1.2011. Estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2011>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MORALES, Christine Moreira. **Impactos do trabalho remoto realizado pela mulher docente durante a pandemia**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Orientadora: Vini Rabassa da Silva. 2023. 123 f. Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2023.

NYER, M.; FARABAUGH, A.; FEHLING, K.; SOSKIN, D.; HOLT, D.; PAPAKOSTAS, G. I.; PEDRELLI, P.; FAVA, M.; PISONI, A.; VITOLO, O.; MISCHOULON, D. Relationship between sleep disturbance and depression, anxiety, and functioning in college students. **Depression and Anxiety**, [S. l.], v. 30, n. 9, p. 873-880, set. 2013. DOI: 10.1002/da.22064. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23681944/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e1410313022, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 29 fev. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Youth and COVID-19**: Response, recovery and resilience. Paris: OECD Publishing, 2020. (Policy Paper – OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)). DOI: 10.1787/c40e61c6-en. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c40e61c6-en>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ORTEGA, Francisco, ORSINI, Michael. Governing COVID-19 without government in Brazil: Ignorance, neoliberal authoritarianism, and the collapse of public health leadership, **Global Public Health**, v. 15, n. 9, p. 1257-1277, 2020. DOI: 10.1080/17441692.2020.1795223. Acesso em: 29 fev. 2023.

PACHECO, Eliezer (org.). **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p. E-book. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti; SANTOS, Alytha de Paiva. Impactos da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial na trajetória de estudantes do ensino médio integrado. **Revista Illuminart**, Sertãozinho, v. 1, n. 23, p. 3-21, 2022. Estudo realizado no campus do Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho. Disponível em: <https://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/iluminart/article/view/445>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEREIRA, Mara Dantas, SILVA Joilson Pereira da. Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, vol. 34, pp. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/54521>. Acesso em: 29 fev. 2023.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus Santos, GONÇALVES, Alexandre. A Educação Básica na Pandemia no Estado do Paraná: o que as Pesquisas Revelam? **Revista OLHARES**, v. 10, n. 1,

p. 1-18, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12968/9591>. Acesso em: 29 fev. 2023.

SHANG W, WANG Y, YUAN J, GUO Z, LIU J, LIU M. Global Excess Mortality during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Vaccines (Basel)**. v.12, n. 10,1702, 2022. DOI: 10.3390/vaccines10101702. Acesso em: 29 fev. 2023.

SILVA, Valdenildo Pedro da. **Ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes do ensino médio integrado durante e pós-COVID-19: desafios e perspectivas**. [S. l.]: Editora Licuri, 2023. DOI: 10.58203/Licuri.83228. Estudo com alunos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central. Disponível em:
<https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/199>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SOARES, Adriana Benevides, Martins, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paideia**, v.. 20, n. 45, p.57-62, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/jK7Q94vZh6b6PVxLpnwvRD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2021.