



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Joyce Rodrigues Ferreira

**Regulação emocional, motivação e metas no ensino médio: retorno às aulas  
na pandemia do COVID-19**

Rio de Janeiro

2023

Joyce Rodrigues Ferreira

**Regulação emocional, motivação e metas no ensino médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edna Lúcia Tinoco Ponciano

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F383 Ferreira, Joyce Rodrigues.  
Regulação emocional, motivação e metas no ensino médio: retorno às aulas na  
pandemia do COVID-19/ Joyce Rodrigues Ferreira. – 2023.  
82 f.

Orientadora: Edna Lúcia Tinoco Ponciano.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Ensino Médio – Teses. 3. COVID -19 –  
Teses. I. Ponciano, Edna Lúcia Tinoco. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

br

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Joyce Rodrigues Ferreira

**Regulação emocional, motivação e metas no ensino médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 05 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Edna Lúcia Tinoco Ponciano (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Instituto de Psicologia - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Falcke

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rio de Janeiro

2023

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, Jesus e Espírito Santo que me acompanham na minha jornada de vida.

À minha família, em especial minha madrinha Ana Rita, minha afilhada Juliana e minha madrastra Lucia Helena por me apoiarem emocionalmente nesse processo.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, onde fiz a minha graduação e me tornei psicóloga e onde tive a oportunidade de realizar o meu mestrado.

À toda comunidade UERJ pela resistência, permanecendo como um ambiente acadêmico, científico e de educação pública e de qualidade, apesar de todas as adversidades enfrentadas ao longo dos anos.

À minha orientadora Edna Ponciano, que me auxiliou nesse tempo, compartilhando seu conhecimento com generosidade e paciência.

Aos meus amigos, principalmente minhas amigas professoras, as quais me ajudaram bastante na divulgação da pesquisa.

Ao Coletivo Favela In, que forneceu o espaço para a realização do Grupo Focal. Ao Peter e Fernanda, que me ajudaram com a gravação e a observação do grupo focal. Agradeço também aos meus amigos do grupo DERA (Desafios Emocionais e Relacionais na Adolescência e Adulter Emergente), em especial Ana Luísa e Laurence, pelo suporte emocional.

Agradeço ao Marwin que me auxiliou na análise estatística para a etapa quantitativa e a todos os participantes da pesquisa que doaram seu tempo e disponibilidade para responder o questionário e as escalas.

Aos participantes do Grupo Focal pela colaboração.

Às mães e responsáveis pela autorização e incentivo à participação de seus filhos na pesquisa.

## RESUMO

FERREIRA, Joyce Rodrigues. *Regulação emocional, motivação e metas no ensino médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19*. 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Os(as) estudantes tiveram as aulas suspensas durante a Pandemia do COVID 19, retornando à escola após o recesso decorrente desse período. O objetivo deste estudo é investigar a motivação e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio que voltaram a estudar após período de recesso. Como fundamentação teórica são utilizadas duas teorias sociocognitivas da motivação: a Teoria dos Objetivos de Realização de Nicholls (1985) e a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1975;1985;2000), assim como a Regulação Emocional Interpessoal. A Questão-problema refere-se à regulação emocional, à motivação e às metas em sua relação com o retorno às aulas após período pandêmico. Na Coleta de dados, na parte quantitativa, foi realizada a aplicação de Questionário Sociodemográfico, da Escala de Regulação emocional do Eu e dos Outros (EROS), Escala de Avaliação de Motivação para Aprender (EMA) e Escala de Avaliação das Metas de Realização. Um Grupo Focal e duas entrevistas foram realizadas, em uma parte qualitativa, caracterizando uma pesquisa mista. Foram realizadas análises descritivas e análises de correlação de *Pearson* entre as variáveis, utilizando o *software* R versão 4.2.3 (R Core Team, 2022). O Grupo Focal e as entrevistas foram gravadas após a autorização dos participantes e as transcrições analisadas pela Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados mostraram que os estudantes que retornaram à escola para concluir o ensino médio, após o recesso da pandemia, apresentam uma orientação voltada para a tarefa, comportamento autodeterminado e correlação entre motivação intrínseca, regulação interna e as metas. A regulação emocional interpessoal se constitui como um fator importante na motivação, em seu aspecto intrínseco. As emoções identificadas nesse processo foram: tristeza, desamparo, susto, desânimo, medo, durante a pandemia, e o retorno foi marcado por: desgaste, estresse, medo, cansaço, frustração, alívio e felicidade. Conclusões: As duas partes da pesquisa se complementam, evidenciando a relevância da motivação intrínseca. A regulação emocional interpessoal afeta a motivação para o retorno e, conseqüentemente, a orientação para a tarefa (metas).

Palavras-chave: regulação emocional; motivação; metas; estudantes do ensino médio; pandemia do COVID 19.

## ABSTRACT

FERREIRA, Joyce Rodrigues. *Emotion regulation, motivation and goals in high school: return to classes after the COVID-19 pandemic*. 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Students had suspended classes during COVID-19 pandemic, returning to school after this period. The objective is to investigate the motivation and emotions experienced by high school students. As theoretical foundations were used two sociocognitive theories of motivation: Achievement Goal Theory (Nicholls, 1985); Self Determination Theory (Deci e Ryan (1975;1985;2000) and Interpersonal Emotion Regulation. Our hypothesis is that this: emotion regulation, motivation and goals have relation with return to school after pandemic period. The mixed methodology is divided into two stages: In the first, quantitative, we applied a sociodemographic questionnaire, The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) Scale, Motivation to learn Scale (EMA) and Achievement Goal Scale to students between 15 and 21 years old. In the second stage, the qualitative one Focus Group and two individual interviews. The analysis of these results were done by *software* R versão 4.2.3 (R Core Team, 2022). Data analysis were done by evaluating descriptive analyzes and Pearson correlation analyzes were performed between the variables and also through content analysis of the Focus group and two interviews. From the results of both analyzes, we identified that the students who task goal orientation, selfdetermination behavior and correlation between intrinsic motivation, internal regulation and goals. Interpersonal emotion regulation refers to an important factor, in intrinsic aspect. Emotions identified in this process were: sad, helplessness, fright, despair, fear, during the pandemic, and in the return, stress, fear, fatigue, frustration, relief and happiness. Conclusions: the both parts of the research complement each other showing the importance of the intrinsic motivation. Interpersonal emotion regulation affects motivation for return and, consequently, task goal orientation.

Keywords: emotion regulation; motivation; achievement; high school students; COVID-19 pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Correlações de Pearson entre as variáveis de Metas de Realização, Regulação do Eu e dos Outros e Motivação para aprender. ....	41
---	----



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Participantes da pesquisa.....	32
Tabela 2- Caracterização da amostra (Sexo) .....	37
Tabela 3- Caracterização da amostra (Cor) .....	37
Tabela 4- Caracterização da amostra (Idade /Renda Familiar) .....	37
Tabela 5- Caracterização da amostra (Estado Civil/Escolaridade) .....	38
Tabela 6- Caracterização da amostra (tratamento/uso de medicação) .....	39
Tabela 7- Caracterização da amostra (uso de drogas) .....	39
Tabela 8- Caracterização da amostra (motivação) .....	40
Tabela 9- Escalas .....	40
Tabela 10- Confiabilidade e correlações de Pearson entre as variáveis de Metas de Realização, Regulação do Eu e dos Outros e Motivação para aprender .....	41
Tabela 11- Entrevistados .....	42
Tabela 12- Categorias Conceituais e Descritivas .....	42

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....	13
<b>2 TEORIA DOS OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO</b> .....	17
<b>3 REGULAÇÃO EMOCIONAL INTERPESSOAL</b> .....	19
<b>4 ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	30
4.1 <b>Objetivos</b> .....	30
4.1.1 <u>Objetivo Geral</u> .....	30
4.1.2 <u>Objetivos Específicos</u> .....	30
4.2 <b>HIPÓTESE</b> .....	30
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	31
5.1 <b>Amostra/Participantes</b> .....	31
5.2 <b>Instrumentos</b> .....	32
5.3 <b>Procedimentos e análise de dados</b> .....	34
<b>6 RESULTADOS</b> .....	37
<b>7 DISCUSSÃO</b> .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>APÊNDICE A</b> - TCLE para a parte quantitativa .....	66
<b>APÊNDICE B</b> - TCLE (Grupo Focal) .....	68
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Assentimento .....	70
<b>APÊNDICE D</b> - Questionário Sociodemográfico.....	72
<b>APÊNDICE E</b> - Escala de Regulação Emocional do Outro e do Eu (EROS).....	73
<b>APÊNDICE F</b> - Escala Motivação para Aprender .....	76
<b>APÊNDICE G</b> - Escala de Avaliação de Metas de Realização .....	79
<b>APÊNDICE H</b> - Roteiro do Grupo Focal .....	82

## INTRODUÇÃO

Em 2020, a humanidade foi surpreendida com a pandemia do Novo Coronavírus - COVID 19. O surgimento de mais uma doença, em que a gravidade, efeitos e possíveis tratamentos eram desconhecidos. Um momento atípico, de impacto mundial, em que houve mudanças na rotina, hábitos, comportamentos, modos de vida e relações. As restrições governamentais implementadas para retardar a propagação do vírus levaram a um isolamento social generalizado, que pode ter consequências profundas para a saúde mental (Brooks et al. 2020). Nesse novo cenário, a Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde no Brasil emitiram protocolos de segurança com orientações de prevenção de contágio. Consequentemente, a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) do Rio de Janeiro, em 2020, recomendou a suspensão das aulas, a fim de possibilitar o isolamento e afastamento social recomendados.

A pandemia, além dos efeitos físicos e biológicos, trouxe impacto na vida econômica (desemprego), social e psicológica da população. Desde o início da pandemia, observou-se alterações comportamentais da criança ou adolescente como aumento do tempo no celular, dificuldade de dormir, queda no rendimento escolar e agitação/irritação, trazendo “mudanças no modo de vida, gerando nas crianças e adolescentes repercussões tanto diretas, decorrentes da própria infecção pelo vírus, quanto indiretas, relacionadas às consequências do isolamento social” (Rocha et al, 2021, p.3494).

Esse momento configurou mais um obstáculo no caminho do(a) jovem e amplificou a sensação de incerteza em relação ao futuro. Noal e Damásio (2020), discorrem sobre esse período, vivido com medidas de restrições, isolamento e confinamento social, privações de comemorações significativas (aniversários, formaturas, festas de casamento, chá de bebê) e rituais de despedida (funerais) e intensificação do convívio familiar e, consequentemente, de conflitos interpessoais de violências. Nesse período, era comum a presença de sintomas de desesperança, sensação de impotência, estado de alerta, estresse, sensação de falta de controle, confusão, necessidade de adaptação, irritabilidade, angústia, tristeza, sentimento de desamparo, solidão, tédio, procrastinação, ansiedade, depressão, reações comportamentais como alterações ou distúrbio de apetite e de sono, dores de cabeça tensionais, problemas gastrointestinais, cansaço sem causa aparente, apatia, compulsão alimentar ou por compras *online*, problemas conjugais e de relacionamento, uso de bebidas alcólicas, internet e redes sociais com maior frequência, medo de contrair o vírus, de ser infectado e infectar os outros, morrer, perder

peessoas, ser demitido e perder seu sustento e preocupação em como se manter financeiramente. Noal e Damásio (2020), apresentam a desmotivação como uma das características observadas nesse período.

Com o retorno às aulas, os(as) jovens estudantes do Ensino Médio precisaram enfrentar dificuldades e, ao mesmo tempo, continuar o percurso escolar a fim de concluir a etapa da formação acadêmica. O censo escolar (Inep,2022) confirma o impacto negativo da pandemia na educação básica, em que os estudantes do ensino médio foram os mais afetados. O levantamento da pesquisa Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil – educação Básica realizada em fevereiro e março de 2022, por meio de questionário aplicado com o objetivo, buscou obter informações relativas ao “movimento”, além de identificar o “rendimento” dos estudantes ao término do ano letivo. A sinopse estatística do questionário, evidencia que, no primeiro ano da pandemia, 2,3% dos alunos matriculados no ensino médio abandonaram as escolas, antes de concluir o ano letivo. Em 2021, essa taxa aumentou em 5%, em relação a 2020.

Apesar desses fatores, há jovens que retornaram ao sistema educacional para concluir o Ensino Médio. Esse estudo pretende compreender a motivação desses jovens para continuar o percurso escolar, apesar das adversidades e que emoções estariam envolvidas nesse processo. O construto motivação se refere ao posicionamento do indivíduo em direção a um objetivo. Está relacionado ao “porquê” e “para quê” um sujeito se move e se esforça em direção a realizar um objetivo. Para começar a pensar sobre isso, é apresentada a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1975;1985;2000), em que esses autores dissertam sobre três necessidades psicológicas básicas, integradas e interdependentes, que auxiliam os indivíduos na tomada de decisão. São elas: competência, autonomia e conexão. Em seguida, será apresentada a Teoria dos Objetivos de Realização de Nicholls, em que a competência desempenha um papel central. Nicholls (1985) defende que as pessoas buscam demonstrar e/ou desenvolver elevados níveis de competência, com o intuito de obter sucesso e evitar o fracasso. A experiência de retornar à escola, assim como toda experiência humana é vivenciada com emoções. As emoções acompanham esse processo no ambiente escolar. Desse modo, a Regulação Emocional Interpessoal é inserida na fundamentação teórica desta pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa são adolescentes e jovens que retornaram à escola após o período pandêmico, a fim de alcançar o objetivo geral de investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio, que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia. Em relação à idade, 47,1 % são adolescentes. A Organização Mundial da Saúde – OMS ou World Health Organization - WHO (1986) estabelece a faixa da

adolescência de 10 até 19 anos, a incluindo em uma mais ampla, chamada de juventude, que vai dos 10 aos 24 anos. Nesse trabalho, considera-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), no Brasil, que estabelece a adolescência como o período dos 12 aos 18 anos. “A adolescência tem sido descrita como um período desenvolvimental caracterizado pela presença de alterações biológicas, específicas da puberdade, psicológicas, sociais e contextuais manifestadas por uma reestruturação do ambiente social e de outros significativos” (Silva & Freire, 2014, pág.189), sendo a adolescência um fenômeno biológico e socialmente construído (Coleman, 2011).

Os participantes maiores de idade correspondem a 52.9% da amostra. Esses jovens podem estar situados tanto na vida adulta quanto na adulez emergente. Os adultos jovens são os que assumiram marcadores sociais de responsabilidade, tais como ser casado (1,9%) e/ou ter filhos (5%). Segundo Ponciano (2015), em sociedades ocidentais, um jovem torna-se adulto por uma “uma determinação subjetiva (cognitiva, emocional e comportamental). Nas sociedades tradicionais com menor liberdade, a vida adulta é definida pela comunidade, sendo socialmente determinada e marcada por um simples evento, como o do casamento” (Ponciano, 2016, pág. 15). Nas sociedades industrializadas, a ampla socialização permite o “adiamento da entrada na vida adulta, indicando o surgimento de uma nova fase, a adulez emergente, marcada por um extenso período de experimentações e de diferentes escolhas para os(as) jovens” (Ponciano, 2016, pág. 13). A maior parte dos jovens maiores de idade não tem filhos (95%) e 98,1% são solteiros e podem ser caracterizados na adulez emergente.

Arnett (2000) propõe a adulez emergente como uma nova fase de desenvolvimento, posterior à adolescência, dos 18 aos 29 anos, que corresponde aos jovens que não cumpriram os marcadores sociais de responsabilidade, o que caracteriza a vida adulta, tais como casar e ter filhos e não morar mais com os pais. Esse fenômeno é identificado em sociedades industrializadas, em que os jovens estão focados em objetivos pessoais e na construção de identidade, sendo descrito como “autocentrado”, mais hedonista. Esse é um fenômeno observado em culturas ocidentais, de ampla socialização, que têm maior liberdade e estímulo à expressão de si mesmo, a dedicação cada vez maior à formação escolar e a possibilidade de viver diversas experiências, tornando esse período mais estendido. Ao contrário das culturas de socialização estreita, que têm maior controle e maior dependência do grupo, a puberdade indica a capacidade reprodutiva, o que leva mais cedo aos compromissos do casamento e da maternidade/paternidade, tornando o período da adolescência mais curto. Nas culturas de socialização estreita, a entrada da vida adulta, é guiada pelas mudanças biológicas do corpo, sendo definida pelo grupo social (Ponciano, 2016).

O conceito da adultez emergente (Arnett, 2000) remete ao conceito de moratória: o tempo oferecido aos jovens até se tornarem adultos, uma tolerância da sociedade nesse processo, compreendendo que o jovem precisa de apoio e tempo para alcançar autonomia. Entretanto, para Erikson (1976), essa questão relaciona-se com uma má resolução da crise identitária, evidenciando possíveis sentimentos de incapacidade de assumir as responsabilidades da vida adulta. Nessa teoria de Erikson, propõe etapas a serem concluídas ao longo da vida, do nascimento até a morte do sujeito, que constituem o desenvolvimento esperado, se apresentando em oito estágios. O estágio da Adolescência é denominado: Identidade *versus* Confusão de papéis, que a descreve como uma fase de transformações nos campos biológico, psicológico e social, que geram questionamento, vivenciando um processo que, quando superado, leva a um senso de identidade pessoal, caracterizado por ganho psicológico e social. O(a) adolescente vive a experimentação, conhecendo a si mesmo, e chega na vida adulta ao adquirir a maturidade biológica e a capacidade intelectual de abstração, desenvolvendo a autoconsciência e a reflexão sobre si mesmo. Uma resolução positiva é o mais esperado, todavia, problemas decorrentes de um desajuste nessa etapa podem ser solucionados em fases da vida posteriores: “Uma resolução positiva em uma nova fase da vida, uma vez que o autoconceito está em constante movimento no ciclo vital” (Faria & Ponciano, 2016, pág 91). Nesse sentido, não é algo definitivo e determinante, podendo esse processo ocorrer de maneira singular. Não temos certeza se a amostra se caracteriza completamente como da adultez emergente, mas há alguns pontos a serem considerados, como o adiamento do casamento e continuar morando na casa dos pais.

A partir disso, a Questão-problema refere-se à regulação emocional, à motivação e às metas em sua relação com o retorno às aulas após período pandêmico. Na Coleta de dados, na parte quantitativa, foi realizada a aplicação de Questionário Sociodemográfico, da Escala de Regulação emocional do Eu e dos Outros (EROS), Escala de Avaliação de Motivação para Aprender (EMA) e Escala de Avaliação das Metas de Realização. Um Grupo Focal foi realizado, em uma parte qualitativa, caracterizando uma pesquisa mista.

## 1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Os estudos iniciais sobre a motivação foram realizados em animais, em torno dos anos de 1930, com a proposta mecanicista de explorar fatores como impulsos e necessidades. Nas décadas de 1960 e 1970, começaram os estudos com seres humanos, incluindo a cognição e visando a compreender a motivação humana, na realização de metas e escolha de objetivos. (Martin & Burochovitch, 2004). A motivação envolve processos internos: necessidades, cognições e emoções e processos externos: o ambiente e as pessoas. Há várias teorias sobre motivação em diferentes vertentes: Humanista, Psicanalítica, Behaviorista, Cognitivista. Neste trabalho, duas teorias sociocognitivas da motivação foram utilizadas como fundamentação teórica: a Teoria da Autodeterminação (1975; 1985; 2000) e a Teoria dos Objetivos de Realização (1985).

A teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) é uma Macroteoria da motivação, ela defende que todos possuem uma orientação geral para o crescimento e necessidades psicológicas inatas direcionando a uma motivação autônoma. É composta por um conjunto de quatro mini teorias, complementares e inter-relacionadas: (1) A Teoria das Necessidades Básicas, em que a motivação não se relaciona diretamente com fatores do contexto sociocultural vivido pela pessoa, mas o ambiente influencia a regulação motivacional pela satisfação de nutrientes fundamentais, denominados necessidades psicológicas básicas (NPB). As três necessidades psicológicas básicas, integradas e interdependentes, que auxiliam os indivíduos na tomada de decisão são: competência, autonomia e conexão.

Para Deci e Ryan (2000), as NPB são consideradas nutrientes psicológicos inatos para o crescimento, a integridade e o bem-estar, se fortalecendo e reforçando entre si. A competência se refere à necessidade que os sujeitos possuem de demonstrarem suas competências sociais, principalmente em situações desafiadoras. Está ligada ao sentir-se capacitada, eficaz e confiante para realizar uma determinada tarefa ou atividade, se engajando e fazendo as atividades. A autonomia relaciona-se com a necessidade de escolher a atividade que será realizada, regulando as suas próprias ações. Reflete o desejo de participar da atividade em que a possibilidade de escolha esteja presente, evidenciando a percepção de si próprio como responsável por sua escolha. Conexão, relaciona-se à necessidade de pertencimento a um grupo ou organização, interação e socialização na realização de atividades e no processo de aprendizagem. Trata-se da necessidade de perceber que o comportamento é reconhecido positivamente por outras pessoas

ou que a sua prática facilita a socialização e o relacionamento com a comunidade em que vive; (2) a Teoria da Avaliação Cognitiva, que avalia o impacto na motivação dos eventos externos; (3) Teoria da Integração Organísmica concentra-se no estado da motivação extrínseca e no grau de sua internalização; (4) Teoria das Orientações Causais voltada para explicar as diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade.

Na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), diferentemente da visão dicotômica, comumente utilizada em outras teorias de motivação, que opõe Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca, há uma proposta de compreensão da motivação por um *continuum* motivacional, caracterizada por níveis de autodeterminação, que vai de um lugar de menos autodeterminado até o mais autodeterminado. Seguindo uma sequência, traçando uma linha, que inicia no extremo do continuum, representando a forma menos autodeterminada da motivação, no que é denominado Amotivação ou Desmotivação, em que o sujeito não realiza o comportamento/atividade e nem tem a intenção de fazer.

A Motivação Extrínseca (focada numa necessidade externa) e seus diferentes níveis de regulação: Motivação Externa, Motivação Introjetada, Motivação Identificada e Motivação Integrada. Na Motivação Extrínseca Externa, o sujeito realiza o comportamento/atividade para evitar punições, satisfazer exigências externas, evitar ameaças e alcançar recompensas/reconhecimento. É a mais básica motivação externa. Na Motivação Extrínseca Introjetada, o sujeito se pressiona para evitar sentimento de culpa, vergonha e ansiedade ou para não afetar a sua autoestima. Não se identifica com a atividade, mas aceita o motivo de realizar devido a pressões internas. Na Motivação Extrínseca Identificada o sujeito reconhece e se identifica com a atividade/comportamento realizado, seguindo seus valores e exigências. Ele faz a atividade porque faz bem a ele e aprecia os resultados e benefícios de fazer. Na Motivação Extrínseca Integrada, há uma aceitação total, em que o sujeito tem o comportamento como parte de si mesmo, como valor e necessidade. (Deci & Ryan, 1985)

Por fim, a Motivação Intrínseca, em que o sujeito apresenta interesse, prazer e satisfação na atividade. A pessoa está envolvida na tarefa, independente de fatores externos. É a mais autodeterminada porque integra a vontade da pessoa realizar algo alinhado com seus valores e necessidades e possui o intuito de obter benefícios. Deci e Ryan (1985) descrevem a motivação intrínseca como inata, emergindo de tendências internas e podem motivar o comportamento mesmo sem recompensas extrínsecas e controles ambientais, se apresentando, também, como importante motivador da aprendizagem, adaptação e crescimento em competências que caracterizam o desenvolvimento humano.



Guy Roth, et al. (2019) em um artigo apresentam uma visão de processo de regulação emocional integrativa com base na perspectiva Organísmica da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017). Nessa visão, as emoções possuem uma função importante, atuando como fontes de informação (LeDoux,1995), sinalizando a relevância e o significado dos eventos relativos às necessidades ou objetivos de uma pessoa, gerando assim o potencial para aumentar a capacidade de escolha e autenticidade. Nesse caso, ao invés, de lidar com estressores emocionais buscando se ajustar, pode-se ter uma postura tolerante para aprender com as emoções. Nesse sentido, obter acesso e aceitar sentimentos negativos e positivos, seja por meio de autorreflexão e/ou compartilhamento, ajuda os indivíduos a entender a natureza das situações e a fazer escolhas com relação a estratégias ou ações de enfrentamento (Gratz & Roemer,2004). variedade de experiências emocionais e a capacidade de explorá-las sem ser excessivamente crítica e de usar essa sensibilidade para regular emoções e comportamentos relacionados por vontade própria. Contudo, é necessário considerar que emoções fortes podem ser experimentadas como fragmentadoras ou avassaladoras e que indivíduos vulneráveis podem ficar desregulados por reações emocionais (Ryan,2005). A regulação emocional integrativa se manifesta interpessoalmente, por meio de maior resposta empática, comportamento mais pró-social, e uma maior capacidade de intimidade.

A teoria da autodeterminação descreve três tipos gerais de regulação emocional: (a) uma abordagem integrativa que apoia a autonomia, que se concentra nas emoções como portadoras de informações que são trazidas à consciência; (b) regulação emocional controlada, que se concentra na diminuição das emoções por meio de evitação, supressão ou expressão forçada ou reavaliação; e (c) uma abordagem amotivada ou desregulada na qual as emoções são mal administradas. A regulação emocional integrativa compreende o papel das emoções, permitindo receber e senti-las, interessando-se pelas experiências emocionais e seu significado. O desenvolvimento de formas mais integrativas de regulação emocional é possibilitado pelo suporte dos pais para as necessidades psicológicas básicas da criança em desenvolvimento para autonomia, competência e relacionamento. Possui benefícios para o processamento de emoções, bem-estar pessoal e relacionamentos de qualidade, em que o bem-estar e a saúde mental são representados pelo funcionamento integrado e harmonioso, em um ambiente sem julgamento e de apoio à autonomia. Tal funcionamento é caracterizado por consciência, assimilação e ação autorregulada (Ryan & Deci,2017).

Burochvitch (2008) realizou uma pesquisa com 225 estudantes do curso de formação de professores do Ensino Superior, em faculdades públicas e privadas, de diferentes cidades de São Paulo. Nessa pesquisa, foi utilizada a Escala de Motivação para aprender e os resultados

apresentados demonstram que a motivação intrínseca predominou entre os participantes com diferenças significativas, evidenciando altos níveis de autonomia. Segundo, Boruchovitch(2001) a motivação para a aprendizagem consiste na continuidade de um comportamento visando alcançar um objetivo.

Silva et al. (2021) realizaram uma pesquisa, de natureza descritiva correlacional, no estado de São Paulo, com base na Teoria da Autodeterminação, com 174 estudantes, de ambos os sexos, do Ensino Médio, de 14 a 18 anos, nas aulas de Educação Física de escolas públicas e particulares escolhidas por amostragem de conveniência. Como instrumentos foram utilizados: o questionário Percepção de Locus de Casualidade (PLC) validado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), para mensurar os níveis de motivação(motivação intrínseca, motivação extrínseca regulação identificada, motivação extrínseca regulação-introjecção, motivação extrínseca regulação externa e desmotivação) e o inventário das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF), validado por Lettnin et al. (2013), especificamente para a população brasileira no contexto da Educação Física escolar (competência , autonomia e relação). Os dados revelaram que os meninos são mais motivados que as meninas, e que estudantes do ensino público são menos autodeterminados do que estudantes da escola particular. Os resultados mostraram que os alunos com altos escores de comportamento autodeterminado apresentam altos níveis de satisfação das necessidades de autonomia, competência e relações interpessoais.

## 2 TEORIA DOS OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO

Essa teoria foi elaborada na década de 1980 e nas décadas seguintes anos 1990 e 2000, se tornou uma teoria predominante nos estudos de motivação em contextos educacionais. A Teoria dos Objetivos de Realização de Nicholls (1984;1989), também conhecida como Teoria do Alcance de Metas e originalmente denominada *Achievement Goal Theory* (AGT) defende que as pessoas buscam demonstrar e/ou desenvolver elevados níveis de competência, com o intuito de obter sucesso e evitar o fracasso ou demonstrar baixa habilidade. O comportamento de alcance de metas é definido como comportamento direcionado ao desenvolvimento ou demonstração de alta habilidade, almejando sucesso. Está associado com performance e avaliado em termos de padrões de excelência e percepção de competência. Nessa teoria, a competência desempenha um papel central, em que o indivíduo avalia sua competência e participação em uma determinada atividade. Há dois tipos de orientações motivacionais (tarefa e ego), conceitos-chaves desta teoria, sendo a tarefa uma orientação voltada a si próprio e o ego uma orientação voltada para a comparação com os outros.

A Tarefa é orientada para o passado individual, para própria performance ou conhecimento, percebidos pelo próprio indivíduo e voltada para uma avaliação autorreferenciada do seu progresso intra-individual, que o indivíduo faz em relação ao seu desempenho, ou seja, sua capacidade e conhecimento da competência e da dificuldade de realizar uma atividade. É baseada na realização e na percepção que o indivíduo tem sobre si mesmo. Nesse sentido, maior esforço e aprendizagem relacionam-se com a sensação de competência. Os indivíduos que se orientam para a tarefa se dedicam a melhorar as suas competências pessoais, costumam se esforçar e persistir em atividades desafiadoras na busca do seu objetivo, em que o êxito consiste em melhorar e dominar uma atividade. Nesse sentido, os ganhos em maestria indicam competência e podem ser melhorados com esforço. (Nicholls, 1984;1989)

O Ego é a percepção do indivíduo sobre os níveis de competência, dificuldade da tarefa, e a definição de sucesso é feita pela análise interpessoal, na comparação. O êxito, portanto, consiste na demonstração de elevada competência no contexto. É orientado pela avaliação de desempenho focada no resultado em relação aos outros, em que alcançar mais com igual ou menor esforço do que outros para igual performance demonstraria alta habilidade e melhor

domínio por meio do esforço, indicando competência. No Ego, há uma competição, em que a capacidade é inferida pela comparação interpessoal do desempenho e do esforço. Quanto maior o esforço ou tempo necessário para aprender algo (em comparação ao que os outros demoram), menor é a capacidade implícita. (Nicholls, 1984;1989)

Em uma ação construída como uma tentativa racional para alcançar objetivos ou incentivos, maximizando ganhos e minimizando perdas, há a experiência subjetiva nesta escolha entre tarefa e ego. Quanto mais difíceis as atividades parecem, mais o sucesso indica alta habilidade, maior competência, ocorrendo uma preferência por atividades próximas ao seu próprio nível de competência percebido, se sentem mais intrinsecamente motivados do que quando estão envolvidos pelo ego. (Nicholls, 1984;1989)

Supervia e Lorente (2020) realizaram uma pesquisa com 1756 estudantes secundários, em doze escolas, na Espanha, e os resultados mostraram que o engajamento acadêmico está orientado para a Tarefa. Os resultados confirmaram que a orientação voltada para a Tarefa está positivamente correlacionada com o autoconceito, especialmente com o empenho, e revelaram correlações significativas entre o empenho acadêmico, a orientação para a tarefa e o autoconceito acadêmico. Verificou-se que a orientação para a Tarefa desempenha um papel mediador positivo entre o empenho e o autoconceito acadêmico dos estudantes, que por sua vez facilita o desenvolvimento psicológico e pessoal do estudante e aumenta as hipóteses de sucesso acadêmico. Um clima acadêmico voltado para essa orientação relaciona-se à satisfação e motivação autônoma. De outro modo, um clima orientado para o Ego está relacionado à frustração, desmotivação e tédio.

Colaborando com essa perspectiva, Gonzalez et.al. (2018) em uma pesquisa transversal, realizada nesse mesmo país, combinando a teoria do alcance de metas e teoria da autodeterminação, com 524 estudantes de cinco escolas secundárias diferentes, nas aulas de Educação Física teve o objetivo de investigar se experiências de necessidade psicológica básica de satisfação e frustração poderiam explicar por que tarefa e ego provocam resultados motivacionais positivos e negativos nas aulas de Educação física, respectivamente. Os resultados indicaram que um clima voltado para a Tarefa (esforço, progresso intra-individual e autocomparação) possui uma forte e positiva relação com a satisfação de necessidades psicológicas básicas, direcionando para a motivação autônoma e atitude efetiva. Ao contrário, a orientação para o Ego (progresso interindividual e comparação normativa) foi positivamente relacionada à frustração de necessidades, direcionando para a desmotivação e o tédio.

### 3 REGULAÇÃO EMOCIONAL INTERPESSOAL

A experiência emocional acompanha o ser humano por toda a vida e nessa fase do Ensino Médio, em que adolescentes e jovens adultos estão ampliando seus vínculos afetivos e estão fazendo novas descobertas sobre si mesmo, o outro e o mundo, se faz necessário a compreensão das emoções vivenciadas, assim promovendo maior bem-estar psicológico para esse grupo. As emoções são estudadas em várias áreas de conhecimento (Fisiologia, Biologia, Neurociências, Psicologia, Antropologia, Filosofia etc.), podendo ser estudada de forma multidisciplinar. É um campo amplo e complexo. Há diferentes perspectivas e teóricos que falam a respeito desse tema, o que gerou várias definições sobre o que são as emoções, não possibilitando uma definição única. Antigamente, na Grécia antiga (1300 a.C -146 a.C), via-se a razão antagônica à emoção, em que a emoção possuía um papel inferior e precisaria ser dominada pela razão. A dicotomia fundamental opondo cognição e emoção (Ledoux,1996). William James (1884) iniciou os estudos desse construto, em que observou que certos estímulos podem desencadear reações emocionais corporais e que essas alterações fisiológicas provocadas por determinadas situações são percebidas pela pessoa que responde a essas situações.

Paul Ekman(1973) e Izard(1971) realizaram estudos sobre expressões faciais, inspirado no livro *The expression of the Emotion in the man and animals* de Darwin (1872), em que Darwin, fez descrições relacionando movimentos faciais e emoções nos animais. Nesses estudos, Ekman defende que as emoções são inatas e universais. Sendo seis as emoções primárias: alegria, surpresa, nojo, medo, raiva e tristeza. As emoções secundárias ou Sociais: Simpatia, Culpa, Vergonha, Orgulho, Inveja, Gratidão, entre outras. Segundo Ekman, os seres humanos tanto os de cultura pré-alfabetizadas quanto de cultura alfabetizadas, expressam emoções no seu rosto e essas podem ser identificadas por um protocolo de análise de microexpressões faciais, independente do contexto social e cultural em que os sujeitos vivem ou foram criados. As emoções são sentidas no corpo e seus efeitos como sua intensidade e duração podem ser observadas pela expressão facial e corporal. Nessa perspectiva, emoções específicas estão relacionadas com determinadas microexpressões faciais, tais como o movimento dos olhos, levantamento da sobrancelha etc.

Para Izard (1984) as emoções básicas (surpresa, a alegria, tristeza, interesse, nojo, a angústia, raiva, culpa, vergonha, medo e desprezo), que emergem nos primeiros anos de vida, são consideradas essenciais ao ser humano e ativadas por informações sensoriais, reações

automáticas e inatas a um determinado estímulo que são conduzidas pelo sistema límbico, base neuronal e bioquímica. Desse modo, são definidas como um processo complexo de aspectos neuronais e experienciais (Izard, 1991), sendo as emoções causadas por acontecimentos externos, pensamentos e fatores fisiológicos. Izard (2004), atribui pouca importância à vertente cognitiva no processo emocional, focando na capacidade de o indivíduo em lidar de forma funcional em situações adversas, respondendo de maneira adaptativa, eficaz e adequada, em que as emoções desempenham uma função única na motivação, organização e regulação do comportamento humano.

Lazarus (1991) inclui aspectos da interação social nessa discussão, propondo uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. Essa teoria é relacional porque considera a emoção como um processo que ocorre na interação pessoa-ambiente, envolvendo a avaliação de uma situação como ameaçadora, desafiante ou benéfica, que gera uma ação e mudanças fisiológicas, que se modifica ao longo do tempo e de acordo com as circunstâncias. Assim sendo, as emoções se apresentam nessa relação do ambiente em que surgem com as ações e reações decorrentes desse contexto (Lazarus, 2006). É motivacional, visto que ocorrem em situações consideradas relevantes para o alcance de metas e realização de objetivos pessoais. É cognitiva, por considerar a avaliação cognitiva como precursora de significado e, portanto, a ocorrência da emoção. A teoria das emoções diferenciadas (TED) de Izard (1991) destaca o caráter inato das emoções e suas funções motivacionais básicas. As emoções podem ser consideradas por sua valência: como positivas ou negativas, sendo consideradas positivas quando relacionadas ao prazer, alegria e contentamento.

LeDoux, (1991; 1998) evidencia que as emoções possuem aspectos neurobiológicos e a relevância do estudo do sistema nervoso, possuindo uma perspectiva focada no desenvolvimento cerebral e sistema límbico, parte mais primitiva do cérebro, responsável pelo processamento das emoções, onde se situam o tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala e outras zonas do córtex ligadas ao prazer e à dor e defendendo que a emoção e a reação ocorrem simultaneamente como resposta a um estímulo, em que o cérebro é ativado, funcionando como mecanismos de alerta e fornecendo uma resposta rápida a situações ameaçadoras (LeDoux, 1993).

Em estudos mais recentes, Damásio (2000) defende que a razão requer emoção. E esta se apresenta como uma sensação. Para ele, as experiências emocionais são subjetivas, tanto psíquica quanto fisicamente, funcionando como base para a avaliação do ambiente e adaptação. São complexas e desencadeadas por um estímulo, envolvendo sensações particulares e reações biológicas no corpo, fazendo parte da programação inata do organismo. Desse modo, a emoção

se apresenta como uma experiência subjetiva, tanto psíquica quanto fisicamente, e complexa, desencadeada por um estímulo, envolvendo sensações particulares e reações biológicas no corpo inteiro e funcionando como uma forma natural de avaliação do ambiente e de reação adaptativa.

Fredrickson (2001) aborda em seus trabalhos acadêmicos, a respeito das emoções positivas, discutindo o impacto na vida dos indivíduos, por estarem ligadas a momentos de felicidade e de realização pessoal, atuando como motivadoras, ajudando a ampliar e construir recursos pessoais e sociais que aprimoram o funcionamento e bem-estar.

Lewis (2004), as definem como um conjunto complexo de acontecimentos desencadeadores, comportamentos, estados e experiências, considerando os processos automáticos e a aprendizagem neste processo. Para esse autor, os estímulos internos e externos atuam como desencadeadores das emoções, modificando o estado emocional. Leahy et al. (2013) relatam que as emoções estão ligadas à sobrevivência dos indivíduos. As emoções são tidas, na teoria da evolução, como processos adaptativos, auxiliando na comunicação com os outros e na avaliação de perigo. “As emoções sinalizam algo que precisamos avaliar, revelam as nossas necessidades e oferecem motivação para mudança ou ação” (Leahy et al., 2013, p.25) Todas as emoções são importantes para a sobrevivência dos indivíduos. “As emoções são vistas na teoria da evolução como processos adaptativos que permitem aos indivíduos avaliar o perigo (ou outras condições), ativar comportamentos, comunicar-se com outros membros da espécie e incrementar aptidões adaptativas” (Leahy et al., 2013, p.25). O funcionamento humano psicológico e social é atravessado pela experiência emocional que exerce um papel essencial durante a jornada de vida e acadêmica.

Pesquisas posteriores de perspectivas históricas e socioculturais, que estudaram outras culturas questionaram essa perspectiva. Elas vão relatar que as emoções são expressas de forma diferente em grupos diferentes, possuindo valor semântico diferente de acordo com a cultura. Uma mesma emoção ou expressão facial possui significados diferentes em culturas ocidentais e culturas orientais. A antropologia argumenta que a semântica, o significado das emoções é diferente em diferentes culturas. Sendo as emoções construtoras de identidades emocionais simbólicas. As emoções são compreendidas como construções sociais, se apresentando como relatos subjetivos. O desenvolvimento emocional está ligado a padrões de comportamentos, estruturas interpretativas e diretivas da ação socialmente compartilhadas. Solomon (2008) define a emoção como uma interpretação, sendo assim, um produto irreduzível sociocultural, em que as emoções são compreendidas como uma construção social, um processo aberto com constantes transformações e redefinições (Butler, 1993).

Concebendo a relevância das emoções nos relacionamentos, incluindo no contexto escolar, pode-se pensar na regulação emocional como um fator importante nesse espaço.

De acordo com Gross (1998), a regulação emocional tem sido definida como estratégias para administrar, controlar, avaliar e modificar as emoções, com o intuito de influenciar o tipo de emoções, quando e como são sentidas e expressas. A regulação emocional é composta por aspectos intrínsecos e extrínsecos que influenciam a expressão e a experiência emocional, responsáveis por monitorar, avaliar e modificar as reações emocionais, especialmente em suas características temporal e de intensidade, para atingir objetivos específicos, tendo sempre um fim a alcançar, consciente ou inconscientemente (Gross, 1998; Thompson, 1994).

Os processos intrínsecos ocorrem de forma intrapessoal e os processos extrínsecos de maneira interpessoal. Tradicionalmente, o estudo da regulação emocional é focado na perspectiva intrapessoal. O modelo pioneiro e mais conhecido é o modelo de Gross (1998), que utiliza como principais estratégias de regulação emocional: a Reavaliação Cognitiva, que consiste na alteração cognitiva do significado de uma situação e assim seu impacto emocional e a Supressão Emocional, que é a inibição da expressão do comportamento emocional. Elas são amplamente pesquisadas. O componente chave para o modelo de Gross é a decisão consciente por meio da experiência, atendendo e respondendo a uma situação específica com emoção. É composta de Cinco componentes: (1) Seleção da situação; (2) Modificação da situação; (3) Atenção para a situação; (4) Modificação de pensamentos e cognições; e (5) Modulação da resposta.

Por muito tempo, a reavaliação cognitiva foi considerada mais adaptativa e saudável do que a supressão, pois menos ênfase foi colocada nos aspectos culturais, sociais e desenvolvimentais da regulação emocional. A investigação contemporânea sobre a regulação emocional está voltada para os aspectos intrapessoais, especialmente reavaliação cognitiva e supressão emocional. Atualmente, estudos mais recentes vão defender, que depende do contexto social e da cultura. De acordo com a cultura, a expressão de determinada emoção assim como a utilização de determinada estratégia de regulação emocional pode ser considerada positiva ou negativa, adequada ou não. (Troy et al.,2013).

Lennarz, et.al (2019) em um estudo com 78 adolescentes, de 12 a 17 anos, em três escolas secundárias do ensino fundamental e médio na Holanda que estavam situadas em áreas de baixa renda visou investigar o uso, a frequência, a seleção e o sucesso regulatório das emoções negativas de oito estratégias de regulação emocional de uma ampla gama de estratégias de RE (aceitação, ruminação, reavaliação, resolução de problemas, distração, supressão, apoio social e evitação) em 44 avaliações e investigar como essas estratégias da vida diária se relacionam



com os sintomas depressivos. Os resultados deste estudo sugerem que existe uma relação recíproca entre a intensidade das emoções negativas e as estratégias de regulação emocional. Com emoções negativas de baixa intensidade, a aceitação era mais provável de ser usada, e com emoções negativas de alta intensidade, supressão, resolução de problemas, distração, evitação, apoio social e ruminação eram mais prováveis de serem usadas. Com relação ao sucesso, os modelos multiníveis revelaram que a resolução de problemas, a reavaliação e a aceitação foram mais bem-sucedidas em diminuir as emoções negativas do que a ruminação. A aceitação foi a estratégia empregada com mais frequência, seguida pela resolução de problemas, ruminação, distração, evitação, reavaliação, apoio social e supressão. Os autores defendem que vincular estratégias regulatórias às emoções na vida cotidiana é fundamental para entender a vida emocional dos adolescentes e que a regulação emocional (RE) bem-sucedida é um aspecto central do funcionamento psicossocial e da saúde mental, sendo refinada na adolescência.

Okwuduba, et.al (2021) em um estudo correlacional, com 443 estudantes nigerianos matriculados no programa de ciências pré-universitário, teve o objetivo de medir e avaliar o nível de relacionamento entre inteligência emocional interpessoal, inteligência emocional intrapessoal, aprendizagem autodirigida e desempenho acadêmico de estudantes pré-universitários e determinar a validade transcultural dos instrumentos no contexto nigeriano. Os resultados revelaram que gênero, idade, aprendizagem autodirigida, inteligência emocional intrapessoal e interpessoal têm impactos significativos no desempenho acadêmico dos alunos; com o modelo final indicando que o impacto significativo da aprendizagem autodirigida no desempenho acadêmico dos alunos é significativamente afetado pela inclusão da inteligência emocional dos alunos no modelo. Além disso, os resultados revelaram uma relação significativa entre a aprendizagem autodirigida e o desempenho acadêmico dos alunos, em que a inteligência emocional interpessoal e a inteligência emocional intrapessoal foram significativamente relacionadas ao desempenho acadêmico. Ainda mostraram que a capacidade preditiva significativa da aprendizagem autodirigida dos alunos e seu desempenho acadêmico revelaram a importância das habilidades autodirigidas para esses alunos e o impacto da aprendizagem autodirigida foi significativamente moderado pela inteligência emocional dos alunos. Concluindo a partir deste estudo que o desempenho acadêmico de estudantes pré-universitários de ciências pode ser afetado por sua inteligência emocional e habilidades de aprendizagem autodirigidas.

Zaki e Willians (2013), são críticos a essa perspectiva da regulação emocional intrapessoal, evidenciando a limitação do trabalho de Gross, destacando a necessidade de exploração dos processos sociais da regulação emocional. A regulação interpessoal pode ser definida como

episódios que ocorrem no contexto de uma interação social ao vivo e que representam a prossecução de um objetivo regulador (Zaki & Williams, 2013). Segundo esses autores, a pessoa pode procurar esse contato social para regular sua própria experiência (intrínseca) ou para regular a emoção de outra pessoa (extrínseca). As pessoas que experimentam emoções, frequentemente, recorrem a outros para ajudarem a moldar a sua vida afetiva, optando por não fazer isso sozinhas. Mas como a Regulação Emocional interpessoal modula a experiência emocional? Os cientistas vêm se debruçando sobre a partilha social, apoio social, contágio emocional e comportamento pró-social. Zaki e Williams (2013), mapearam esse campo, partindo de uma intuição clássica: a regulação é interpessoal. As pessoas recorrem ao apoio social dos outros para diminuir o stress (Lazarus & Folkman, 1984.), buscando outros para compartilhar sentimentos em momentos difíceis. Uma pessoa possui o desejo de estar com o outro e quando compartilha histórias com um amigo, costuma se sentir menos irritada. Assim como, em discussões, em que há divergências de opiniões e conflitos, fará uma tentativa de melhorar a experiência emocional provocada, efetuando esforços de regular emoções por meio de comportamento de apoio pró social (Batson et.al,1997 & Thoits, 1996) Os processos intrapessoais (reavaliação, supressão etc) podem ser utilizados individualmente ou em grupo. Entretanto, o processo interpessoal é dependente da resposta do contexto social, almejando um *feedback*. A resposta e apoio do outro facilita a regulação emocional interpessoal, podendo produzir um sinal de segurança, não ter que enfrentar uma situação negativa sozinho, mas ter acesso a recursos psicológicos partilhados transformando acontecimentos estressantes em um desafio menos ameaçador (Lazarus & Folkman, 1984). Esse processo pode se apresentar de maneira independente de resposta, quando o indivíduo expressa suas emoções e busca apoio, mas não necessariamente precisa da intervenção de outra pessoa. Os seres humanos são criaturas sociais e eles experienciam, expressam e regulam emoções uns com os outros e por meio de outros, confiando e ajudando os outros a regular suas emoções.

Hoffman e Doan (2018) colaboram com esse pensamento, defendendo que os seres humanos são seres sociais e, portanto, não crescem isolados, mas em grupos, tendo o seu desenvolvimento em um contexto social e cultural. Desse modo, a perspectiva interpessoal se desdobra sobre aspectos socioculturais da regulação emocional, em que a gestão emocional ocorre na relação com o outro, no convívio familiar, de trabalho, escolar, de amizades e amorosos. Os relacionamentos interagem com o estado emocional, modificando-o.

Segundo Moraetez et al. (2021), quando emoções negativas são experienciadas, indivíduos fazem um esforço para outra pessoa em busca por apoio social e para receber ajuda com suas

emoções. A proximidade social representa um fator importante para implementação efetiva de apoio social em situações emocionalmente desafiadoras.

Para Niven (2017), a regulação emocional interpessoal é apresentada como um processo de regulação que tem um alvo afetivo considerado e tem um alvo social, uma outra pessoa. Ela possui quatro características: (1) a forma da regulação: é a característica mais fundamental da Regulação Emocional Interpessoal, é que ela é um processo regulatório, muda ou mantém um estado emocional de acordo com algum tipo de meta de referência, um processo direcionado a um objetivo, no qual a regulação é movida por algum tipo de motivo; (2) alvo afetivo: possui um estado emocional que está sendo regulado é uma regulação do afeto, do sentimento; (3) processo deliberativo: intensivo, controlado em recursos e engajamento consciente; (4) alvo social: direcionado uma outra pessoa.

Concordando com Zaki e Willians (2013), Niven (2017) defende que as características da regulação emocional interpessoal são, provavelmente, mais bem conceituadas como contínuas entre deliberado e automático. Sendo necessárias, futuras investigações a respeito das relações entre regulação emocional interpessoal e outros processos. Solbakken, et.al (2021) realizaram estudo, na Noruega, durante a pandemia do COVID-19, com o confinamento e distanciamento social e os resultados sugerem que a regulação emocional e as dificuldades interpessoais são altamente centrais à saúde mental, indicando que dificuldades de regulação emocional e problemas interpessoais foram significativamente impactados pela pandemia do COVID-19.

Para Liddell e Williams (2019), apesar do foco nas estratégias de regulação emocional intrapessoal como a reavaliação cognitiva, as diferenças culturais existem no uso das estratégias de regulação emocional, destacando a importância da regulação emocional interpessoal, que utiliza pistas sociais para facilitar a regulação dos estados emocionais. Os participantes desse estudo foram 119 estudantes alocados em dois grupos do Leste Asiático e da Europa Ocidental, recrutados na graduação de Psicologia e em grupos de estudantes internacionais da *University of New South Wales, Sydney*, Austrália com histórico cultural: ascendência caucasiana ou ancestralidade chinesa, japonesa ou coreana, com um único histórico cultural (ou seja, não bicultural) e morando na Austrália por menos de 10 anos. Os participantes foram selecionados aleatoriamente para receber uma narração de *priming* descrevendo o uso de estratégia de regulação emocional interpessoal (por exemplo, modelagem social, tomada de perspectiva) ou intrapessoal (por exemplo, reavaliação cognitiva), durante uma experiência estressante, demonstrando que culturas que valorizam muito a interação social, como as culturas do Leste Asiático, as estratégias interpessoais podem ser particularmente eficazes na redução do afeto negativo.

A regulação emocional interpessoal refere-se aos processos sociais e interpessoais pelos quais os estados emocionais internos de um indivíduo são regulados por outros. (Hofmann, 2014; Hofmann et al., 2016) e envolve tentativas ativas de regular as emoções dos outros por meio de *feedback* ou atos pró-sociais. (Zaki and Williams, 2013). O grupo do Leste Asiático relatou maior uso de estratégias interpessoais de regulação emocional de modelagem social e tomada de perspectiva na vida diária. Os resultados mostraram que os grupos do Leste Asiático são mais propensos a manter uma autointerpretação coletivista, em que o eu é visto como interdependente, relatando um envolvimento mais forte em estratégias interpessoais, como modelagem social. Esses resultados apoiam a noção de que o envolvimento em estratégias interpessoais de regulação emocional pode ser mais benéfico para grupos do Leste Asiático expostos a uma situação estressante, pois essas estratégias são congruentes com o contexto e as preferências culturais. Neste contexto, o *self* é conceituado como sendo altamente interconectado ao ambiente social externo, onde a responsabilidade social e a harmonia são uma motivação primária para o comportamento e a emoção (Cross et al., 2011). As descobertas destacam o potencial das estratégias de regulação emocional interpessoal para melhorar o gerenciamento de reações emocionais, particularmente em grupos culturais coletivistas, acrescentando à literatura que o benefício de várias estratégias de regulação emocional pode depender de vários fatores contextuais.

Harley et.al. (2019) propõem desenvolver um modelo integrado de regulação emocional em situações de realização, visando a alavancar e construir, baseando-se em percepções e proposições da geração de emoções do teoria do valor de controle (CVT) (Pekrun & Perry, 2014), de emoções de realização com proposições sobre como as emoções são reguladas e tipos de estratégias de regulação emocional (Gross, 1998, 2015), oferecendo orientação e direção para estudos futuros interessados em desenvolver ou implementar estratégias de regulação emocional em situações de realização. Esse modelo de regulação emocional em situações de realização (ERAS) visa a ajudar a revelar as complexidades e nuances de como as emoções são reguladas em situações de realização, evidenciando as principais possibilidades e restrições associadas à regulação e considerando que as respostas emocionais podem alterar a situação de realização e as avaliações, além da atenção relacionada à situação, assim como, a teoria do valor de controle e a perspectiva intrapessoal.

O modelo integrado de regulação emocional em situações de realização (ERAS) propõe que as emoções de realização são geradas por meio de um processo de quatro fases: situação, atenção, avaliação e resposta (Gross, 2015), começando com uma situação de realização originando avaliações que refletem a avaliação de como a pessoa acredita que a situação afetará

seus objetivos. Esse modelo sustenta que as estratégias de regulação emocional podem ser organizadas em cinco famílias diferentes (Bruto,2015), baseadas no processo gerador de emoção em seu impacto primário e na trajetória emocional: seleção de situação (a tomada de medidas que tornam mais provável que alguém esteja em uma situação que dará origem a emoções desejáveis e menos provável que alguém esteja em uma situação que possa dar origem a emoções indesejáveis), modificação de situação (tomar uma ação para modificar uma situação, a fim de evitar seu impacto emocional indesejável), desdobramento de atenção (direcionar a atenção com a intenção de influenciar a resposta emocional) , mudança cognitiva (modificar as avaliações de uma situação para mudar seu impacto emocional) e modulação de resposta (alterar a maneira como alguém está experimentando e/ou expressando), correspondendo a esses cinco pontos do processo gerador de emoções que os indivíduos podem direcionar para regular suas emoções. Essas características incluem a natureza individual *versus* social e alta *versus* baixa avaliação da situação de realização, focos de objeto e perspectivas de tempo de atenção, avaliações importantes (controle e valor) e diferentes respostas emocionais.

As emoções de realização surgem em situações relacionadas ao cumprimento de padrões de qualidade baseados em competências e podem apoiar a realização ou um resultado, promovendo a motivação, concentrando a atenção e os recursos cognitivos em atividades relacionadas à realização, promovendo o processamento de informações e a autorregulação apropriados à situação (Pekrun & Perry,2014). De acordo com Pekrun (2006) CVT, essas emoções podem ser caracterizadas por valência, ativação, foco no objeto e período temporal, em que a valência positiva se refere ao prazer (alegria, esperança) e valência negativa (frustração, ansiedade) e a ativação corresponde ao grau de ativação fisiológica (excitação). Elas impactam no sucesso e no fracasso em domínios importantes como a aprendizagem, desencadeadas em resposta a eventos situacionais relacionados a objetivos e podem ser modificadas por meio da regulação emocional e uma das razões pelas quais são tão importantes é por causa das maneiras como moldam nosso comportamento para proteger ou promover nossos objetivos. Por exemplo, um aluno ao tirar uma nota baixa em um teste importante, pode experimentar emoções negativas como vergonha e culpa e essas emoções podem tanto motivá-lo a redobrar seus esforços ou mudar seus hábitos de estudo para melhorar sua nota na classe, quanto ele pode ficar tão envergonhado que simplesmente desiste de se sair bem no curso. Em outra situação hipotética, um aluno pode sentir alívio após uma apresentação bem-sucedida e de alto risco e desmaiar na frente da televisão depois da aula para recarregar as energias ou render-se tão completamente ao alívio que esquece de estudar para uma prova ou deixa o alívio transitar para o orgulho e o excesso de confiança que a leva a minimizar riscos. Desse modo, a

forma como lidam com essas emoções, as regulando conduzirá a um alinhamento com os objetivos acadêmicos.

Os autores Harley et.al. (2019) concluem que as principais características (metas, estratégias e resultados) de cada uma das quatro fases do processo gerador de emoção de realização (Bruto,2014), também fornecem possibilidades e restrições relacionadas à implementação e à eficácia potencial das estratégias de regulação emocional. Além disso, o impacto de um recurso central (por exemplo, período temporal) nas estratégias de RE não se limita à estratégia (desenvolvimento atencional), a que tradicionalmente corresponde à base, em sua fase no processo gerador de emoção (atenção). Os resultados são as consequências de tentar atingir um objetivo usando uma estratégia e podem ser afetivos, cognitivos e sociais, bastante diferentes. As metas de regulação emocional envolvem considerar a motivação para experimentar emoções agradáveis *versus* promover o sucesso de alguém, bem como a direção em que uma emoção é regulada (ou seja, magnitude ou duração) e quem está fazendo a regulação (Gross, 1998; 2015).

Brito & Ponciano (2023) desviando do foco cognitivo da regulação e compreendendo os seres humanos como sociais, biológicos e simbólicos (Siegel, 2018; Solomon, 1998), realizaram uma revisão de literatura propondo uma discussão à luz de uma perspectiva histórico-conceitual, “que identifique os modelos *Top-down* e *Bottom-up*, a fim de explicitar uma visão crítica e indicar uma proposta teórica de articulação corpo/mente/*self* com foco na Regulação Emocional” (Brito & Ponciano, 2023, p.2), que inclui o corpo na definição de mente, construindo um modelo integrativo entre corpo, mente e *Self*, para a definição da Regulação Emocional. Para isso, os autores apresentam as estratégias de regulação emocional pelo viés da Psicologia Cognitiva por dois modelos: modelo *Top-down* (“de cima para baixo”), este que tem privilegiado o aspecto cognitivo como a reavaliação cognitiva e tende a ser considerado superior. O modelo *bottom-up* (“de baixo para cima”) refere-se a reações diretas do corpo, gerando emoção sem passar por um processo racional. Nesse sentido, as emoções e as sensações são destacadas em suas dimensões fisiológicas, e do Sistema Nervoso Autônomo [SNA] (Damásio, 2011). Essa perspectiva é mais desvalorizada e tida como subordinada. Os autores, nesse artigo, destacam a importância do modelo *Bottom-up* confrontando a predominância do modelo *Top-down* e defendem a compreensão da mente como sendo ao mesmo tempo corporal, emocional, cognitiva e ambiental (Siegel, 2018), indicando um campo relacional para a compreensão da mente e dos processos regulatórios e ressaltando o potencial do corpo no processo da Regulação Emocional, a partir de uma perspectiva integrativa de três sistemas: sistema nervoso autônomo, sistema límbico e sistema cortical, em que o corpo se torna uma

fonte de representações de experiências afetivas. Desse modo, modelo *Bottom-up*, diferente da perspectiva cognitiva, componente da mente e do *self*, para além da cognição, considera a interação entre os processos interoceptivos (o si mesmo) e exteroceptivos. Considerando o ajuste da relação entre os estímulos externos e os internos em um fluxo constante de emoções e de sensações nos sentidos de cima para baixo e de baixo para cima.

Brito e Ponciano (2021) utilizando como referência teórica a Focalização e a Experiência Somática realizaram uma pesquisa transversal e de caráter exploratório, com 25 estudantes universitários, de 20 a 59 anos, com ênfase nas narrativas dos participantes. A partir do conceito de experiencição (concepção fenomenológica), enfatizando a construção da experiência subjetiva na relação, e observando o corpo na busca de sentidos em que as sensações corporais estão conectadas com a elaboração de sentidos. Teve como objetivo apresentar, discutir e aplicar uma proposta interventiva, um método psicoeducativo experiencial, com foco nas sensações corporais e nas emoções, no intuito de conscientização, considerando uma ferramenta potente para o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional. A “prática psicoeducativa permite uma experiência de autorregulação, propiciando o surgimento de novos significados sentidos, para compor a elaboração da experiência subjetiva, vivida no grupo, a partir de uma percepção de segurança que pode auxiliar no desenvolvimento saudável” (Brito & Ponciano, 2021, p.924). Desse modo, a psicoeducação pode ser vinculada à promoção da saúde, gerando fatores terapêuticos e efeitos sobre a autorregulação, fornecendo um contexto de segurança, resgatando a experiência sensorial e a emocional como constituintes da pessoa em um contexto grupal, interpessoal, seguro, buscando promover o desenvolvimento saudável dos jovens.

Nesse sentido, a discussão realizada até aqui indica um campo de estudos sobre motivação, metas e emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio do Rio de Janeiro, que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia, buscando identificar suas experiências, o que pode embasar futuras propostas interventivas. O próximo tópico descreve a parte empírica deste trabalho, inicialmente apresentando os objetivos e as hipóteses, bem como a metodologia, os métodos e os instrumentos, utilizados para alcançar o objetivo proposto.

## 4 ESTUDO EMPÍRICO

### 4.1 Objetivos

#### 4.1.1 Objetivo Geral

Investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio do Rio de Janeiro, que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia.

#### 4.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar a regulação emocional interpessoal envolvida no retorno às aulas.
- Investigar a motivação dos estudantes nesse processo.
- Identificar as emoções envolvidas nesse processo.
- Identificar a Orientação Motivacional (Tarefa ou Ego), relacionada a metas.
- Compreender a experiência emocional, a motivação e a orientação para metas de jovens estudantes do Ensino Médio.

### 4.2 Hipótese

- A Regulação Emocional Interpessoal afeta a motivação para o retorno às aulas e, consequentemente, a orientação para a tarefa (metas).
- Estudantes com a orientação motivacional voltada para a Tarefa voltaram para concluir o Ensino Médio.
- Estudantes que apresentam altos escores de comportamento autodeterminado voltaram para concluir o Ensino Médio.



## 5 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é transversal e correlacional, cuja metodologia utiliza métodos quantitativos e qualitativos, sendo, portanto, de cunho misto, e de caráter exploratório. Desta forma, a pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira quantitativa, com a utilização de instrumentos para medir a regulação emocional, metas e motivação para aprender e, também com questionário sociodemográfico, a fim de caracterizar a amostra. A segunda etapa é de cunho qualitativo, com a realização de duas entrevistas e um grupo focal, buscando obter as experiências narradas pelos estudantes. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UERJ, com n. 5731822 do CAAE 63314822.3.0000.5282. As autorizações de participação na pesquisa: o Termo de Consentimento Livre e esclarecido e o Termo de Assentimento, em anexo, foram aceitos de forma *online* (*Google Forms*). A Questão-problema refere-se à regulação emocional, à motivação e às metas em sua relação com o retorno às aulas após período pandêmico.

### 5.1 Amostra/Participantes

A seleção da amostra foi por conveniência, constituída por estudantes do Rio de Janeiro, matriculados no Ensino Médio ou que concluíram o Ensino Médio após o recesso da pandemia, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 21 anos. A captação dos participantes foi feita por meio da rede pessoal e de *internet*. Em grande parte dos bairros: Rocinha, Vidigal, Cantagalo, Rio das Pedras, Realengo e Campo Grande. Os critérios de inclusão da amostra foram: ter retornado à escola após o recesso da pandemia e pertencer à faixa etária de 15 a 21 anos; e os critérios de exclusão foram: estar fora da faixa etária entre 15 e 21 anos e /ou possuir algum comprometimento que acarretasse dificuldade de se expressar verbalmente.

**Tabela 1 - Participantes da Pesquisa**

Participantes	Masculino	Feminino	Total
Parte Quantitativa	29	79	108
Parte Qualitativa (Grupo Focal)	2	5	7
Entrevistas	0	2	2

### Parte Quantitativa

Na parte quantitativa, foi realizado um questionário sociodemográfico para a caracterização da amostra. O questionário foi respondido, juntamente com as escalas, de forma remota, no período de novembro de 2022 a abril de 2023, com total de 108 respostas: 79 do sexo feminino e 29 do sexo masculino.

### Parte Qualitativa

Os participantes do grupo focal foram sete jovens de 18 a 21 anos: cinco participantes do sexo feminino e dois participantes do sexo masculino. Desses, cinco concluíram o Ensino Médio em 2021, uma participante terminou em 2022 e uma participante está cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Nas entrevistas, foram duas jovens de 19 e 20 anos, ambas concluíram o Ensino Médio em 2021.

## 5.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa podem ser verificados em anexo.

### Parte Quantitativa

Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa foram:

Questionário Sociodemográfico: Constituído por Questões Sociodemográficas, acadêmicas e familiares (idade, sexo, renda familiar etc.).

### A Escala de Regulação Emocional dos Outros e do Eu

The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) Scale (Niven et al.,2011), foi utilizada a Versão portuguesa de Investigação de R.J. Teixeira, A. Pereira,&C.Chaves(2013) composta por duas subescalas: uma subescala extrínseca, que se refere ao como a pessoa lida com o sentimento de outras pessoas e outra subescala intrínseca que se refere a como a pessoa

lida com seus próprios sentimentos; Onde a pessoa sinaliza de 1. De Modo Nenhum, 2. Apenas um pouco, 3. De forma moderada, 4. Bastante, 5. Em grande medida. A análise da consistência interna dos fatores foram: melhoria intrínseca do afeto ( $\alpha=0,85$ ), pioria intrínseca do afeto ( $\alpha=0,86$ ), melhoria extrínseca do afeto ( $\alpha=0,87$ ), pioria extrínseca do afeto ( $\alpha=0,81$ ).

#### Escala de Avaliação de Motivação para Aprender

A Escala de Avaliação de Motivação para aprender (Boruchovitch&Neves,2004) foi validada no Brasil por: Edna Rosa Correia Neves, Evely Boruchovitch e Acácia Aparecida Angeli dos Santos, em que suas propriedades psicométricas foram avaliadas. Foi decidido utilizar a versão para o ensino fundamental, devido a se aproximar mais ao contexto educacional do ensino médio do que o contexto universitário, que era a outra faixa etária disponível. A escala é construída com base na Teoria da Autodeterminação e composta de 32 itens, em forma de escala Likert, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. As alternativas são: sempre, às vezes e nunca. A alternativa “sempre” vale três pontos para as questões referentes às orientações motivacionais intrínsecas e um ponto para as extrínsecas. A alternativa (nunca) vale um ponto, para as questões relativas às orientações motivacionais intrínsecas, e três, para as extrínsecas, e a alternativa “às vezes” vale dois pontos para todas as questões. O valor máximo de pontos a ser obtido na escala é de 102 e o valor mínimo é de 34. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. A estimativa da consistência interna feita mediante o cálculo do Alpha de Cronbach para amostra total (N=225), obteve-se o valor de 0,86, indicativo de que essa escala apresenta um bom índice de consistência interna.

#### Escala de Avaliação das Metas de Realização

A escala de Avaliação das Metas de Realização (Midgley & colaboradores, 1998) está em processo de validação no Brasil por Rita da Penha Campos Zenorini, Jose Mauricio Hass Bueno e Acácia aparecida Angeli dos Santos. É constituída por 17 questões elaboradas, em escala Likert, envolvendo quatro opções de resposta, a saber, “concordo plenamente” (quatro pontos), “concordo” (três pontos), “discordo” (dois pontos), “discordo plenamente” (um ponto). A pontuação total poderia variar de 17 a 68 pontos, sendo que os itens contidos foram preparados para captar três tipos de metas (meta aprender, meta performance - aproximação e meta performance - evitação).

As escalas demonstram boa confiabilidade na amostra dessa pesquisa: Regulação do Eu e dos Outros Total ( $\alpha=0,86$ ); Regulação do Eu e dos Outros Intrínseca ( $\alpha=0,81$ ); Regulação do

Eu e dos Outros Extrínseca( $\alpha=0,76$ ); Motivação para aprender intrínseca ( $\alpha=0,86$ ); Motivação para aprender extrínseca ( $\alpha=0,90$ ); Metas ( $\alpha=0,75$ ) \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  e \*\*\*  $p < 0,001$ .

### Parte Qualitativa

O grupo Focal e entrevistas foram os instrumentos utilizados para coletar as narrativas dos estudantes. O método qualitativo de pesquisa, refere-se a uma discussão direcionada, na qual se usam técnicas de intervenção em grupo para facilitar a interação entre as pessoas e promover troca de ideias, sentimentos, experiências, a respeito de um assunto específico, obtendo dados qualitativos produzidos pela interação fundamental com o intuito de responder a questão problema da pesquisa (Barbour, 2009).

## 5.3 Procedimentos e análise dos dados

### Parte Quantitativa

Na parte quantitativa, foram 108 respostas, em que o preenchimento dos formulários, o questionário e as escalas, foram respondidos de forma *online* (*Google Forms*), com duração média de 15 minutos. Foram realizadas análises descritivas para todas as variáveis de interesse, em que as variáveis categóricas são apresentadas como frequência e porcentagem enquanto as variáveis contínuas são descritas em termos de média e desvio padrão. Para investigar a relação entre a motivação para aprender, as metas e as emoções vivenciadas por jovens que voltaram a estudar após o período de recesso, foram realizadas análises de correlação de *Pearson* entre os fatores intrínseco e extrínseco da Escala Motivação para aprender, o escore total da Escala de Avaliação das Metas de Realização e os escores da Escala de Regulação do Eu e dos Outros (total, subescala intrínseca e subescala extrínseca).

Foram realizadas análises descritivas e análises de correlação de *Pearson* entre as variáveis, utilizando o *software* R versão 4.2.3 (R Core Team, 2022).

### Parte Qualitativa

Na parte qualitativa da pesquisa, partindo de uma investigação exploratória, utilizou-se o método de entrevista e do Grupo Focal, gravado em vídeo, que, posteriormente, foi transcrito para que fosse procedida a Análise de Conteúdo (Bardin,2008). Após a transcrição das duas entrevistas e do grupo focal, as respostas foram adequadas para uma melhor interpretação das análises.

Primeiramente, foi feita uma leitura flutuante (Bardin,2008). Em seguida, as falas significativas e importantes para o estudo foram destacadas, anotando as palavras-chave, constituindo pré-categorias. A transcrição do grupo focal em temáticas (unidades de registros): regulação emocional interpessoal, motivação e metas, em que unidades de contexto como frases e parágrafos foram selecionados e categorizados nessas três categorias conceituais (Regulação Emocional Interpessoal; Motivação; Metas). As categorias conceituais, foram definidas com embasamento teórico, utilizando a literatura anteriormente discutida e as categorias descritivas não foram definidas teoricamente, mas verificadas no discurso dos(as) estudantes. O roteiro para o grupo focal foi elaborado com base na leitura teórica e no objeto de investigação do estudo e composto por três tópicos: a decisão de voltar para a escola; as emoções e a relação com a escola. Foi acrescentada uma categoria descritiva, visto que o acesso à internet foi um assunto recorrente nas falas dos(as) estudantes.

Para essa investigação qualitativa, foi programada a realização de um Grupo Focal *online* por meio do *Zoom* ou do *Google Meet*. Entretanto, após a aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, houve duas tentativas de realização do Grupo Focal *online*. Houve muita dificuldade de conciliar horários, por vários motivos: Copa do Mundo, semana de prova na escola, fim do ano. Nessas duas tentativas, não foi possível alcançar o número mínimo de participantes para o grupo, apenas realizar duas entrevistas individuais, com duas jovens de 19 e 20 anos, que concluíram o ensino médio em 2021, com duração de 33 e 15 minutos respectivamente, que também foram utilizadas para a pesquisa. O grupo focal foi realizado, presencialmente, em janeiro de 2023, no Coletivo Favela *In*, localizado na Rocinha, Rio de Janeiro, RJ, com permissão dos jovens participantes e foi solicitado que preenchessem os instrumentos quantitativos, em que foi necessário aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os termos de consentimento e assentimento, assim como as escalas e o questionário estão em anexo. O grupo teve a duração de 18 minutos, visto que o espaço só disponibilizou o tempo máximo de 20 minutos com os jovens. O período disponibilizado foi o horário entre as atividades. Houve a tentativa de marcar o grupo focal em outro dia, porém os participantes não poderiam estar presentes por vários motivos: fazem outro curso, cuidam de irmãos e/ou sobrinhos, ajudam seus pais no comércio da família (bar, sorveteria, mercadinho). Desse modo, não foi possível organizar um grupo com a quantidade mínima de participantes em outro dia, mas teve a sua realização mantida pela insistência dos próprios jovens.

O grupo focal contou com a participação de sete jovens, de 18 a 21 anos. Destes cinco participantes do sexo feminino e dois participantes do sexo masculino, em que cinco concluíram o Ensino Médio em 2021, uma participante terminou em 2022 e uma participante está cursando

o 3º ano do Ensino Médio. Seis participantes estudaram ou estudam na rede pública estadual e um foi bolsista na rede particular de ensino. O grupo foi gravado em vídeo e, posteriormente, transcrito. A técnica foi utilizada para coletar narrativas interacionais, acessando a compreensão dos estudantes sobre a experiência emocional, a motivação e a orientação para metas. Uma pessoa me auxiliou gravando o grupo e outra como observadora do grupo. No início do grupo, eles compartilharam dados básicos como: nome, e-mail, idade, número de celular, nome da Escola e em que ano do Ensino Médio ele(a) está cursando ou que terminou. Foi solicitado que respondessem a parte quantitativa da pesquisa, assim aceitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. A pesquisadora iniciou a discussão apresentando-se aos participantes, assegurando a confidencialidade dos dados ali gerados e o anonimato dos participantes e fazendo uma introdução sobre o que seria realizado de forma simples e acolhedora e com objetividade e clareza, buscando alcançar o objetivo da pesquisa que é investigar a regulação emocional, motivação e as metas vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio, que voltaram a estudar após período de recesso. Foi perguntado como foi a decisão de voltar para a escola, as emoções e que descrevessem a relação com a escola. Os sete participantes foram identificados pelas letras: N, A, X, Y, D, F e B. Além desses participantes, na tentativa de realizar o grupo focal, foram realizadas duas entrevistas, em que duas jovens do sexo feminino participaram da pesquisa, S e K. Nos resultados, optou-se por apresentar as categorias, com base no objetivo desta pesquisa e nos estudos teóricos sobre a regulação emocional, motivação e metas. Após a exposição conceitual/descritiva de cada categoria, são apresentadas falas dos(as) jovens que exemplificam as categorias, aproximando os dados coletados com a literatura sobre os temas, sucedendo à análise dos resultados a serem discutidos, conforme a revisão teórica realizada.

O Grupo Focal e as entrevistas foram gravadas após a autorização dos participantes e as transcrições analisadas pela Análise de Conteúdo de Bardin (2008).

## 6 RESULTADOS

### Parte Quantitativa

**Tabela 2-***Caracterização da Amostra (Sexo)*

Variável	Total ( <i>n</i> = 108)
Sexo masculino, <i>n</i> (%)	29 (26,9)
Sexo feminino	79 (73,1)

A maior parte dos participantes foram do sexo feminino, correspondendo a 73,1% dos participantes. Essa representatividade feminina não surpreende, mas precisa ser mais bem compreendida.

**Tabela 3-***Caracterização da Amostra (Cor)*

Variável	Total ( <i>n</i> = 108)
Cor, <i>n</i> (%)	
Outros	2 (1,9)
Branco	37 (34,3)
Mestiço	2 (1,9)
Pardo	42 (38,9)
Preto	25 (23,1)

A maior parte dos participantes, 38,9%, se declaram pardos; 34,3% brancos e 23,1% pretos. Somente, 1,9% se consideram mestiços, o que foi preenchido na opção outros.

**Tabela 4-***Caracterização da Amostra (Idade /Escolaridade)*

Variável	Total ( <i>n</i> = 108)
Idade /Escolaridade	
15 anos	13 (12,0)
16 anos	17 (15,7)
17 anos	21 (19,4)
18 anos	27 (25,0)
19 anos	15 (13,9)

Variável	Total (n = 108)
20 anos	8 (7,4)
21 anos	7 (6,6)
<i>Escolaridade, n (%)</i>	
1º ano do Ensino Médio	21 (19,4)
<i>Escolaridade, n (%)</i>	
2º ano do Ensino Médio	19 (17,6)
3º ano do Ensino Médio	37 (34,3)
Concluiu o Ensino Médio em 2021	26 (24,1)
Concluiu o Ensino Médio em 2022	5 (4,6)

Em relação à idade, a maior parte dos respondentes tem 18 anos (25%); 13,9% (19 anos); 7,4% (20 anos); 6,6% (21 anos). Dos menores de idade, 19,4% (17 anos); 15,7% (16 anos); 12% (15 anos). Em relação à escolaridade, a maior parte dos respondentes está cursando o 3º ano do Ensino Médio (34,3%); os outros estão 17,6% no 2º ano e 19,4% no 1º ano. Os jovens que já concluíram 24,1% foi em 2021 e 4,6% e em 2022.

**Tabela 5-** *Caracterização da Amostra (Estado Civil/Renda Domiciliar)*

Variável	Total (n = 108)
<i>Estado Civil, n (%)</i>	
Casado(a)	2 (1,9)
Namorando	4 (3,7)
Solteiro(a)	102 (94,4)
<i>Tem filhos, n (%)</i>	
<i>Número de filhos, n (%)</i>	
1	2 (2,0)
2	2 (2,0)
3	1 (1,0)
Não tem filho	96 (95,0)
Residem na mesma casa, média (dp)	3,93 (1,48)
<i>Renda domiciliar, n (%)</i>	
Até R\$ 640,00	14 (13,0)
De R\$ 640,00 a R\$ 1500,00	42 (38,9)



Variável	Total (n = 108)
De R\$ 1501,00 a R\$ 3000,00	28 (25,9)
Acima de R\$ 3000,00	24 (22,2)

Sobre o estado civil, a maioria 94,4% são solteiros, 3,7% estão namorando; 1,9% são casados. A maior parte não tem filhos (95%). Residem em média 3,93 pessoas em uma mesma casa, com renda familiar 38,9% de de R\$ 640,00 a R\$ 1500,00; 25,9% de R\$ 1501,00 a R\$ 3000,00; 22,2% acima de R\$ 3000,00 e 13% possuem renda familiar até R\$ 640,00.

**Tabela 6-*Caracterização da Amostra (tratamento/uso de medicação)***

Variável	Total (n = 108)
Faz tratamento contínuo para alguma doença, n (%)	17 (16,0)
Faz uso contínuo de medicação, n (%)	28 (25,9)
Possui diagnóstico psiquiátrico, n (%)	18 (16,7)
Possui alguma deficiência física, n (%)	1 (0,9)

Sobre o estado de saúde, 16,7% relatam ter diagnóstico psiquiátrico e 25,9% fazem uso contínuo de algum tipo de medicação e 16% fazem tratamento contínuo para alguma doença.

**Tabela 7-*Caracterização da Amostra (uso de drogas)***

Variável	Total (n = 108)
Usa ou usou drogas, n (%)	
Álcool	24 (22,2)
Álcool e Cigarro	2 (1,9)
Álcool, Cigarro e Maconha	4 (3,7)
Álcool e Maconha	4 (3,7)
Cigarro	1 (0,9)
Maconha	2 (1,9)
Não usa/usou	71 (65,7)

A maior parte dos jovens que responderam 65,7% dizem não usar nem terem usado drogas. A droga mais utilizada por essa amostra é o álcool (22,2%), seguido da maconha (1,9%) e cigarro (0,9%).

**Tabela 8-** *Caracterização da Amostra (motivação)*

Variável	Total (n = 108)
Motivação para retornar à escola, n (%)	
Outros	11 (10,2)
Reencontrar colegas e professores	4 (3,7)
Ter o diploma do Ensino Médio	52 (48,1)
Ter uma profissão	41 (38,0)

As respostas demonstram que ter o diploma do ensino médio é a principal motivação para retornar à escola (48,1%), seguido de ter uma profissão (38%). Um número menor de participantes respondeu reencontrar colegas e professores (3,7%).

**Tabela 9-** Escalas

Variável	Total (n = 108)
Regulação do Eu e dos Outros Total, média (dp)	54,39 (11,88)
Regulação do Eu e dos Outros Intrínseca, média (dp)	27,15 (5,83)
Regulação do Eu e dos Outros Extrínseca, média (dp)	27,24 (7,29)
Metas de Realização, média (dp)	43,83 (9,49)
Motivação para aprender Intrínseca, média (dp)	37,71 (6,44)
Motivação para aprender Extrínseca, média (dp)	26,49 (6,09)

Acima aparece as médias do grupo nas respostas das escalas, os fatores intrínseco (37,71) e extrínseco (26,49) da Escala Motivação para aprender, o escore total da Escala de Avaliação das Metas de Realização (43,83) e os escores da Escala de Regulação do Eu e dos Outros: 54,39, subescala intrínseca, 27,15, e subescala extrínseca, 27,24. A motivação para aprender intrínseca é maior do que a extrínseca. Na escala de Regulação do Eu e dos Outros há um equilíbrio entre os resultados.

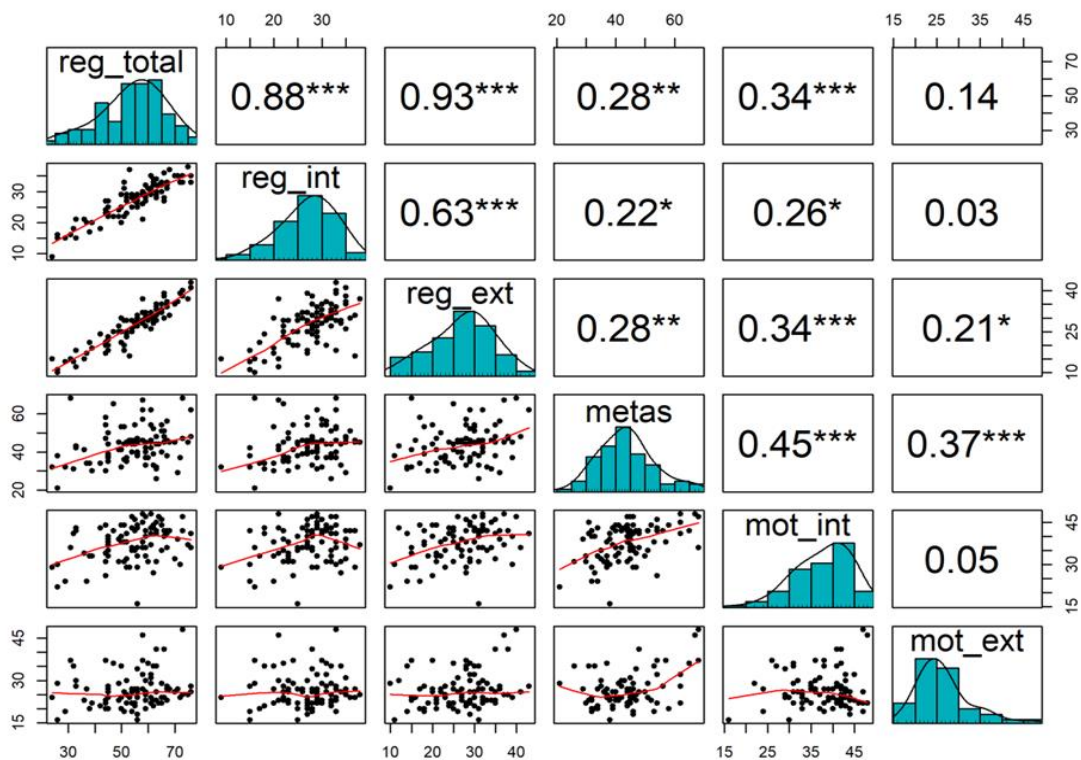
**Tabela 10-Confabilidade e Correlações de Pearson Entre as Variáveis de Metas de Realização, Regulação do Eu e dos Outros e Motivação Para Aprender.**

	Reg. Total	Reg. Int.	Reg. Ext.	Metas	Mot. Int.	Mot. Ext.	$\alpha$
Reg. Total	1	-	-	-	-	-	0,86
Reg. Int.	0,88***	1	-	-	-	-	0,81
Reg. Ext.	0,93***	0,63***	1	-	-	-	0,76
Metas	0,28**	0,22*	0,28**	1	-	-	0,75
Mot. Int.	0,34***	0,26*	0,34*	0,45***	1	-	0,86
Mot. Ext.	0,14	0,03	0,21*	0,37***	0,05	1	0,90

*Nota:* Reg. Total = Regulação do Eu e dos Outros Total, Reg. Int. = Regulação do Eu e dos Outros Intrínseca, Reg. Ext. = Regulação do Eu e dos Outros Extrínseca, Mot. Int. = Motivação para aprender intrínseca, Mot. Ext. = Motivação para aprender extrínseca.

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  e \*\*\*  $p < 0,001$ .

Figura 1 - Correlações de Pearson entre as variáveis de Metas de Realização, Regulação do Eu e dos Outros e Motivação para aprender.



Os resultados indicaram correlações estatisticamente significativas, positivas e fracas entre as Metas de Realização e a Regulação do Eu e dos Outros (total e subescalas). Por outro lado, as Metas de Realização estiveram positiva e moderadamente correlacionadas com as

subescalas de Motivação intrínseca e Motivação extrínseca para aprender. Não é possível afirmar que a correlação das Metas com a Motivação intrínseca é significativamente maior do que sua correlação com a Motivação extrínseca ( $z = 1,12$ ,  $p = 0,131$ ). Por fim, a Motivação intrínseca para aprender também apresentou correlações no limiar entre fraca a moderada com a Regulação do Eu e dos Outros (total e subescalas) e a Motivação extrínseca para aprender se correlacionou também com a subescala extrínseca da Regulação do Eu e dos Outros.

Portanto, a motivação intrínseca parece ter mais relevância nos resultados. Desse modo, motivação intrínseca relaciona-se à regulação emocional intrínseca e essa relaciona-se com as metas.

Aqueles que voltaram a escola, pontuaram mais em motivação intrínseca e regulação emocional intrínseca, indicando uma correlação entre essas variáveis e às metas, orientando-se mais pela tarefa do que pelo ego, mais foco no objetivo de se formar do que na comparação.

### Parte Qualitativa

**Tabela 11-Entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	Feminino	Masculino	Total	Duração
No Grupo Focal	5	2	7	18 minutos
Entrevista Individual	2	0	2	33 minutos; 15 minutos

Na parte qualitativa, sete jovens participaram do grupo focal (5 meninas e 2 meninos) e duas jovens participaram de entrevista individual.

**Tabela 12-Categorias Conceituais e Descritivas**

<b>Categorias</b>	
<b>Conceituais</b>	<b>Descritivas</b>
Regulação emocional interpessoal	Acesso à tecnologia e internet
Motivação	
Metas	
Categorias Conceituais	

Regulação Emocional Interpessoal: a regulação emocional interpessoal é apresentada como um processo de regulação em um contexto sociocultural, em relacionamentos com outras pessoas

(Zaki & Williams, 2013). A pandemia e o retorno à escola apresentam um contexto específico de regulação emocional interpessoal.

*No online, senti a tristeza, o desânimo muito grande. Eram sempre as mesmas coisas não tinha nenhum incentivo quando tudo voltou ao presencial foi um alívio, eu senti que eu podia ter de novo a experiência de ter o ensino médio (...) por um período muito pequeno eu tive essa experiência. Então, foi uma felicidade nesse sentido.* (S, 19 anos, feminino)

*No online, os professores mandavam muito trabalho (...) e jogaram pra gente sem dar essa base de amparo, a gente ficou muito assustado (...) eu vi muitos meus colegas assustados.* (S, 9 anos, feminino)

*Você fica meio que desmotivado, você vê um monte de gente desistindo e dá vontade de você desistir, foi bem triste, é muito desgastante.* (S, 19 anos, feminino)

Falam sobre a desmotivação de ver os colegas de classe desistindo de continuar a escola, o desgaste, a tristeza, o desamparo, o susto e o desânimo vivenciado no período da pandemia, com a carga de trabalho enviado pelos professores e que sentiram alívio e felicidade de ter a experiência do ensino médio presencial.

*Eu nunca tive problema na escola com os alunos, professores e sempre envolvi e sempre brinquei sempre foi assim em todas. Então, nunca tive nenhum, quando a gente recebeu a notícia que a gente ia voltar pra escola, fiquei muito feliz.* (K, 20 anos, feminino)

*Quando voltou presencial pensei nossa vai ser ruim porque eu não vou conseguir fazer as coisas, mas foi bom porque eu pude fazer amizade. No online, ficava mais em casa, mais depressiva, mais quietinha.* (S, 19 anos, feminino)

O retorno ao ensino presencial foi marcado pela felicidade de reencontrar os amigos e a possibilidade de fazer amizades e o medo de não conseguir acompanhar as demandas escolares.

*(...) muito complicado, porque todo mundo ficava com medo de pegar desde que não ficava com medo compartilhava a garrafa ficava sem máscara eu ficava com medo e nem toda a escola usava ar-condicionado usava o ventilador (...) e a situação no ônibus também (...).* (N, 20 anos, feminino)

*(...) estavam com muita o medo também de pegar covid na escola e passar pra vó pra tia em casa pessoas vai no final deu certo, mas eu não é.* (A, 18 anos, feminino)

*E quando a gente voltou, os professores não tinham muita paciência de explicar. Também o medo de pegar Covid na escola e passar por exemplo pra minha vó, minha tia, em casa, pessoas mais idosas.* (Y, 21 anos, feminino)

*Eu vi que muitas pessoas desistiram porque a gente fica lá de sete da manhã às cinco da tarde e era muito cansativo na volta, tinha que cumprir a distância, usar máscara. Não voltou a turma inteira. Numa semana metade da turma na outra semana outra online (...) no começo era bem rígido (K, 20 anos, feminino)*

Esse retorno às aulas também foi marcado pela necessidade de cumprir a distância social e do uso de máscara e álcool gel, para mitigar os riscos de contaminação do COVID, o que foi cansativo. Além do medo de se contaminar na escola ou nos ônibus e depois contaminar pessoas em casa. Na escola, precisaram lidar com o estresse gerado pelos colegas que não se preocupavam com o contágio, não seguindo os protocolos de segurança, e ficando sem máscara e compartilhando garrafas.

*(...) minha mãe falou que se eu não voltasse por bem eu voltaria por mal. Minha mãe falou você vai terminar e eu entendo o lado minha mãe, não tem estudo não terminou nem o pré. Então, ela sempre incentivou. (N, 20 anos, feminino)*

*(...) eu voltei por motivo da minha mãe. Minha mãe sempre me incentivou porque ela me falou pra voltar para os meus estudos, que era pra eu ter e eu me desanimei muito porque repeti de ano porque eu nunca tinha repetido foi a primeira vez. Na pandemia, eu já queria desistir e ela falou assim: nós vamos continuar em frente. (A, 18 anos, feminino)*

*A pandemia foi no meu segundo ano (...) minha família sempre falou o quanto é importante a educação, porque ela abre portas. (S, 19 anos, feminino)*

O discurso dos(as) jovens revelam a importância do apoio da família, principalmente das mães, ajudando-os(as) a lidarem com os sentimentos vivenciados nesse período, recebendo incentivo para continuar o percurso escolar e pontuando a importância de concluir o ensino médio.

*As coordenadoras ajudavam muito (...) e mais professores também estavam ali tentando (N, 20 anos, feminino)*

*Minha relação com a escola era muito boa: com alunos, inspetores, cozinheiros e todo mundo. Aí, quando eu voltei, foi uma sensação muito boa para mim, (F, 18 anos, masculino)*

Além da família, a relação com a escola e os professores foi um fator importante. Em relação a professores e diretores, relatam dificuldade de compreensão e comunicação da escola sobre avaliações e aprovação automática, fazendo com que se sentissem perdidos, confusos e desamparados. Quando a relação com a escola era boa, se sentiam apoiados tendo pessoas para conversar.

*A formatura que teve na minha escola foi só com os alunos, três professores e a diretora. Aí teve dois, teve bolo, diploma, turmas mais uma formatura, que eu posso dizer assim pra mim*

*foi triste, que por mais que a gente estude a gente tem orgulho de ter passado não tem a pessoa ali pra você falar aqui que eu consegui, é complicado. (N, 20 anos, feminino)*

*Conseguir concluir, apagar o nível de ansiedade (...) foi um alívio, mas eu consegui (...) concluir terminar, ter passado pela pandemia e ter resistido. (S, 19 anos, feminino)*

Citam que gostariam de ter vivido o ensino médio e ter tido formatura para comemorar o fim desse ciclo, o que para maioria deles não foi possível, mas só o fato de conseguir ter o certificado foi um alívio.

Motivação: A motivação para a aprendizagem é o início e manutenção de um comportamento, almejando alcançar um objetivo ou resultado específico (Burochovitch, 2001). A escola tem um importante papel motivacional, para o alcance de planos futuros.

*(...) é porque o estudo é o caminho de tudo. (A, 18 anos, feminino)*

*(...) eu concluí porque já queria concluir mesmo. Já era uma coisa que eu queria por mim mesma. (D, 20 anos, feminino)*

*Eu fazia ensino médio técnico, eu fiz o técnico em edificações. Eu quero fazer faculdade de arquitetura. Então, é meio caminho andado mais uma coisa eu queria muito terminar por conta disso, até por consegui tentar um estágio nessa área. (K, 20 anos, feminino)*

*A minha motivação para acabar foi que eu quero fazer faculdade né? eu tô fazendo pré vestibular (...) para fazer faculdade de design. (S, 19 anos, feminino)*

*Vai cansada e tem esse apoio da família porque mesmo além da motivação própria pra família, porque às vezes a pessoa é a primeira pessoa estar no ensino médio e quer dar esse orgulho pra família. (S, 19 anos, feminino)*

Nesses trechos selecionados, verifica-se aspectos de motivação intrínseca, reconhecendo a importância do estudo e demonstram interesse em concluir para seguir seus próximos passos e planos.

Metas: A busca por demonstrar e/ou desenvolver elevados níveis de competência, com o intuito de obter sucesso e evitar o fracasso (Nicholls, 1984), almejando transformações cuja base está na formação escolar.

*É também reconhecer que precisamos mudar não só questão de dinheiro, mas questões de então eu acho que é algo melhor todo mundo almeja algo melhor. Não só dinheiro, mas realizações. (X, 18 anos, feminino)*

*Então, meio que obrigação, a nossa função era só estudar. Minha irmã faz faculdade, meu pai fez faculdade, minha mãe fez faculdade. Então, eu queria muito concluir, tentar uma faculdade (S, 19 anos, feminino)*

Em relação às metas, as falas demonstram a busca por alcançar realização profissional e obter melhores condições de vida, que estão relacionadas ao contexto familiar.

Categoria descritiva

Acesso à tecnologia e internet: dificuldade de acompanhar as aulas por não ter aparelho eletrônico disponível ou acesso à *internet*, o que pode revelar outras dificuldades.

*Eu tive bastante dificuldade, eu tive dificuldade na aula remota.* (D, 20 anos, feminino)

*(...) quanto ao ensino remoto eu tive um pouco de dificuldade também porque meu notebook não era muito bom e depois foi parando. Primeiro parou o teclado, depois parou o mouse. Tive que pegar o teclado de um computador que eu tinha antigamente.* (F, 18 anos, masculino)

*Meu telefone só uma desgraça. Na época que não estava consertado, estava pior, travava muito na hora de mexer na plataforma. Já era complicado a gente não saber mexer na plataforma, ainda travando, pior e os trabalhos tem que enviar tudo na hora certa (...).* (N, 20 anos, feminino)

*Depois da pandemia, eu achei bem melhor voltar (...) pelo celular a gente acaba se distraindo eu prefiro o presencial. Então, pra mim, ter voltado bem melhor (...) a gente ficou um pouco sobrecarregado tinha arquivos que não abriam (...) quando era no online, eu como eu disse, eu não tinha um celular tão bom na época aconteceu era difícil fazer os trabalhos entregar os trabalhos todos,* (K, 20 anos, feminino)

*Porque teve gente que desistiu porque não tinha internet não tinha celular, às vezes, até pra entregar apostila morava longe da escola(..) as aulas eram no horário normal da aula (...) bem rápidas (...) só jogava a matéria e as aulas não ficavam gravadas (...) se você não assiste a aula, você não sabia como fazer o trabalho e não tinha como rever a aula.* (S, 19 anos, feminino)

*Muita gente não tinha computador e internet em casa.* (N, 20 anos, feminino)

A questão da dificuldade de acompanhar as aulas *online* foi um assunto recorrente nas falas dos participantes. Não possuíam aparelho eletrônico disponível ou estava quebrado, com defeito ou era necessário compartilhá-lo com outros membros da família, além da distração, ao tentarem assistir as aulas em casa, com o barulho da casa e as dificuldades com a *internet*.



## 7 DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, a maior parte dos jovens (65,7%) afirmou não usar drogas. A droga mais utilizada por essa amostra é o álcool (22,2%), seguido da maconha (1,9%) e cigarro (0,9%). Um estudo descritivo e exploratório com 933 estudantes de quatro escolas de ensino médio realizado no estado do Ceará, utilizando o questionário de triagem ASSIST-OMS para uso de álcool, tabaco e outras drogas verificou que as drogas mais usadas são o álcool, maconha e tabaco. Sendo uma das escolas, a escola A, apresentando uma prevalência de 23,5% , a porcentagem mais alta entre as quatro escolas. Essa pesquisa teve um viés quantitativo e, portanto, não obteve informações como os contextos que esse consumo acontece e nem as necessidades desses jovens participantes (Oliveira et.al, 2021).

Outro estudo foi realizado em Aracaju, Sergipe. Em 20 escolas públicas com 433 estudantes do ensino fundamental e 427 do ensino médio, de 10 a 24 anos, concluiu que o álcool é a droga mais consumida. Nesse mesmo estudo, os autores afirmam que ter bom relacionamento parental e a prática religiosa atuam como fatores de proteção à experimentação do álcool (Andrade, et.al, 2017).

Teodoro et.al (2020) em um estudo empírico, coletou dados em 2014, com 1806 estudantes de 16 escolas públicas do Ensino Médio de 10 municípios do Estado de Goiás com o objetivo de realizar uma caracterização epidemiológica do uso de drogas e identificar os fatores associados ao uso. Identificou que o início do uso de álcool e drogas ilícitas nos primeiros anos da adolescência é influenciado principalmente por amigos e familiares. O álcool continua sendo a droga de abuso mais comum na população brasileira, independente da classe social e região habitacional e há maior consumo de drogas, álcool e tabaco em relação a substâncias ilícitas. Os fatores de risco apresentados foram: situações familiares que envolviam violência e perdas significativas. Em outro estudo realizado em Picos, Piauí, com adolescentes escolares, de 13 a 17 anos corrobora com que o álcool aparece como a droga mais consumida entre os jovens, assim como outras drogas lícitas, de fácil acesso (Silva, et.al, 2020).

O objetivo geral do estudo de Dumas et.al (2020), realizado com 1316 adolescentes canadenses do ensino médio, de 16 a 18 anos, foi fornecer informações importantes sobre como o uso de substâncias pelos adolescentes mudou desde a pandemia do COVID-19, além dos principais contextos e correlatos do uso de substâncias durante o distanciamento social. Os resultados mostraram que, para a maioria das substâncias, o percentual de usuários diminuiu;

no entanto, a frequência de uso de álcool e maconha aumentou, fornecendo evidências preliminares de que o uso de substâncias por adolescentes, presencialmente com outros colegas, colocava os adolescentes em risco de contrair COVID-19, durante a pandemia e o uso solitário de substâncias por adolescentes, nesse mesmo período, estava associado a problemas de saúde mental. É fundamental observar que o uso solitário de substâncias nesse estudo foi relacionado tanto ao aumento dos medos do COVID-19 quanto à sintomatologia depressiva. Dado que muitos adolescentes estavam mais isolados do que antes da pandemia, é possível que o uso solitário de substâncias tenha sido de particular importância como estratégia de enfrentamento entre os adolescentes que lutam para lidar com sentimentos negativos.

Costa et al. (2022) defendem que o debate sobre esse tema compreendendo a diversidade cultural e a dimensão biopsicossocial das relações humanas e considerando as práticas de uso, abuso e dependência de drogas como fenômenos sociais que atingem classes e grupos étnicos diversos. Essa pesquisa de mestrado, realizada com 36 alunos em um escola estadual em Duque de Caxias, RJ que responderam questões estruturadas e coletou as impressões de discentes sobre a presença de substâncias lícitas e ilícitas em seus universos cotidianos, analisando diálogos reflexivos sobre uso de drogas a partir de um samba de Bezerra da Silva: *Malandragem dá um tempo*, identificando quais aspectos das substâncias e comportamentos sociais estavam inscritos na música, sendo uma diferente forma de aproximação e de coleta de dados.

Guzmán-Ramírez et.al (2021) realizaram um estudo descritivo correlacional preditivo com 227 alunos de uma escola municipal de ensino médio de 15 a 18 anos, utilizando Ficha de Identificação de Características Pessoais e Consumo de Drogas e a Escala de Clima Escolar, que teve objetivo de identificar a associação do clima escolar com o uso de drogas por adolescentes. Os resultados identificaram que a percepção positiva de segurança no clima escolar está associada ao não consumo de álcool na última semana e que perceber a escola como segura diminui a probabilidade de consumo de álcool. Por outro lado, o clima escolar positivo não prediz o consumo de tabaco, porém, há menor probabilidade de consumo de tabaco no último ano, quando há percepção positiva do ambiente escolar. Desse modo, o clima escolar é considerado um fator de proteção para o uso de drogas em adolescentes.

Nesses estudos citados, confirma-se a prevalência do álcool como a droga mais utilizada e destacam-se um clima escolar positivo e bom relacionamento parental como fatores protetivos nessa faixa etária. No estudo de Andrade, et.al, (2017), aparece ter um bom relacionamento parental um fator protetor relevante. A respeito de não usar drogas pode estar relacionado ao estado de saúde, visto que 16,7% relatam ter diagnóstico psiquiátrico e 25,9% fazem uso contínuo de algum tipo de medicação e 16% fazem tratamento contínuo para alguma doença.

Se há uma relação entre drogas, estado de saúde, clima escolar e relações familiares, não foi possível ser identificada nessa pesquisa, mas é importante considerar que talvez o método de coleta não tenha sido o mais apropriado, em função da idade dos participantes e as implicações legais do uso de drogas. Além disso, participaram dessa pesquisa os jovens motivados a retornarem à escola após a pandemia, o que pareceu indicar que, apesar de todas as dificuldades de saúde, eles encontraram meios de permanecerem na escola e de prosseguirem com a meta de conclusão escolar, sem recorrerem, excessivamente, a estratégias de enfrentamento que utilizam drogas para lidar com as adversidades.

A coabitação com a família de origem pode estar relacionada a questões financeiras, considerando que a média de residentes em uma mesma casa é 3,93 pessoas e a renda familiar informada da maior parcela da amostra corresponde a uma renda entre R\$ 640,00 a R\$ 1500,00 (38,9%), seguida de 25,9% de R\$ 1501,00 a R\$ 3000,00; 22,2% acima de R\$ 3000,00 e 13% possuem renda familiar até R\$ 640,00. Além dos aspectos financeiros, a maior parte dos respondentes está cursando o ensino médio ou concluiu recentemente. O fato de estarem estudando ainda pode contribuir para a permanência na casa dos pais.

Pelos resultados das escalas, as metas parecem estar associadas à motivação intrínseca e à regulação emocional intrínseca. A escala de Metas de Realização (43,83) apresentou positiva e moderada correlação com a subescala de Motivação intrínseca (37,71) e Motivação extrínseca (26,49) para aprender, e correlação positiva e fraca com a Regulação do Eu e dos Outros (total: 54,39, subescala intrínseca, 27,15 e subescala extrínseca, 27,24). A Motivação intrínseca para aprender também apresentou correlações no limiar entre fraca a moderada com a Regulação do Eu e dos Outros (total e subescalas). Portanto, a motivação intrínseca parece ter mais relevância nos resultados. A motivação extrínseca não foi significativa, nem a regulação emocional extrínseca, mas no discurso dos entrevistados parece que a relação interpessoal foi mais evidente, indicando que foram encontradas dificuldades relacionais para o retorno à escola. Mas comparando com os dados quantitativos pode-se dizer que mesmo com essas dificuldades do contexto e as dificuldades relacionais parece haver uma resposta diferenciada para quem pontua mais em motivação intrínseca que se relaciona à regulação emocional intrínseca e as metas orientadas para a tarefa. Desse modo, motivação intrínseca relaciona-se à regulação emocional intrínseca e essa relaciona-se com as metas, mesmo em um contexto adverso, embora seja necessário compreender melhor como e o quanto um indivíduo pode se regular e manter sua motivação para a meta e como e quanto é necessário de apoio dos seus grupos de pertença.

A parte qualitativa da pesquisa corrobora com os resultados apresentados na parte quantitativa, verificando aspectos da motivação intrínseca, com o reconhecimento da importância do estudo e demonstrando interesse em concluir para seguir seus próximos passos e planos. A motivação intrínseca, mais autodeterminada, aparece no interesse e no envolvimento com a tarefa, integrando a vontade da pessoa de realizar algo alinhado com seus valores e necessidades e possuindo o intuito de obter benefícios (Deci & Ryan, 1985). Essa perspectiva é corroborada nas respostas do questionário sociodemográfico, 48,1% dos estudantes responderam que o motivo para retornar à escola foi ter o diploma do ensino médio, seguido de ter uma profissão, que foi a opção escolhida por 38% dos participantes. Nesse sentido, a busca pelo diploma relaciona-se com a perspectiva de futuro profissional e o desejo de cursar uma universidade, sendo o ensino médio pré-requisito para essa meta.

Os objetivos específicos de compreender a experiência emocional e identificar as emoções envolvidas foram alcançados por meio da análise de conteúdo, realizada na parte qualitativa da pesquisa. No grupo focal e nas entrevistas, por meio do discurso dos estudantes, sobre o sentir, no período do recesso, aparece a desmotivação de ver os colegas de classe desistindo de continuar a escola, a tristeza, o desamparo, o susto, o desânimo com a carga de trabalho enviado pelos professores, o medo de não conseguir acompanhar as demandas escolares. No retorno, o desgaste, estresse e cansaço ocasionado pelo medo de se contaminar na escola ou nos ônibus e depois contaminar pessoas em casa e por lidar com o com colegas que não se preocupavam com o contágio, ficando sem máscara e compartilhando garrafas. Além disso, a frustração de não ter formatura. Apesar disso, relatam sentimento de alívio e de felicidade com o retorno e com a possibilidade de ter a experiência do ensino médio e fazer amizades. Seriam essas experiências emocionais positivas um combustível para o retorno e permanência na escola, perseguindo a meta de se formarem? Essa é uma questão que pode ser mais bem investigada futuramente.

Segundo Harley et.al. (2019) as emoções que são provocadas podem ser prospectivas orientadas (orientados para o futuro), simultâneos (momento presente) ou retrospectivos (orientados para o passado). No grupo focal e nas entrevistas, as emoções foram evocadas por lembranças da experiência vivida na pandemia e no período de retorno às aulas presenciais. O alívio relatado pode estar relacionado à relação entre a expectativa e resultado real, diante da imprevisibilidade do contexto pandêmico. É provável que um aluno sinta desapontamento quando o sucesso previsto não ocorre e alívio quando o fracasso antecipado não ocorre (Harley et.al. ,2019). Orgulho ou vergonha, respectivamente, é experimentado ao atribuir sucesso ou fracasso a si mesmo. A raiva e a gratidão, por outro lado, são tipicamente despertadas, quando

o fracasso é atribuído a um agente ou força externa. Emoções como vergonha, ansiedade e raiva também podem ter implicações negativas para a realização, minando o interesse e a motivação intrínseca (Pekrun & Perry, 2014).

Magson, et. al (2021), em um estudo longitudinal (doze meses) com 248 adolescentes, parte do maior projeto longitudinal de riscos para o bem-estar do adolescente (o Projeto RAW) e residentes em uma área urbana de *New South Wales* (NSW) Austrália, teve como objetivo determinar o efeito da pandemia e das restrições impostas pelo governo associadas à resposta ao COVID-19 na saúde emocional dos adolescentes, avaliaram sintomas depressivos, ansiedade e satisfação com a vida, escolaridade, relacionamentos com colegas e familiares, conexão social, exposição à mídia, estresse relacionado ao COVID-19 e adesão às diretrizes governamentais de permanência em casa. Os adolescentes experimentaram aumentos significativos nos sintomas depressivos e de ansiedade e uma diminuição significativa na satisfação com a vida. Os resultados sugerem que os adolescentes estavam mais preocupados com as restrições do governo destinadas a conter a propagação do vírus do que com o próprio vírus, e que essas preocupações estão associadas ao aumento da ansiedade e dos sintomas depressivos e à diminuição da satisfação com a vida. Consistente com a teoria que destaca a importância dos colegas durante o período da adolescência, os resultados mostraram que as maiores preocupações dos adolescentes durante a crise do COVID-19 foram em torno da interrupção de suas interações e atividades sociais, enquanto as preocupações com a contração ou adoecimento do vírus foram muito baixas. As restrições impostas para conter o vírus COVID-19 podem ser particularmente difíceis para adolescentes, que dependem fortemente de suas conexões de pares para o apoio emocional.

A relação com outras pessoas aparece no discurso dos participantes. Ao se pensar a Regulação Emocional Interpessoal, além da importância de compartilhamento com os pares, essa pesquisa revela a importância do apoio da família, principalmente das mães, nesse processo, ajudando-os(as) a lidarem com os sentimentos vivenciados nesse período, pontuando a importância de concluir o ensino médio e incentivando a continuar o percurso escolar e “terminar os estudos”. Na parte quantitativa, a regulação emocional possui correlação limiar entre fraca e moderada com a motivação intrínseca, levando ao questionamento se, em relação a metas, os traços psicológicos individuais devem ser hierarquicamente mais relevantes, sem prescindir da importância dos relacionamentos interpessoais.

Rocha et al. (2021) analisaram o impacto da pandemia da COVID-19 na saúde infanto-juvenil, em um estudo transversal, exploratório e descritivo de caráter quanti/qualitativo, em que participaram 200 responsáveis, a maioria mães e casadas e com idade superior a 40 anos e

os filhos a maioria estavam na faixa de 8 a 12 anos. Observou-se que a pandemia afetou diretamente o comportamento de crianças e adolescentes como aumento do tempo no celular, dificuldade de dormir, queda no rendimento escolar e agitação/irritação. Além de relatos de sentimentos como tristeza e angústia. Em relação ao contexto da pandemia, 75,5% dos responsáveis relataram ter um diálogo honesto com a criança/adolescente sobre a situação vivida, estabelecendo uma comunicação efetiva, compartilhando os sentimentos causados pela pandemia, a fim de construir estratégias de enfrentamento.

Do mesmo modo, Raposo (2019) em sua dissertação, realizada antes da pandemia, defende que a adolescência é um período de maior vulnerabilidade para o desenvolvimento de problemas de internalização, como a ansiedade e a depressão. A amostra foi composta por 723 adolescentes, de ambos os sexos, de 12 e a 18 anos, do ensino básico e secundário, em Açores-Portugal, que responderam um conjunto de questionários de autorrelato. Esse estudo teve como objetivo: compreender a relação entre os problemas de internalização, as dificuldades de regulação emocional, o bem-estar (como mediador), o clima familiar (conflito, coesão e apoio) e a percepção da qualidade da relação com os pais e pares nessa etapa e os resultados indicaram que os problemas de internalização se relacionam com dificuldades de regulação emocional e com o conflito familiar. Assim como, percepção da qualidade da relação com os pais e pares, coesão e apoio familiar se apresentam como fatores protetores. O bem-estar funciona como mediador entre essas variáveis.

Herd, et.al. (2020) investigaram ligações longitudinais entre o ambiente familiar (isto é, risco socioeconômico e contexto emocional familiar) e o desenvolvimento da regulação emocional. Procuraram capturar uma representação mais abrangente e realista do ambiente familiar no qual o desenvolvimento da regulação emocional do adolescente está inserido, combinando medidas que avaliam a regulação emocional dos pais, as práticas parentais e a qualidade do relacionamento pais-adolescente em um único composto de família no contexto emocional. Esse estudo foi realizado com 167 adolescentes que foram recrutados pela primeira vez aos 13-14 anos de idade e avaliados anualmente quatro vezes. Os resultados destacam o importante papel do contexto emocional familiar como um processo que explica como os desafios de crescer em uma família carregada de risco socioeconômico podem estar associados ao desenvolvimento da regulação emocional durante a adolescência. Desse modo, o contexto emocional familiar em que as habilidades de regulação emocional adaptativa são aprendidas e praticadas parece ser particularmente importante para garantir o desenvolvimento da regulação emocional saudável durante a adolescência com implicações para o ajustamento e bem-estar mais tarde.

Pela perspectiva de uma regulação emocional mais integrativa, a parentalidade aparece como propiciadora de apoio à autonomia, que se apresenta na ação com o senso de vontade e de liberdade psicológica (Guy Roth et al. (2019). Além da família, na amostra dessa pesquisa, a relação com a escola e com os professores foi um fator importante para se sentirem apoiados, revelando em seus discursos que afeta a motivação para o retorno às aulas.

Na relação com o jovem e a escola, é necessário considerar que a pandemia, também foi um evento atípico e inédito para os professores. Uma situação que ninguém se preparou para enfrentar e todos(as) precisaram lidar com imprevistos e novidades. Os(as) professores tiveram que se adaptar ao uso da tecnologia e à necessidade de ensinar pelo modo remoto, que funciona de modo diferente do presencial, ao qual eles estavam habituados. Cruz et al. (2020), em um estudo realizado durante a pandemia, em uma instituição educacional infanto-juvenil da região Sul do Brasil, mostraram que os professores estavam preocupados com a exposição ao novo coronavírus e a maioria estava em isolamento social e com baixa expectativa de retorno ao trabalho, apresentando, frequentemente, ansiedade e depressão.

Como visto anteriormente, no início da pandemia, foi decidido pela paralisação das aulas como uma medida de prevenção ao avanço e disseminação do coronavírus no país. Esse período de interrupção das aulas era incerto, em que as aulas foram suspensas e não havia uma data prevista de retorno. Com o prolongamento do tempo sem aula, as escolas decidiram por introduzir atividades *online*. Essa transferência para o ensino remoto evidenciou um enorme problema da sociedade brasileira: a desigualdade social.

Bauer (2021), representante da Unicef no Brasil, alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação e a garantia de acesso, fazendo com que a desigualdade social que já era uma marca da nossa sociedade se estendesse à exclusão escolar, visto que esses estudantes possuem mais dificuldades de manter os estudos em casa, seja pela falta de acesso à internet e o agravamento da pobreza. Nesse sentido, é necessário investir na inclusão digital da comunidade escolar. A reportagem da BBC News Brasil (2020), realizada pela jornalista Paula Adamo Idoeta, mostra a questão do acesso à rede *wi-fi* como um símbolo da desigualdade na Educação. A falta de recursos financeiros para arcar com as demandas e necessidades do momento dificultou o cumprimento do conteúdo programático proposto. Os alunos com livre acesso à internet (rede *wi-fi*), tecnologias e aparelhos eletrônicos conseguiram acompanhar as aulas fornecidas remotamente. Para os alunos da rede pública, principalmente, além do desgaste e estresse do momento compartilhado com todos os estudantes, se depararam com a dificuldade de acompanhar as aulas. Eles tiveram que lidar com barreiras como não ter tecnologias disponíveis: computador, laptop, celular próprio quando as aulas remotas foram

disponibilizadas. Essas questões trouxeram dificuldades de acesso e acompanhamento das atividades. Segundo Macedo (2021), essa não garantia de conectividade configurou um fator a mais a ser enfrentado em meio à crise. Ao se pensar a Educação como direito garantido pela Constituição do Brasil (1988), o país mais uma vez falha com a sua juventude negligenciando um ponto importante, na garantia desse direito constitucional.

A hipótese de que estudantes com a orientação motivacional voltada para a Tarefa voltariam para concluir o Ensino Médio é confirmada na pesquisa, porém não havia grupo de comparação. Apesar de relatarem baixo desempenho nesse período, não conseguindo acompanhar as aulas *online* e fazer as apostilas de maneira esperada, sentindo que não estavam aprendendo e sendo menos capazes. De acordo com Nicholls (1985), quanto mais os indivíduos sentem que aprenderam, mais competentes se sentem e pelo relato dos participantes, pode-se observar que a dificuldade de manter o aprendizado nesse período, fez com que se sentissem menos capazes. A orientação para a tarefa é evidenciada nas falas: *“é porque o estudo é o caminho de tudo”*; *“eu queria muito terminar por conta disso até por consegui tentar um estágio”*; *“eu quero fazer faculdade né eu tô fazendo pré vestibular”*; *“todo mundo almeja algo melhor. Não só dinheiro, mas realizações”*; *“Então eu queria muito concluir, tentar uma faculdade”*, em que as metas representam o desejo de alcançar realização profissional e obter melhores condições de vida. Essas metas estão voltadas para a Orientação para a Tarefa, visto que relatam suas experiências a partir de uma perspectiva autorreferenciada, sobre suas performances e resultados e não citam comparações com seus colegas. Desse modo, a hipótese de que a regulação emocional interpessoal afeta a motivação para o retorno às aulas e, conseqüentemente, a orientação para a tarefa (metas) também se confirma, mas em seu aspecto intrínseco. Segundo Csikszentmihalyi, et al. (1977), os seres humanos (e os macacos) tentam melhorar o seu nível de maestria se lhes forem apresentadas tarefas de competências que ofereçam um desafio moderado e não forem colocados sob *stress* psicológico ou fisiológico. A motivação ideal é aquela que é moderada (Brophy, 1983), o que na pandemia foi afetada pelo estresse imposto pelo momento.

A hipótese de que estudantes que apresentam altos escores de comportamento autodeterminado também pode ser confirmada, visto que os resultados da escala de motivação para aprender possui correlação positiva e moderada com as metas. Porém, de forma limitada por não ter um grupo de comparação. A pesquisa é composta por um único grupo, o de estudantes que retornaram à escola. O grupo de estudantes que abandonaram a escola não foi incluído nessa pesquisa. Os escores da motivação para aprender intrínseca (média: 37,71) e motivação para aprender extrínseca (média: 26,49) foram utilizados para a correlação com os resultados das outras escalas e mostra a correlação da motivação com as metas e a regulação.



Além disso, no estudo, pode-se verificar aspectos da teoria da autodeterminação como motivação extrínseca como alcançar recompensas, nesse caso a conclusão do ensino médio. O ambiente (pandemia) influenciando a regulação motivacional pela satisfação das necessidades psicológicas básicas: competência, se sentiram menos capazes; conexão, no relacionamento familiar, surgindo como um fator relevante nesse processo, atuando como um aspecto da regulação emocional interpessoal, evidenciando-se na busca pelo auxílio de pessoas próximas para lidar com uma situação emocionalmente desafiadora, em que o comportamento de retornar à escola é reconhecido positivamente por outras pessoas dos grupos de pertença. A limitação da autonomia também influenciou, já que, no momento da pandemia, não se apresentava como uma possibilidade de escolha, sendo as atividades e as decisões tomadas pelo governo e pela escola e eles precisaram acompanhar essas decisões, diante dos desafios apresentados. Porém, posteriormente, a autonomia apareceu na decisão de retornar à escola, que foi orientada por aspirações quanto ao futuro e pela necessidade do contexto interpessoal. Desse modo, as necessidades psicológicas básicas direcionam ao crescimento e são direcionadas a uma motivação autônoma. Concordando com estudos anteriores, os altos escores de comportamento autodeterminado apresentam altos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relação interpessoal. A motivação intrínseca, se apresenta pelo interesse dos estudantes de querer alcançarem a meta. A satisfação das necessidades psicológicas básicas possui relação com o clima voltado para a tarefa. Pela regulação emocional interpessoal, pode-se observar que os jovens reconhecem as emoções e tem a possibilidade de suporte dos pais, aceitando e compartilhando essa experiência emocional (Guy Roth et al., 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada é transversal e correlacional, cuja metodologia utiliza métodos quantitativos e qualitativos, sendo, portanto, de cunho misto, e de caráter exploratório. Com esse desenho metodológico foi possível investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do ensino médio do Rio de Janeiro, após período do recesso da pandemia.

Essa pesquisa foi realizada em um momento privilegiado para entender a motivação, a regulação emocional e orientação por metas, no retorno à escola, após um período de isolamento. Como um estudo exploratório, os dados apontam para mais possibilidades de investigação empírica, em que foi possível identificar alguns fatores que precisam ser mais bem investigados, mas pode ser indicado que a Regulação Emocional Interpessoal afeta a motivação para o retorno às aulas e, conseqüentemente, a orientação para a tarefa (metas).

A regulação emocional interpessoal afeta a motivação para o retorno às aulas visto que o apoio familiar é citado no discurso dos(as) jovens, funcionando como incentivo na busca do objetivo de concluir o ensino médio. Porém, em seu aspecto intrínseco. Os (as) estudantes apresentam uma orientação voltada para a tarefa, buscando permanecer estudando com o foco em si mesmos e nos próprios objetivos, independente do desempenho de seus colegas de classe e de amigos, o que parece indicar um forte componente individual identificado em traços psicológicos positivos.

A hipótese de que estudantes que apresentam altos escores de comportamento autodeterminado também pode ser confirmada, visto que os resultados da escala de motivação para aprender possui correlação positiva e moderada com as metas. Porém, de forma limitada, devido à pesquisa constar com um único grupo de análise, o que voltaram à escola.

A orientação motivacional identificada foi a voltada para a tarefa. As metas parecem estar associadas à motivação intrínseca e à regulação emocional intrínseca. Desse modo, motivação e regulação emocional intrínseca estão relacionadas às metas e precisam ser mais investigadas, a fim de compreender como ocorre essa relação, identificando as associações entre traços psicológicos e o contexto interpessoal. Ainda, corrobora com os resultados apresentados na parte quantitativa, verificando aspectos da motivação intrínseca, com o reconhecimento da importância do estudo e demonstrando interesse em concluir para seguir seus próximos passos e planos.

Os objetivos específicos de compreender a experiência emocional e identificar as emoções envolvidas foram alcançados por meio da análise de conteúdo, realizada na parte qualitativa da pesquisa. Durante a pandemia, as emoções envolvidas nesse processo identificadas foram: tristeza, desamparo, susto, desânimo, medo. O retorno foi marcado por: desgaste, estresse, medo, cansaço, frustração, alívio e felicidade. Tópico a ser mais investigado, considerando o clima emocional da escola.

Os resultados mostraram que as duas partes da pesquisa são complementares, evidenciando aspectos da motivação intrínseca que parecem ter mais relevância nos resultados. O comportamento autodeterminado, como aspecto da motivação intrínseca relaciona-se com participantes que apresentaram como principais motivações de retorno à escola ter o diploma do ensino médio e ter uma profissão.

Dois fatores podem ser destacados, como contribuindo para a motivação e alcance da meta: (1) orientação pela tarefa, que nessa amostra parece que não associaram formas de construção de estratégias de regulação pelas drogas, repercutindo na motivação para o retorno ao estudo; e (2) participação do apoio dos familiares e da escola, indicando que um clima emocional positivo pode ser facilitador para a motivação e a realização das metas dos que retornaram à escola, após recesso da pandemia.

Essa pesquisa apresenta como limitações ter sido realizada em um único estado: o Rio de Janeiro, além das dificuldades na realização do grupo focal com a realização de um único grupo com tempo reduzido. Destaca-se aqui a necessidade de que pesquisas futuras possam colaborar sobre compreensão da experiência e dos efeitos da pandemia no ambiente escolar, com estudantes que abandonaram a escola nesse período. Considerando a relevância do desenvolvimento socioemocional dos(as) jovens nas escolas, sugere-se que as escolas insiram práticas que auxiliem na permanência do estudante de Ensino Médio, tais como intervenções psicoeducativas, e que possibilitem estudantes a pensarem a respeito de seu futuro, projetos e planos, além de fornecerem espaço de acolhimento e diálogo com a família, fortalecendo, assim, laços e redes de apoio.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. E. et al. *Experimentação de substâncias psicoativas por estudantes de escolas públicas*. Revista de Saúde Pública, 51(82), 1-9, 2017. Doi: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2017051006929>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- ARNETT, J. (2000) *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. American Psychology. 55, 469-480.
- BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2008.
- BATSON, C. D. et al. *Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences*. Journal of Personality, 55, 19 –39, 1987. Doi:10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426 Acesso em: 08, fev, 2024.
- BARTHEL, L.A. et al. *Interpersonal Emotion Regulation: A Review of Social and Developmental Componentes*. Behaviour Change, vol. 35,p.203-216, 2018. Doi:10.1017/bec.2018.19 Acesso em: 08, fev, 2024.
- BELLI, S.; RUEDA, L.I. *El estudio psicossocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual*. Psico, v.39, pp.139-151, 2008.
- BELSKY, J. *Desenvolvimento Humano: Experienciando o ciclo da vida*. São Paulo, 2010.
- BIZARRIA, F.P.A. et al. *Autodeterminação e Empreendedorismo com Suporte em Motivações: análise empírica com universitários do curso de administração*. Revista Eletrônica de Ciência administrativa, v.18,n.2, 2019. <http://doi.org/10.21529/RECADM.2019012>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990
- BRITO, E.J.E; PONCIANO, E.L.T. *Corpo, mente e self: uma articulação teórica com foco na regulação emocional*. Psicologia em Pesquisa, Volume 15, e31043, 2021. DOI: 10.34019/1982-1247.2021.v15.31043
- \_\_\_\_\_. - *Estar em Grupo: psicoeducação para experienciar sensações corporais e emoções* *Being in a Group: psychoeducation to experience bodily sensations and emoticons*. Contextos Clínicos, v. 14, n. 3, set./dez, 2021. ISSN 1983-3482 Doi: 10.4013/ctc.2021.143.08. Acesso em: 08/02/24
- BROOKS, S. K. et al. *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. The Lancet, 395(10227), 912–920, 2020. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 08, fev, 2024.

- BROPHY, J. *Conceptualizing student motivation*. Educational Psychologist, v. 18, 1983. [Doi: https://doi.org/10.1080/00461528309529274](https://doi.org/10.1080/00461528309529274). Acesso em: 08, fev, 2024.
- BUROCHOVITCH, E. *A motivação para aprender dos estudantes em cursos de formação de professores*. Educação, v.31,n.1,p.30-38, 2008. <http://www.researchgate.net/publication/277163770> . Acesso em: 08, fev, 2024.
- BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-36. 2001.
- BZUNECK, J. A.; RAMOS, G. G. *Motivação para matemática: um estudo com adolescentes*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2002.
- BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. *Adolescence and education: Contemporary trend in Brazilian research*. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Org.). *International perspectives in adolescence*. Information Age Publishing: Greenwich, EUA, 2003.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Centro Gráfico, 1988.
- COLEMAN, J. *The nature of adolescence*. London: Routledge, 2011.
- COSTA, V.M. et al. *Conversando com alunos do ensino médio sobre drogas a partir do samba: uma ação educativo-reflexiva em Duque de Caxias*. Revista Humanidades e Inovação, v.9, n.16, 2022.
- CROSS, S. E., HARDIN, E. E., and GERCEK-SWING, B. *The what, how, why and where of self-construal*. Pers. Soc. Psychol. Rev. 15, 142–179, 2011. doi: 10.1177/ 1088868310373752  
Acesso em: 08, fev, 2024.
- CRUZ, R.M. et al. *Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19*. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 325–344, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66964>. Acesso em: 12, mai, 2023. <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66964>
- CSIKSZENTMIHALVI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 41, 1992.
- CSIKSZENTMIHALVI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DECI, E.; RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- ERIKSON, E. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DUARTE, A.B.S. *Grupo Focal online e offline como técnica de coleta de dados*. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.17, n.1, p.75-85, 2007.

DUMAS, T.M.; ELLIS, W.; LITT, D.M. *What Does Adolescent Substance Use Look Like During the COVID-19 Pandemic? Examining Changes in Frequency, Social Contexts, and Pandemic-Related Predictors*. Journal of Adolescent Health. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.018>. Acesso em: 08, fev, 2024.

FILHO, A.A.C.; PEIXOTO, J.M; MOURA, E.P. *Motivação acadêmica de estudantes de medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Rev.bras.educ.med.45(02), 2021. <http://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200129>. Acesso em: 08, fev, 2024.

FREDRICKSON, B. L. *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. American Psychologist, 56(3), 218–226, 2001. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>. Acesso em: 08, fev, 2024.

GARCÍA-GONZÁLEZ, L. et al. *The role of task and ego-oriented climate in explaining student's Bright and dark motivational experiences in Physical Education*.v.24 p.344-358, 2018. <http://doi-org.ez83.periodicos.capes.gov.br/10.1080/17408989.2019.1592145>. Acesso em: 08, fev, 2024.

GRATZ, K. L.; ROEMER, L. *Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41–54, 2004.

GROSS, J. J.; MUÑOZ, R. F. *Emotion regulation and mental health*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151–164, 1995.

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>  
<https://www.saude.rj.gov.br/atencao-primaria-a-saude/noticias-saps/2020/05/medidas-de-promocao-de-saude-em-instituicoes-publicas-e-privadas-de-ensino-no-periodo-de-suspensao-de-aulas-e-de-retorno-as-aulas>

<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>  
 Acesso em: 08, fev, 2024.

GOTTMAN, J.M.; KATZ, L.F.; HOOVEN, C. *Meta emotion: how families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GOTTMAN, J. *Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2000.

- GUZMÁN-RAMÍREZ, V. et al. *Clima escolar como factor protector para el consumo de drogas en adolescentes de preparatoria*. Revista de Enfermagem Referência, 5 (Supl. 8), e21024, 2021. <https://doi.org/10.12707/RV21024>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- GUY ROTH, G; VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R.M. *Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective*. Development and Psychopathology, 1–12, 2019. Doi:10.1017/S0954579419000403. Acesso em: 08, fev, 2024.
- HARLEY, J.M.; PEKRUN, R.; TAXER, J.L.; GROSS, J.J. *Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model*, *Educational Psychologist*, 2019. DOI: 10.1080/00461520.2019.1587297. Acesso em: 08, fev, 2024.
- HERD, T., KING-CASAS, B.; KIM-SPOON, J. *Developmental Changes in Emotion Regulation during Adolescence: Associations with Socioeconomic Risk and Family Emotional Context*. Journal of Youth and Adolescence 49:1545–1557, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01193-2>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- HOFMANN, S. G. *Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders*. Cogn. Ther. Res. 38, 483–492, 2014.
- HOFMANN, S. G., CARPENTER, J. K., and CURTISS, J. *Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): scale development and psychometric characteristics*. Cogn. Ther. Res. 40, 341–356, 2016.
- IDOETA, P.A. “Sem wi-fi”: pandemia cria novo símbolo de desigualdade na educação. 2020, Outubro, dia 03. BBC News Brasil. [bbc.com/portuguese/brasil-54380828](http://bbc.com/portuguese/brasil-54380828)
- KAPPAS, A. *Emotion and Regulation are One*. V.3,17-25, 2011. DOI: 10.1177/175407391038097-1. Acesso em: 08, fev, 2024.
- KOOLE, S.L. *The Psychology of emotion regulation: na intergrative review*. Cognitive & Emotion, v.23, 1-41, 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930802619031>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, & coping*. New York, NY: Springer Publishing, 1984.
- LEAHY, R. et al. *Regulação Emocional em Psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental* (1ª edição). Artmed. ISBN 978-85-65852-86-9, 2013. Acesso em: 08, fev, 2024.
- LEDOUX, J. *O cérebro emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Editora Objetiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. - *Emotion: Clues from the brain*. Annual Review of Psychology, 46, 209–235, 1995.

- LENNARZ, H.K. et al. *Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives*. International Journal of Behavioral Development, Vol. 43(1) 1–11, 2019. DOI: 10.1177/0165025418755540. Acesso em: 08, fev, 2024.
- LIDDELL, B.J.; WILLIAMS, E.N. *Cultural Differences in Interpersonal Emotion Regulation*. Frontiers in Psychology, 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00999. Acesso em: 08, fev, 2024.
- LILLEHOLT, L. et al. *Correlates and Outcomes of Pandemic Fatigue*. PsyXv Preprints, 1-36, 2020. Temporary Educational Psychology 61(2020) 101862. Acesso em: 24, fev, 2022.
- MA, X. et al. *A Socio-Cultural Instrumental Approach to Emotion Regulation: Culture and the Regulation of Positive Emotions*. Emotion, Vol.18, No.1, 138-152, 2018. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000315>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- MACEDO, R.M. *Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública*. Estud.Hist(RioJ)34(73), 2021. <http://doi.org/10.1590/52178-149420210203>. Acesso em: 08/02/24.
- MAGSON, N.R. et al. *Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic*. Journal of Youth and Adolescence 50:44–57, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- MARJANOVIC, M. et al. *The relationships between perceived motivational climate, achievement goals and self-talk in physical education: Testing the mediating role of achievement goals and self-talk*. Motivation and Emotion, v.43, p.592-609, 2019. <http://doi.org/10.1007/s11031-019-09760-2>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- MÉDICI, M.S. et al. *Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus*. Revista Thema, 18 (ESPECIAL), 136-155, 2020. <http://doi.org/10.15536/thema/V18.Especial..2020.136-155.1837>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- MORAEWETZ, C. et al. *With a little help from my friends: The effect of social proximity on emotion regulation-related brain activity*. NeuroImage 230 11 78 17, 2021. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.117817>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- NICHOLLS, J. G. *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review, 91(3), 328–346, 1984. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- NIVEN, K. (2017). *The four key characteristics of interpersonal emotion regulation*. Current Opinion in Psychology, 17, 89-93. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.015>. Acesso em: 08, fev, 2024.



- NIVEN, K., TOTTERDELL, P., STRIDE, C., & HOLMAN, D. *Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure*. *Current Psychology*, 30, 53-73, 2011.
- NOAL, D. da S. et al. *Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID -19*. Fundação Oswaldo Cruz. Ministério da Saúde, 2020.
- SILVA, L. B., & GONDIN, S. M. G. *Escala de trabalho emocional: adaptação e evidências de validade*. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-13, 2019. doi:10.1590/1982-0275201936e170065. Acesso em: 08, fev, 2024.
- SOLOMON, R. C. *The politics of emotion*. *Midwest Studies in Philosophy*, 22(1), 1-20, 1998. doi:10.1111/j.1475-4975.1998.tb00328.x. Acesso em: 08, fev, 2024.
- OLIVEIRA, E.N. et al. *Características do consumo de drogas entre estudantes do ensino médio*. *Gestão e Desenvolvimento*, 29 (2021), 111-132, 2021. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.9783>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- OKWUDUBA, E.N. et al. *Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students*. *Heliyon*, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>. Acesso em: 08, fev, 2024.
- PEKRUN, R.; PERRY, R. P. *Control-value theory of achievement emotions*. In: *International handbook of emotions in education*. Pekrun, R.; Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), pp. 120–141. New York, NY: Routledge, 2014.
- PONCIANO, E.L.T. *Quem quer crescer? Relacionamento pais e filhos(as) da adolescência para a vida adulta: foco na saúde emocional* (1 edição). Editora CRV. ISBN 978-85-444-1070-7, 2016.
- PONCIANO, E.; SEIDL DE MOURA, M.L. (Org.) *Quem quer crescer? Relacionamento Pais e Filhos(as) da adolescência para vida adulta*. Rio de Janeiro: CRV, 2016.
- PONCIANO, E.I.T. *Autonomia vs. autoridade parental: a construção da identidade no final da adolescência para a vida adulta*. Relatório de pesquisa: CNPQ, 2015.
- PUSSETTI, C. *As razões do coração: entre neurociências culturais e antropologia das emoções*. *RBSE-Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v.14, n.42, pp.23-41, 2015. ISSN: 1676-8965.
- PRUDENCIO, L.E.C.M. et al. *A utilização da Teoria da Autodeterminação no Brasil: um mapeamento sistemático da literatura*. *Psic.Rev.São Paulo*, volume 29,n.2,422-447, 2020. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p422-447>. Acesso em: 08, fev, 2024.

RAPOSO, B.V. *Regulação emocional, relações interpessoais e problemas de internalização na adolescência: o papel mediador do bem-estar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa], 2019.

R Core Team. *R. A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, 2022. <https://www.R-project.org/> Acesso em: 08, fev, 2024.

ROBERTS, M. *O que é a “fadiga da pandemia” e como é possível combatê-la, segundo a OMS*. BBC News, 2020. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-54442355>. Acesso em: 08, fev, 2024.

ROCHA, M. F. de A. et al. *O impacto da pandemia do covid-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal*. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 3483–3497, 2021. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-271> Acesso em: 08, fev, 2024.

ROSENBERG, E.L.; EKMAN, P. *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression. Using the Facial Action Coding System (FACS)*. Oxford University Press, 2020.

RYAN, R. M. *The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics and treatment of borderline personality disorders*. *Development and Psychopathology*, 17, 987–1006, 2005. doi:10.1017/S0954579405050467. Acesso em: 08, fev, 2024.

SILVA, S.R. et al. *Motivação na educação física escolar: Teoria da Autodeterminação*. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v.19, n.1, 2021. <https://doi.org/10.36453/cefe.2021191.a25985>. Acesso em: 08, fev, 2024.

SILVA, E.; FREIRE, T. *Regulação emocional em adolescentes e seus pais: da psicologia ao funcionamento ótimo*. *Análise psicológica*, 2(XXXIII), 187-196, 2014.

SILVA, D. F. C. et al. *Uso de substâncias psicotrópicas por adolescentes escolares: um estudo descritivo, Piauí, Brasil, 2018 – 2020*. *Brazilian Journal of Development*, 6, 57476-57490, 2020. Doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-236>. Acesso em: 08, fev, 2024.

SOLBAKKEN, O. A. et al. *Emotion regulation difficulties and interpersonal problems during the COVID-19 Pandemic: Predicting anxiety and depression*. 2021. <https://www.researchgate.net/publication/351005463https://doi.org/10.31234/osf.io/g5d8r> Acesso em: 08, fev, 2024.

SOLOMON, R.C. *The Philosophy of Emotions*. In: *Handbook of emotions*. Lewis, M.; Haviland-Jones, J.M.; L.F.Barrett. (Eds.), (pp.3-16). The Guilford Press, 2008.

SUPERVIA, P.U. et al. *The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students*. Environ.Res.Public Health 17(22), 2020. <http://doi.org/10.3390/ijerph17228323>. Acesso em: 08, fev, 2024.

TEODORO, D.A. et al. *Uso de drogas por estudantes do ensino médio no interior do Brasil e fatores associados ao uso*. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 11, p.93412-93428, 2020. Doi:10.34117/bjdv6n11-671. Acesso em: 08, fev, 2024.

TEIXEIRA, R.J.; PINTO, R.; PEREIRA, A. *Regulação Interpessoal das emoções na alexitimia e a importância do mindfulness disposicional*. V.19. 34-41Rev. Psicologia, saúde & doenças, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190106>. Acesso em: 08, fev, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica*. Brasília: Inep, 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20, mai, 2023.

THOITS, P. A. *Managing the emotions of others*. Symbolic Interaction, 19, 85–109. DOI:10.1525/si.1996.19.2.85, 1996. Acesso em: 08, fev, 2024.

TROY, A.S. et al. *A person-by-situation approach to emotion regulation: cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context*. Psychological Science, V. 24(12),p.2505-2514, 2013. <http://doi.org/10.1177/0956797615627417>.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M. *On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle*. Journal of Psychotherapy Integration, 23, 263–280, 2013.

World Health Organization. *Young People's Health - a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All*. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

WILLIAMS, W.C. et al. *Interpersonal emotion regulation: implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being*. Journal of personality and social psychology 115(2),224, 2018.

ZENORINI, R. da P.C. et al. *Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo Preliminar de Validação Assessment Scale of Achievement Goals: A Preliminary Study on Evidences of Validity*. Avaliação Psicológica, 2(2), pp. 165-173, 2003.

**APÊNDICE A - TCLE para a parte quantitativa****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Regulação Emocional, motivação, metas e emoções no Ensino Médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19”, conduzida por Joyce Rodrigues Ferreira. Este estudo tem por objetivo investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio da rede Estadual do Rio de Janeiro que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia do COVID 19. Você foi selecionado(a) por ser um estudante do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro. Sua participação é voluntária. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Nenhum dos estudos tem qualquer malefício direto ou indireto conhecido pela literatura. Os riscos com sua participação envolvem o cansaço ao realizar as tarefas. Os benefícios relacionados com a sua participação são ajudar no desenvolvimento de pesquisas e o conhecimento nessa área. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário sociodemográfico, uma Escala de Regulação emocional do Eu e dos Outros (EROS), Escala de Avaliação de Motivação para Aprender (EMA) e Escala de Avaliação das Metas de Realização. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora responsável: Joyce Ferreira, Mestranda de Psicologia Social, UERJ, por meio dos telefones 21987120839 e por e-mail: [ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br](mailto:ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br) ou na UERJ- Rua São Francisco Xavier, 524 – 10<sup>o</sup> andar – Sala 10004- Bloco F – CEP: 20559-900,

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome do(a) pesquisador: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

**APÊNDICE B - TCLE (Grupo Focal)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Regulação Emocional, motivação, metas e emoções no Ensino Médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19”, conduzida por Joyce Rodrigues Ferreira. Este estudo tem por objetivo investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio da rede Estadual do Rio de Janeiro que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia do COVID 19. Você foi selecionado(a) por ser um estudante do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro. Sua participação é voluntária. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Nenhum dos estudos tem qualquer malefício direto ou indireto conhecido pela literatura. Os riscos com sua participação envolvem o cansaço ao realizar as tarefas. Os benefícios relacionados com a sua participação são ajudar no desenvolvimento de pesquisas e o conhecimento nessa área. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação do Grupo focal, que será realizado de forma virtual com os temas de Regulação Emocional e Emoções, Motivação e Metas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora responsável: Joyce Ferreira, Mestranda de Psicologia Social, UERJ, por meio dos telefones 21987120839 e por e-mail: [ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br](mailto:ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br) ou na UERJ- Rua São Francisco Xavier, 524 – 10<sup>o</sup> andar – Sala 10004- Bloco F – CEP: 20559-900.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

**APÊNDICE C - Termo de Assentimento****(Obrigatório para menores de 12 a 18 anos)****TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Regulação Emocional, motivação, metas e emoções no Ensino Médio: retorno às aulas na pandemia do COVID-19”, conduzida por Joyce Rodrigues Ferreira.

Este estudo tem por objetivo investigar a motivação, as metas e as emoções vivenciadas por jovens, estudantes do Ensino Médio da rede Estadual do Rio de Janeiro que voltaram a estudar após período de recesso da pandemia do COVID 19. Ele/Ela foi selecionado(a) por ser um estudante do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro. A participação dele(a) é voluntária. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os riscos com sua participação envolvem o cansaço ao realizar as tarefas. Os benefícios relacionados com a sua participação são ajudar no desenvolvimento de pesquisas e o conhecimento nessa área. A participação dele(a) participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. A participação nesta pesquisa consistirá em responder um Questionário Sociodemográfico, da Escala de Regulação emocional do Eu e dos Outros (EROS), Escala de Avaliação de Motivação para Aprender (EMA) e Escala de Avaliação das Metas de Realização ou Participação no Grupo Focal. A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora responsável: Joyce Ferreira, Mestranda de Psicologia Social, UERJ, por meio dos telefones 21987120839



e por e-mail: [ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br](mailto:ferreira.joyce@posgraduacao.uerj.br) ou na UERJ- Rua São Francisco Xavier, 524 – 10<sup>o</sup> andar – Sala 10004- Bloco F – CEP: 20559-900,

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do(a) participante menor: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Questionário Sociodemográfico**

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de Nascimento: \_\_\_\_\_

Qual cidade e Estado que você nasceu?

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

Cor: ( ) Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

Você está no: ( ) 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio ( ) 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio ( ) 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio

Estado Civil ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Namorando ( ) Outro \_\_\_\_\_

Filhos? ( ) Não ( ) Sim Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

Você mora com quantas pessoas na sua casa? \_\_\_\_\_

Quantas delas trabalham ou possuem alguma fonte de renda?

Qual a Renda Média Domiciliar?

( ) até R\$ 640,00 ( ) de R\$ 640,00 a R\$ 1.500,00 ( ) de R\$ 1.500 a R\$ 3.000,00 ( ) Acima de R\$ 3.000,00

Faz tratamento contínuo para alguma doença? Possui algum diagnóstico?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

Medicação em uso contínuo?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

Possui algum diagnóstico neurológico ou psiquiátrico?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

Possui alguma deficiência?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

Possui dificuldades visuais ou auditivas?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

Já usou ou usa algum tipo de drogas? ( ) Álcool ( ) Cigarro ( ) Maconha ( ) Outra

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - Escala de Regulação Emocional do Outro e do Eu (EROS)

### **Escala de Regulação Emocional dos Outros e do Eu**

*The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) Scale (Niven et al., 2011)*

Versão de Investigação de R.J. Teixeira, A. Pereira, & C. Chaves (2013)

Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

Há ocasiões em que as pessoas tentam fazer os outros sentirem-se *melhor* (por exemplo, mais felizes, mais calmos, menos ansiosos, menos irritados) e ocasiões em que elas tentam fazer os outros sentirem-se *pior* (por exemplo, menos alegres, menos animados, mais zangados, mais preocupados). Nas últimas 2 semanas, em que medida você usou as seguintes estratégias para influenciar a forma como alguém se sentia. Não importa se as estratégias funcionaram ou não, apenas em que medida você as usou.

<b><i>SUBESCALA</i></b> <b><i>EXTRÍNSECA - Como é que você lida com os sentimentos das outras pessoas:</i></b>	<b>1. De modo nenhum</b>	<b>2. Apenas um pouco</b>	<b>3. De forma moderada</b>	<b>4. Bastante</b>	<b>5. Em grande medida</b>
<b>1. Dei conselhos úteis a alguém para tentar melhorar a forma como ele se sentia</b>					
2. Apontei a alguém os seus defeitos para tentar fazê-lo sentir-se pior					
3. Fiz algo de bom a alguém para tentar que este se sentisse melhor					
4. Agi de forma irritada com alguém para tentar fazê-lo sentir-se pior					
<b>5. Expliquei a alguém como me magoou a mim ou</b>					

<b>outros, para tentar que a pessoa se sentisse pior</b>					
6. Assinalei as características positivas de alguém para tentar melhorar a forma como ele se sentia					
7. Fiz rir alguém para tentar fazê-lo sentir-se melhor					
8. Escutei os problemas de alguém para tentar melhorar a forma como ele se sentia					
<b>9. Passei tempo com alguém para tentar melhorar a forma como ele(a) se sentia</b>					
<b><i>SUBESCALA INTRÍNSECA - Como é que você lida com os seus próprios sentimentos:</i></b>	<b>1. De modo nenhum</b>	<b>2. Apenas um pouco</b>	<b>3. De forma moderada</b>	<b>4. Bastante</b>	<b>5. Em grande medida</b>
<b>1. Procurei problemas na minha situação atual para me fazer sentir pior</b>					
<b>2. Pensei nas minhas características positivas para me fazer sentir melhor</b>					
3. Ri-me para tentar melhorar o que estava a sentir					
4. Expressei-me com cinismo para me tentar fazer sentir pior					

5. Pensei sobre os meus defeitos para me fazer sentir pior					
6. Fiz algo que gosto para tentar melhorar o que eu sentia					
7. Procurei apoio de outras pessoas para me tentar fazer sentir melhor					
8. Pensei sobre experiências negativas para me tentar fazer sentir pior					
9. Pensei em algo agradável para me tentar fazer sentir melhor					
10. Pensei em aspectos positivos da minha situação para tentar melhorar o que sentia					

**APÊNDICE F - Escala Motivação para Aprender***(Boruchovitch&Neves,2004)*

	Sempre	Às vezes	Nunca
<b>1.Eu estudo porque estudar é importante para mim</b>			
<b>2.Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos</b>			
<b>3.Eu gosto de estudar assuntos desafiantes</b>			
<b>4.Eu gosto de estudar assuntos difíceis</b>			
<b>5.Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota</b>			
<b>6.Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem</b>			
<b>7.Eu me esforço bastante nos trabalhos, em sala de aula, mesmo sabendo que não vão valer como nota</b>			
<b>8.Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria</b>			
<b>9.Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim</b>			
<b>10.Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades com meus conhecimentos</b>			

<b>11.Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam</b>			
<b>12.Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos</b>			
<b>13.Eu gosto de estudar</b>			
<b>14.Eu procuro saber mais do assunto que eu gosto, mesmo sem minha professora pedir</b>			
<b>15.Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá</b>			
<b>16.Eu estudo porque quero aprender cada vez mais</b>			
<b>17.Eu fico interessado(a) quando a professora começa uma lição nova</b>			
<b>18.Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo</b>			
<b>19.Eu faço os deveres de casa por obrigação</b>			
<b>20.Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas</b>			
<b>21.Eu estudo porque minha professora acha importante</b>			

<b>22.Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente</b>			
<b>23.Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo</b>			
<b>24.Eu só estudo para não me sair mal na escola</b>			
<b>25.Eu estudo para meus pais deixarem eu ir brincar com meus amigos ou fazer coisas que eu gosto</b>			
<b>26.Eu só estudo para agradar meus professores</b>			
<b>27.Eu estudo só aquilo que a professora avisa que vai cair na prova</b>			
<b>28. Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante</b>			
<b>29.Eu só estudo porque quero tirar notas altas</b>			
<b>30.Eu só estudo porque meus pais mandam</b>			
<b>31.Eu estudo por obrigação</b>			
<b>32.Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas</b>			



**APÊNDICE G - Escala de Avaliação de Metas de Realização**

Midgley e colaboradores (1998)

	<b>Concordo Plenamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Plenamente</b>
1.Sucesso na escola, para mim, é fazer as coisas melhor que a maioria da classe				
2.É muito importante, para mim, fazer as tarefas melhor que os colegas				
3.Na minha turma, eu quero me sair melhor que todos os demais				
4.Gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou mais inteligente do que os outros				
5.A razão pela qual me dedico às tarefas escolares é para que os professores não fiquem pensando que eu sei menos que os outros				
6.Uma razão importante pela qual eu estudo é que eu não quero passar vexame				
7.Eu me sentiria bem se eu fosse o único que pudesse responder às perguntas do professor em classe				

8.Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas				
9.Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas				
10.Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos				
11.Uma razão importante pela qual eu faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas				
12.Gosto dos trabalhos escolares com os quais eu aprendo algo, mesmo que cometa um bocado de erros				
13.Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar				
14.É muito importante para mim que eu não apareça como burro na minha classe				
15.Procuro sair-me bem nas tarefas escolares para que os outros não fiquem pensando que eu sou burro				
16.Um dos meus principais objetivos é nunca dar a				

impressão de que eu não consigo dar conta da tarefa				
17.Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante				

**APÊNDICE H - Roteiro do Grupo Focal**Primeira parte

Tema: Regulação Emocional e Emoções

Questão de abertura: “Que emoções você tem sentido? Em quais situações?”

Segunda parte

Tema: Metas

Questão: Conte-me como foi sua decisão, seu processo de escolha de voltar para a escola.

Terceira parte

Tema: Motivação

Questão: Descreva sua relação com a escola.