

Controvérsias sobre ensino remoto em escolas no isolamento social: um estudo dos posicionamentos de entidades brasileiras da educação e psicologia

Celso Francisco Tondin. Universidade Federal de São João del-Rei
Deborah Rosária Barbosa. Universidade Federal de Minas Gerais
Elenice Procópio Araújo. Sincroniza Educação
Marielle Costa Silva. Centro Universitário de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
Stela Maris Bretas Souza. Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
Deruchette Danire Henriques Magalhães. Faculdade de Medicina de Itajubá
Aline Campolina Andrade. Universidade Federal de São João del-Rei
Fernanda de Cássia Oscar Otaciano. Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves

Resumo

Este trabalho objetivou realizar levantamento, em fontes da internet relacionadas à educação e à psicologia, que se referem ao ensino remoto, em escolas, no período entre 11/03 e 11/05/2020, no contexto da pandemia da COVID-19. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, em que foram analisadas referências de 13 entidades brasileiras. Nestas, foram encontradas 86 produções (75 escritas e 11 audiovisuais) discutidas segundo a análise de conteúdo, a qual produziu sete categorias. Os resultados apontam um movimento para agilizar a efetivação do ensino remoto, fazendo com que as estratégias pedagógicas ficassem à mercê da improvisação, o que pode trazer consequências nefastas para alunos, professores, responsáveis e educação em geral. Percebeu-se a relevância de posicionamentos críticos, comprometidos com uma educação de qualidade para todos, visto que as medidas adotadas podem implicar na (re)produção das desigualdades sociais e invisibilizar as singularidades dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: psicologia escolar; educação a distância; ensino fundamental e médio; tecnologia da informação; pandemia.

Abstract

Controversies about remote learning in schools in social isolation: a study of the stance of Brazilian education and psychology entities. This work aimed to carry out a survey, based on internet sources related to education and psychology, in regard to distance learning, in schools, in the period between 03/11 and 05/11/2020, in the context of the COVID-19 pandemic. For this purpose, a qualitative, exploratory and documentary research was developed, in which 13 Brazilian entities' references were analyzed. In these, 86 productions were found (75 written and 11 audiovisual) and discussed according to the content analysis, which produced seven categories. The results point to a movement to speed up the implementation of distance learning, making pedagogical strategies at the mercy of improvisation, which can lead to harmful consequences for students, teachers, guardians and education in general. It was noticed the relevance of critical stances, committed to qualified education for all, since the adopted measures can imply the (re)production of social inequalities and make the singularities of teaching-learning processes invisible.

Keywords: school psychology; distance learning; elementary and middle school; information technology; pandemic.

Resumen

Controversias sobre la educación a distancia en escuelas durante el aislamiento social: un estudio de los posicionamientos de las entidades brasileñas de educación y psicología. Este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio en fuentes de internet, relacionadas a la educación y psicología, que se refieren a la enseñanza a distancia en las escuelas, en el período comprendido entre 11/03 y 11/05/2020, en el contexto de la pandemia COVID-19. Con este fin, se desarrolló una investigación cualitativa, exploratoria y documental, en la que se analizaron referencias de 13 entidades brasileñas. Se encontraron 86 producciones (75 escritas y 11 audiovisuales) discutidas de acuerdo con el "análisis del contenido", el cual produjo siete categorías. Los resultados apuntan a un movimiento para acelerar la implementación de la enseñanza a distancia, creando estrategias pedagógicas a merced de la improvisación, que pueden tener consecuencias perjudiciales para los alumnos, profesores, tutores y para la educación en general. Se percibió la relevancia de las posturas críticas, comprometidas con una educación de calidad, ya que las medidas adoptadas pueden implicar la (re)producción de desigualdades y hacer invisibles las singularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: psicología escolar; educación a distancia; educación primaria y secundaria; tecnología de la información; pandemia.

Em 31/12/2019, foi reportado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) um surto de pneumonia ainda de causas desconhecidas, em Wuhan, capital da província de Hubei, na China (Zhou et al., 2020). Esse surto foi designado, posteriormente, pela OMS, como COVID-19, ocasionado por um novo agente de coronavírus (SARS-CoV-2) declarando estado de pandemia na sequência.

No Brasil, em 03/02/2020, o Ministério da Saúde (MS) declarou emergência em saúde pública em decorrência da infecção humana por este vírus (Portaria n. 188, 2020), e em 06/02 foram recomendados o isolamento e a quarentena como formas para enfrentar a situação (Lei n. 13.979, 2020). Em 11/03, este ministério orientou a operacionalização dessas medidas (Portaria n. 356, 2020). Na mesma data, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o seu Comitê Operativo de Emergência (Portaria n. 329, 2020) e em 17/03 editou portaria, que passou por reedições, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia (Portaria n. 343, 2020).

Outros documentos emitidos são a Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (Conselho Nacional de Educação, 2020), de 18/03; a Medida Provisória (MP) n. 934, de 01/04; e o Parecer CNE/CP n. 5, de 28/04. A Nota elucida que fica a critério das redes e instituições de ensino a gestão do calendário e a forma de organização, com a realização de atividades a distância ou a reposição das aulas. A MP adota que as escolas ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar. O Parecer, que foi utilizado como referência na implementação do ensino remoto, orienta quanto à reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com indicações de estratégias pedagógicas no contexto não presencial.

Na prática, trata-se de uma nova organização, que privilegia atividades educativas *on-line*. Este novo elemento na educação, a troca de aulas presenciais por meios digitais, tem sido chamado de EAD, ensino a distância, ensino remoto, ensino mediado ou não por tecnologias de informação e comunicação, atividades remotas, atividades pedagógicas não presenciais. Tais nomenclaturas são utilizadas como sinônimos e, ainda, como referência à EAD sem qualquer distinção; pontuamos, porém, que a EAD é uma modalidade já prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394 (1996) - e regulamentada pelo Decreto n. 9.057

(2017). Neste artigo, adotamos o termo ensino remoto por ser o mais corrente e nos parece o que mais corresponde ao ocorrido na realidade em tela.

A utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs), como recurso educativo, não é novidade. Serafim e Sousa (2011) sustentam que o uso de ferramentas tecnológicas estimula o processo ensino-aprendizagem, e vai ao encontro de um mundo em que há internet, tecnologias e mídias sociais. Entretanto, incorporar as TICs no cotidiano escolar não tem sido tarefa fácil devido a dificuldades que envolvem desde a formação docente deficitária até a desigualdade de condições de acesso dos alunos (Imbernón, 2010).

Estudos anteriores abordaram discussões sobre EAD e TICs na educação. O uso destas tecnologias é tratado por Scorsolini-Comin (2014); Pretto (2002) discute a EAD no campo das políticas públicas; e as relações com as TICs são analisadas do ponto de vista de alunos (Costa, Duqueviz, & Pedroza, 2015) e de professores (Lopes & Melo, 2014). Patto (2013) assevera que a EAD como anulação do indivíduo, com barateamento para as empresas educacionais lucrarem com uma formação massificada que pode levar à falência educacional.

Na defesa da educação não presencial existem organizações privadas de educação com interesses mercadológicos para transformá-la em produtos midiáticos e tecnológicos pagos, de baixa qualidade, que enriquecem os donos de grandes conglomerados empresariais. Se a EAD e as TICs, em maior ou menor escala, já estavam presentes nas escolas, a novidade, na pandemia, é a total substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais. Diante disso, questionamos a adoção do ensino remoto na educação básica, e se é possível fazer isso de modo a garantir uma educação de qualidade para todos.

Com essa perspectiva, adotamos referenciais da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de perspectiva crítica (Tanamachi & Meira 2003), cujo objeto é a dimensão subjetiva do encontro entre o ser humano e a educação, ocupando-se das dificuldades e potencialidades no/do processo de escolarização. Implica a estrutura educacional e social na produção do fracasso escolar numa visão de transformação da escola e da sociedade. Enfim, sua finalidade é contribuir com o cumprimento da função social da escola, que é a socialização do conhecimento historicamente acumulado, na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 188 países

determinaram o fechamento de escolas e universidades, afetando 1,5 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 89,5% de todos os estudantes no mundo (Tokarnia, 2020). Por conta da pandemia muitos aderiram ao ensino remoto sem qualquer cuidado e crítica. E foi por isso que optamos por realizar o presente estudo, no qual investigamos várias entidades brasileiras, com foco na educação básica, que se referem de modos diversos a essa estratégia escolar emergente.

Entendemos que as entidades da educação e da psicologia são espaços de conjunção de pessoas e representam forças políticas que interagem nos debates contemporâneos, por isso foram eleitas como fontes de investigação. Elas veiculam suas produções na internet, cujo uso foi intensificado na pandemia. Assim, por serem fontes preciosas, estudar os sítios eletrônicos dessas organizações é importante. Isso corrobora com Camboim, Bezerra e, Guimarães (2015), que afirmam que os pesquisadores têm se voltado para pesquisas da área social na internet.

Neste caso, o problema de pesquisa foi: como as entidades da educação e da psicologia brasileiras se posicionam acerca do ensino remoto? Assim, o objetivo geral foi realizar um levantamento (em publicações escritas e audiovisuais) de fontes da internet relacionadas à educação e à psicologia que se referem ao ensino remoto na educação básica, com recorte temporal de 11/03 a 11/05/2020. E objetivos específicos: identificar nas fontes o seu posicionamento político quanto ao ensino remoto, a definição deste tipo de ensino, as propostas, as críticas (positivas e negativas) e indicações para as comunidades escolares.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. A abordagem qualitativa e estudos exploratórios têm como foco a palavra (escrita ou falada) e possibilitam novas formulações sobre fenômenos pouco estudados. A pesquisa documental, por sua vez, “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009, p. 5).

O conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, e engloba audiovisuais, objetos etc. Os documentos selecionados fornecem informações, indicações e revelações de interesse desta pesquisa e cada um deles pode apresentar uma

infinidade de referências sobre as temáticas investigadas (Figueiredo, 2007).

Construção dos dados

Para realização do estudo, elegemos fontes de entidades brasileiras da educação e da psicologia através de seus endereços virtuais. O principal critério de seleção foi a relevância e protagonismo da entidade; também a diversidade entre elas foi critério, à medida que nos propusemos a conhecer a possível pluralidade de posicionamentos. Desse modo, as entidades/fontes consultadas foram: 1) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped - <http://www.anped.org.br>); 2) Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp - <https://www.anpepp.org.br>); 3) Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee - <https://abrapee.wordpress.com>); 4) Conselho Federal de Psicologia (CFP - <https://site.cfp.org.br>); 5) Campanha Nacional pelo Direito à Educação (<https://campanha.org.br>); 6) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE - <https://www.cnte.org.br>); 7) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime - <https://undime.org.br>); 8) Conselho Nacional de Secretários Nacional de Educação (Consed - <http://www.consed.org.br>); 9) Ministério da Educação (MEC - <https://www.gov.br/mec/pt-br>); 10) Conviva Educação (<https://convivaeducacao.org.br>); 11) Todos Pela Educação (<https://www.todospelaeducacao.org.br>); 12) Conselho Nacional de Educação (CNE - <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>); 13) Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE - <http://fnpe.com.br>).

Lemos, na íntegra, as páginas destas 13 entidades e selecionamos publicações segundo os seguintes critérios: 1) recorte temporal: 11/03 a 11/05/2020, que corresponde à data da declaração da pandemia até a data final da construção dos dados; 2) recorte temático: documentos que correspondem às palavras-chave educação a distância, ensino a distância, ensino remoto, educação por meio de TICs, especificamente na educação básica; 3) recorte estrutural: documentos da própria entidade ou por ela assinados e de acesso integral (aberto).

Corpus documental

Selecionamos 86 produções - 75 escritas (textos) e 11 audiovisuais (*podcasts*, *lives*, *webinários*), seminários em plataformas digitais e discussões temáticas

em diferentes formatos visuais -, assim distribuídos: 18 escritas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; 10 escritas do CNTE (escritas); 14 do Todos Pela Educação (nove escritas e cinco audiovisuais); cinco do Conviva Educação (dois escritas e três audiovisuais); nove da Anped (seis escritas e três audiovisuais); uma audiovisual do FNPE; duas escritas do MEC; duas escritas do CNE; 14 escritas da Undime; e 11 escritas do Consed. Destas 86 produções, extraímos 302 referências, que são recortes, organizados por meio de categorias, apresentadas nos resultados.

Procedimentos de Análise do Corpus Documental

May (2004) explica que os documentos necessitam ser interpretados coerentemente, tendo em vista os objetivos e os questionamentos iniciais. Para tal, elegemos o método de análise de conteúdo (Bardin, 1994), que especifica que é preciso realizar uma pré-análise (para exploração do material) e análises posteriores, momento em que se reúnem os resultados utilizando de inferência e interpretação. Assim, aglutinamos os dados, elegendo elementos essenciais que foram organizados em sete categorias. O movimento foi de extração dos sentidos e significados, ocultos ou latentes, que podem ser apreendidos por meio da interpretação das mensagens contidas nos dados.

Resultados

Inicialmente, é relevante descrever qual a nomenclatura utilizada por cada entidade para se referir ao ensino remoto e a posição político-ideológica que adota.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação se posiciona contra as políticas de “educação a distância” na pandemia; para isso, utiliza este termo a fim de criticar essa medida “precipitada e excludente” e reivindica flexibilização do calendário escolar. A CNTE também se posiciona de forma contrária à “educação a distância” ou “atividades pedagógicas não presenciais” por defender que ferem a garantia de direitos fundamentais de estudantes e trabalhadores(as) em educação.

A Anped é contrária ao uso da “educação a distância”, discute as utilizações possíveis do aparato tecnológico na educação, mas denuncia seu aspecto de ilegalidade e inadequação ao ferir o direito à educação de qualidade para todos(as). O FNPE se posiciona contra as “aulas *on-line*” e transversaliza o tema com a defesa das lutas coletivas entre educadores(as) e demais categorias profissionais pela democracia e pelos direitos

e contra um projeto neoliberal de sociedade. O Todos Pela Educação nomeia “ensino remoto” e “ensino a distância”, apresenta posicionamento com foco maior na volta às aulas após o isolamento, e a necessidade do uso do ensino remoto a fim de manter os vínculos e evitar retrocessos.

O Conviva Educação apresenta possibilidades e desafios das “aulas não presenciais”, apontando possibilidades para as escolas na pandemia. A Undime usa os termos “educação a distância”, “ensino a distância” e “ensino não presencial”; preocupa-se com a reorganização do calendário escolar e com a qualidade da educação e a continuidade da oferta da merenda escolar. O Consed refere “ensino a distância”, “educação a distância”, “ensino remoto” e “mediado por TICs” e foca na reorganização do ensino feita por cada estado.

O MEC e o CNE mostram-se favoráveis à substituição de disciplinas presenciais por “aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” ou “atividades pedagógicas não presenciais” e visam amenizar possíveis prejuízos causados pela pandemia.

Categoria 1 - Conceituação de Ensino Remoto

Reúne 23 referências sobre a definição de ensino remoto, constituindo três subcategorias: a) “conceituação de EAD” (para diferenciar do termo ensino remoto), a qual traz que o ensino presencial substituído por meios não presenciais nada mais é do que uma EAD “improvisada”; b) “uso do termo ensino remoto” para caracterizar este período de suspensão das aulas presenciais; c) “uso do termo aulas não presenciais”, adotado para se referir ao tipo de aulas que vêm sendo ministradas.

Categoria 2 - Críticas ao Ensino Remoto

Reúne 88 referências, com dados que apresentam posicionamentos contrários ao ensino remoto, havendo cinco subcategorias: a) “infraestrutura física, instrumental e pessoal”, que engloba aspectos da desigualdade no acesso à tecnologia, processo de escolarização desiguais e especificidades socioeconômicas dos alunos e responsáveis; b) “precarização do trabalho dos educadores”, concernentes aos dados sobre capacitação e saúde mental docente e desigualdade no acesso à tecnologia; c) “direito à educação” com dados relacionados à legislação das atividades não presenciais, englobando o papel e responsabilidade dos gestores e órgãos da educação, autonomia das instituições e possíveis violações de direitos na implementação do ensino remoto; d) “mercantilização da educação”, que trata

sobre privatização e elitização da educação e aspectos de controle, vigilância; e) “potencialidades da educação presencial”, que reúne dados sobre a função social da escola e aspectos do cotidiano escolar que não se manifestam no ensino remoto. A maioria desses posicionamentos críticos vieram, principalmente, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, FNPE, CNTE e Anped, enquanto que as demais entidades pouco se manifestaram criticamente como estas.

Categoria 3 - Elogios ao Ensino Remoto

Reúne 29 referências com indicativos de defesa do ensino remoto, veiculadas de forma mais expressiva pelas entidades: Todos Pela Educação, Conviva Educação, MEC e CNE. Foram quatro subcategorias: a) “importância do ensino remoto”, sustentada pela necessidade de cumprimento do calendário escolar a fim de evitar retrocessos no processo educacional; b) “aspectos que favorecem o ensino remoto”: apoio da gestão às escolas e aos professores, esforço e criatividade dos professores, adaptação de atividades ao meio virtual, integração de diferentes mídias e perspectiva inclusiva; c) “minimização dos impactos da pandemia na educação”, com argumentos a favor da redução/reposição de carga horária após a pandemia, do trabalho de competências mínimas de aprendizagem, reduzindo os prejuízos da ausência das aulas presenciais; além de ponderações para que o ensino remoto não agrave situações de desigualdade; d) “ganhos e potencialidades no uso do ensino remoto”: oportunidade da escola se expressar na internet e exigir políticas de acesso democrático aos equipamentos tecnológicos; pensar a relação tecnologia e educação e incluí-la na agenda educacional; e deixar como legado a tecnologia enquanto complemento e aliada ao ensino presencial.

Categoria 4 - Indicações aos Professores

Reúne 30 referências, divididas em duas subcategorias, que versam sobre tarefas, orientações e responsabilidades, dadas pela maioria das entidades, aos professores: a) “papel dos professores”, em que se destaca a importância de eles estabelecerem uma rotina diária estruturada e estreitem o vínculo com alunos e familiares; que simplifiquem os conteúdos e alinhem expectativas visando o ensino e aprendizagem; que não devem apenas produzir mais materiais, mas fazer uma curadoria de conteúdos já disponíveis na internet e utilizar materiais impressos e programas de televisão ou rádio; é reconhecida, ainda, a necessidade de formação tecnológica dos educadores por iniciativas do MEC e/

ou com parcerias privadas; b) “condições necessárias ao uso das tecnologias digitais”, englobando: habilitação de conectividade e acesso a dispositivos já disponíveis, o que cabe aos gestores; comunicação entre os docentes; ferramentas de acompanhamento dos alunos em suas atividades; reflexão crítica para tomada de decisão coletiva sobre opções mais seguras de acesso digital.

Categoria 5 - Indicações aos Alunos e suas Famílias

Reúne dados, em sua maioria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Todos Pela Educação e do CNE, sobre tarefas, orientações e responsabilidades dirigidas aos alunos e responsáveis em 30 referências divididas em duas subcategorias: a) “atividades que podem ser realizadas” visando ao fortalecimento da relação família-escola, numa lógica da co-participação, parceria; também para famílias sem acesso à tecnologia é importante que estimulem o desenvolvimento dos filhos; abordam, ainda, a temática da “educação domiciliar”, não no sentido do *homeschooling*, porque há a mediação das escolas feita no espaço de casa por conta da pandemia; b) “recursos que podem ser utilizados” em casa, de acordo com a idade dos estudantes e relacionados à aprendizagem e habilidades apresentadas no currículo, bem como atividades lúdicas e guias de orientação aos pais.

Categoria 6 - Reivindicações em Torno do Ensino Remoto

Reúne 34 referências divididas em duas subcategorias: a) “melhorias para garantir o ensino remoto”, na qual os dados se posicionam em dois grupos: reivindicações de melhoria que correspondem à ideia de que este ensino não deve contar oficialmente, mas sim estender o ano letivo para 2021, a favor de uma educação de acesso igualitário (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNTE, FNPE, Anped); e reivindicações de melhoria que defendem a substituição dos dias letivos pelo ensino remoto com ações que diminuam as “condições heterogêneas” de acesso (CNE, Todos pela Educação, Conviva Educação). Também discute-se: b) “ações para além do ensino remoto”: compartilhamento de informações e orientações sobre a pandemia; garantia da alimentação dos estudantes; defesa e elaboração de políticas antidiscriminatórias; escuta de profissionais, famílias e estudantes; soluções emergenciais e locais mais participativas e democráticas; revisão da estrutura e conteúdo do currículo; rediscussão de políticas educacionais contra processos de privatização; afirmação do papel do professor; retomada dos Planos

de Educação, contra a Emenda Constitucional nº 95 e pelo novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica dos Profissionais da Educação (Fundeb) e valorização da ciência; e que o calendário e reposição de aulas devem ser postos em perspectiva, especialmente porque “tentam empurrar o EAD com interesses privatistas”.

Categoria 7 - Implicações na Estrutura e Funcionamento das Escolas a Partir do Ensino Remoto

Reúne 68 referências relativas aos impactos que o ensino remoto tem provocado tanto na estrutura e funcionamento da escola durante a pandemia, quanto o que se projeta para depois. Estão agrupadas em seis subcategorias. A subcategoria a) “reorganização e flexibilização do calendário escolar e de currículos” aborda, como estratégias possíveis, a flexibilização dos processos e do ano letivo, destacando o cuidado que deve se ter para garantir a preservação do padrão de qualidade da educação e a continuidade do investimento na merenda escolar. Planejamento esse, com autonomia das redes e instituições de educação. A subcategoria b) “medidas de mitigação dos impactos” trata sobre minimização dos impactos adversos da pandemia; a subcategoria c) “avaliação das competências” engloba a necessidade de verificar como se produziram os diferentes processos de aprendizagem durante a pandemia. A subcategoria d) “saúde mental” contempla a necessidade do acolhimento emocional e do cuidado com a saúde mental de professores e alunos. A subcategoria e) “lacunas e desigualdades” refere-se às dificuldades sociais que serão criadas e/ou reforçadas a partir deste período, ocasionando uma maior heterogeneidade das salas de aula. A subcategoria f) “pós-pandemia e futuro” reflete sobre como o ensino remoto pode reforçar a exclusão da população em situação de vulnerabilidade social e sobre a segurança sanitária das escolas no retorno às aulas presenciais.

Discussão

A partir da perspectiva crítica em psicologia, Sass (2000) aponta a necessidade desta ciência se manifestar contrária à massificação do conhecimento, visto que está a serviço de pensar a sociedade e suas contradições, afirmando-se comprometida com a transformação, a democracia e a educação para todos; sendo que em outros momentos de sua história, atendeu a interesses classistas, neutros e reacionários. Ele aponta a necessidade do enfrentamento dos problemas da

educação se pautar na ciência, de forma que ela ultrapasse a mera reprodução da sociedade e se constitua na perspectiva da transformação social. Assim, a psicologia opõe-se à “neutralidade” e toma um posicionamento político no contexto pandêmico ao defender a ciência e lutar a favor da democratização do conhecimento. Com isso, propomos uma discussão de um ponto de vista crítico, operando, ao mesmo tempo, a interface psicologia e educação nessa perspectiva ético-política transformadora e a visibilização das disputas políticas expostas pelo *corpus* da pesquisa. Seus resultados denotam contradições, tensões e disputas entre as entidades, que colocam em questão a função da escola enquanto socializadora do conhecimento historicamente acumulado (Tanamachi & Meira, 2003).

Evidenciamos tais disputas a partir dos posicionamentos das entidades divergentes entre si. O CNE e o MEC são inequivocamente favoráveis ao ensino remoto, pelo fato de ele minimizar prejuízos da pandemia. Diante da coordenação quase omissa destes entes federais, os gestores municipais (Undime) e estaduais (Consed) se ocupam, cada qual a sua maneira, com questões objetivas, como a reorganização das redes de ensino, calendário escolar e oferta da merenda escolar (esta num contexto de aumento do desemprego, da fome e da miséria).

As entidades da sociedade civil, mantidas com recursos privados, preocupam-se com a medida adotada, mas não se opõem a ela: o Todos Pela Educação entende que ela é necessária para manter vínculos e evitar retrocessos na aprendizagem, e se preocupa com o retorno presencial; o Conviva Educação pontua possibilidades e desafios da medida. Por sua vez, as entidades da sociedade civil de caráter sindical e acadêmico são frontalmente contra a estratégia: a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por ser precipitada e excludente; a CNTE, por ferir direitos de estudantes e trabalhadores(as) em educação; a Anped, pelo uso do aparato tecnológico de forma ilegal e inadequada ao ferir o direito à educação de qualidade para todos(as); e o FNPE pauta as lutas por direitos e democracia e contra o neoliberalismo.

Com base na perspectiva crítica em PEE, que defende o direito à educação e participa do combate às desigualdades, questionamos a serviço de que esses posicionamentos políticos atuam, se para a emancipação humana ou atrelado a interesses capitalistas na educação. Os postulados das entidades do governo federal (CNE e MEC) são no sentido de simplesmente por em

ação o ensino remoto, restando aos gestores (Undime e Consed) preocupações quanto à sua operacionalização, que se deu em condições inéditas e adversas, em realidades diversas e em bases materiais e humanas desiguais. As entidades civis, de cunho neoliberal, sinalizam problemas, mas coadunam com os entes governamentais, defendendo inclusive que as práticas pedagógicas estejam cada vez mais atreladas aos recursos tecnológicos digitais, durante e após o ensino remoto e a pandemia. As entidades civis populares denunciam que o direito universal à educação não está garantido no ensino remoto, e mais grave ainda, que o MEC se omite deliberadamente da responsabilidade de ordenar a educação nacional na pandemia, o que só faz asseverar as desigualdades escolares pré-existentes; além de que coloca a escola ainda mais a serviço dos interesses de mercado à medida que permite aos conglomerados empresariais incidirem, como nunca, sobre as práticas pedagógicas.

No entendimento dessa PEE e da educação de vertente emancipatória, o processo de ensino-aprendizagem deve abarcar o sujeito em sua integralidade, conferindo-lhe autonomia e possibilitando o seu processo de humanização (Tanamachi & Meira, 2003). O educador é figura central que oportuniza a vivência de relações interpessoais (Facci, 2004); condições inviabilizadas ou ao menos muito prejudicadas pelo ensino remoto à medida que, como presente na categoria 2 (que reuniu críticas a este ensino), empobrece a compreensão sobre a educação, estimula a produção de conteúdos massificados “a toque de caixa” para responder a demandas, e não se considera as desigualdades das condições das diversas realidades do país.

Podemos afirmar que o ensino remoto não é capaz de abranger as especificidades do ensino presencial, pois não contempla todos os alunos e as necessidades cognitivas, afetivas e sociais deles. Exclui sobremaneira, os mais desfavorecidos e obstaculiza que as singularidades e diferenças apareçam no processo de ensino-aprendizagem, já que se torna ainda mais difícil para o professor, pela tela do computador, acompanhar as interações dos alunos com o saber, como apresentado na categoria 2, que engloba críticas feitas pela Anped, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNTE e FNPE. Esses posicionamentos corroboram com Arroyo (2011) quando este discute a produção dos diferentes em desiguais, que sequer podem ser “incluídos” porque “inexistem” e, se existem, são definidos como “problema” a ser resolvido.

Oliveira (2020) explicita que, ao mesmo tempo em que legislações garantem a oferta da merenda escolar no isolamento (aspecto ressaltado pela Undime), o MEC exige que professores e alunos disponham de equipamentos tecnológicos para o ensino remoto, um fato que denuncia as inconsistências deste ensino enquanto direito. A categoria 4, indicações aos professores, a 5, indicações aos alunos e suas famílias, e a 6, reivindicações em torno do ensino remoto, tematizam exigências (atualizadas e novas) que recaem sobre os protagonistas da educação e impactam a relação ensino-aprendizagem. Assim, verificamos que muitas defesas a esta estratégia de ensino estão vinculadas ao interesse mercadológico e à manutenção da exclusão social, mesmo quando falam em igualdade. Portanto, este ensino trata-se de uma falácia, porque o discurso de sua defesa não vem acompanhado de adequadas condições de ensino e de vida em geral; como as entidades que o criticam o fazem nos resultados agrupados na categoria 2, trazendo dados da exclusão das minorias sociais, perdas de conteúdos importantes e preocupação com os educadores. Nesse mesmo raciocínio, Patto (2013) possibilita pensar que este ensino, com a demanda de produção de conteúdos midiáticos pelos docentes, mencionados na categoria 4, indicações aos professores, pode se tornar um filão comercial que contribuirá para o sucateamento da educação.

Quando interesses capitalistas se impõem sobre o funcionamento escolar, a produção massificada de conteúdos curriculares afasta a possibilidade da gestão democrática e de existência de condições pedagógicas condizentes com a função social emancipatória da escola (aquí defendida), o que já foi denunciado em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1983). Nessa direção, verificamos que as imprecisões conceituais (ensino domiciliar, EAD etc.) apontadas na categoria 1 e no estudo de Veloso e Mill (2022) fazem parte e são coerentes com o atual cenário político de retrocessos, posto que, ao não delinear o que é o ensino remoto, reitera a marcada desarticulação governamental (intencional) acerca das estratégias de enfrentamento à pandemia por todas as políticas públicas: saúde, assistência social, educação, cultura etc.

Pressões e incentivos à ampliação da EAD são feitos desde o governo Temer e se intensificaram na ascensão do chamado “bolsonarismo”, assim como a defesa do ensino privado, como anteviu o plano do atual governo e expressaram os seus ministros da educação. Não é por acaso que o ensino remoto - que se

aproxima da modalidade de EAD ao fazer uso de TICs e, no seu caso, ser totalmente não presencial - é defendido pelo Todos Pela Educação, CNE, MEC, Undime, Consed e Conviva Educação, cujas opiniões, mesmo quando tangenciadas pelas fragilidades deste ensino, não abalam a postura favorável à privatização da educação. Tal defesa relega os debates sobre desigualdade, sucateamento, privatização da educação e esvaziamento do papel da escola nesse contexto de ataques à educação, como explicitam a CNE, FNPE, Anped e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Segundo Siqueira (2013), é preciso discutir também acerca da falta de familiaridade dos profissionais da educação com as TICs, visto que fizeram parte da formação de muitos, e na educação brasileira são alocados poucos recursos públicos para sua materialização, o que contribui para precarização da profissão docente, fato anterior à pandemia; e para o professor conseguir sobreviver na atualidade, em um contexto fragmentado, assimétrico, digital e desterritorializado, é necessário desenvolver habilidades ligadas às TICs. Então, torna-se essencial que estejam sintonizados com o contexto histórico de intenso uso delas pela sociedade. No entanto, na educação pública, isso está distante da realidade, devido à subutilização ou ausência de instrumentos tecnológicos à disposição nas escolas e à falta de capacitação dos profissionais. As temáticas (das categorias 2, críticas, 4, indicações aos professores, e 6, reivindicações em torno do ensino remoto) remetem à tensão entre a formação docente e as exigências e indicações dirigidas à atuação desses profissionais, muitas vezes sem essa contextualização crítica.

Destacamos que mesmo que a atual geração tenha nascido no universo das TICs, essa não é uma condição *sine qua non* para o acesso seguro e crítico a esses dispositivos, o que reforça a necessidade de mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2003). Esta mediação não diz respeito somente aos conhecimentos técnicos de informática, mas à forma como tais tecnologias são utilizadas para uma aprendizagem significativa e lúdica, conforme exposto nas categorias 4 e 5 (indicações aos professores, alunos e suas famílias), 6 (reivindicações em torno do ensino remoto) e 7 (implicações do ensino remoto) e corroborado por Siqueira (2013), que englobam a função mediadora ou ausência dela no ensino remoto. Um olhar crítico para as indicações e reivindicações se faz necessário, uma vez que podem tanto remeter a possibilidades diversas de mediações, singularizando o

processo de ensino-aprendizagem, quanto normatizá-lo e padronizá-lo.

Apontamos para a possibilidade do consumo de conteúdos educacionais ser substituído pela construção coletiva de produções que digam sobre a realidade do cotidiano escolar, de forma a enunciar o papel do professor enquanto sujeito, mediador da relação ensino-aprendizagem. Anped, CNE, FNPE, Todos Pela Educação e Undime referem preocupação com a realidade escolar e a mediação dos(as) professores(as). Entretanto, o enaltecimento da produtividade e incentivos à “reinvenção” e “criatividade” do docente, como afirmado pelo Todos Pela Educação e pela Undime, escamoteiam a precarização do seu trabalho (Lapa & Pretto, 2010). Anped, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNE e FNPE argumentam acerca das precarizações nessa estrutura de ensino e aprendizagem condizentes com um projeto neoliberal de sociedade e educação, como tematizado, sobretudo na categoria 2, quando elenca a mercantilização da educação. Tem-se um acúmulo e uma sobrecarga do trabalho docente, e individualização da sua atuação, reduzida à mera prestação de um serviço a sujeitos também individualizados e uniformizados, como afirmam essas entidades. Nas categorias 4 e 5, que tratam das indicações a professores(as), alunos(as) e familiares, notamos uma aproximação ou distanciamento a essas discussões, ao proporem ora uma produção de conteúdos desarticulada da realidade social das famílias e dos professores, ora a problematização do uso excessivo das tecnologias e da ausência de recursos.

Sabe-se da importância das interações sociais, afetividade e contato humano para o desenvolvimento e aprendizagem. É preocupante a longa exposição aos meios digitais, o isolamento social (mesmo que necessário), além da má qualidade dos conteúdos e relações fragilizadas, como descrito na categoria 2 (críticas ao ensino remoto), sobretudo a partir dos posicionamentos da Anped, CNE e FNPE e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A escola tem seu valor por proporcionar convívio social e assim contribuir para o processo de humanização e ensino não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também das vivências afetivo-relacionais para um desenvolvimento integral do indivíduo (Tanamachi & Meira, 2003), temática que figura nesta mesma categoria (2), quando especifica o “direito à educação”, na qual é possível pensar o papel da educação na construção da subjetividade.

Krawczyk e Zan (2021) chamam atenção para os modos como os afetos e as emoções são abordados na/

pela escola, problematizando a ênfase às habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, e sua apropriação por discursos de fundações empresariais, economistas e organismos internacionais. Uma formação de indivíduos com performance desejada pelo capital tem no Todos Pela Educação, sustentado pelo setor privado, um aliado. Este enfatiza a importância das aulas remotas, no momento crítico da pandemia, como modo de preservação dos vínculos afetivos e cognitivos, de maneira a evitar retrocessos no desenvolvimento e aprendizagem, como aparece na categoria 3 (elogios ao ensino remoto).

Ações no sentido de maior articulação entre todos os atores da educação e as redes, compostas por equipamentos de proteção social, entre eles o escolar, são necessárias para evitar o que Patto (2000) identifica como produção do fracasso escolar. Citando Bourdieu, ela afirma que a escola massificada é habitada por excluídos potenciais e reproduz preconceitos raciais e sociais, más condições de trabalho para os docentes e promessas não cumpridas de melhoria das condições de vida mediante a escolarização. As críticas (categoria 2) colocam em questão a implementação sem reflexão do ensino remoto, que acaba por corroborar com o adoecimento dos educadores e educandos, precarização da escola e exclusão das diferenças.

Por outro lado, a partir da categoria 3 (elogios ao ensino remoto) é possível questionar se os discursos que anunciam possíveis ganhos obtidos com este ensino não desconsideram o cotidiano escolar e servem à produção de desigualdades. Podemos dizer que se trata de “uma pedagogia que desrespeita as diferenças individuais porque deseja a homogeneização e submetimento, a qualquer preço, de educadores e educandos” (Patto, 2005, p. 152-153). Se transversalizarmos os elogios às críticas (categoria 2), notaremos que o modo aligeirado e descompromissado como o MEC, CNE e instituições educacionais em geral implementaram ações educativas na pandemia, desconsidera aqueles que têm pouco ou nenhum acesso às tecnologias, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, periféricos, pessoas com diferença funcional, e nas modalidades de educação de jovens e adultos e especial.

Esse processo parece se intensificar porque docentes, estudantes e suas comunidades podem, novamente, ser culpabilizados pelo fracasso escolar. Isso porque o ensino remoto impôs uma autonomia indefinida ou improvisada de todos estes atores, que têm sido sobrecarregados pelos cuidados despendidos com a pandemia e a educação. Anped, CNTE e Campanha

Nacional pelo Direito à Educação, como expresso nas categorias 4 (indicação aos professores) e 5 (indicações aos alunos e suas famílias), aludem a essa dinâmica.

Podemos dizer, parafraseando Patto (2000), que pode estar ocorrendo agora uma nova “onda” de exclusão no sistema educacional, com uma nova modalidade de fracasso escolar, agora constituída por excluídos digitais: pobres, indígenas, negros, pessoas da periferia, do campo, em suma, as minorias historicamente alijadas dos direitos sociais. Oliveira (2020) alerta sobre o risco de que ações adotadas no ensino remoto se tornem permanentes e alvo de manipulação, como a redução do número de docentes e a desvalorização das disciplinas da área de humanas, limitando as possibilidades de uma educação que seja pública, universal, gratuita e de qualidade. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na categoria 1 (conceituação do ensino remoto), tece considerações a esse respeito, argumentando sobre o uso dessa nova nomenclatura como forma de mascarar seu uso indiscriminado e os riscos de arrastá-lo para além do contexto pandêmico. Essas reflexões atravessam o funcionamento das escolas, além de impulsionar discussões acerca do pós-pandemia, conforme ilustrado pela categoria 7 (implicações na estrutura e funcionamento das escolas a partir deste ensino).

É necessário reconhecer que as possíveis queixas escolares produzidas durante este período de isolamento devem ser concebidas como produto dessa realidade e não como produção individual dos alunos, de suas famílias ou mesmo dos professores, o que significaria a culpabilização individual pelo fracasso escolar (Tanamachi & Meira, 2003). As entidades se empenham em definir papéis para professores, alunos e famílias nesse contexto (categorias 4 e 5, indicações aos professores, alunos e famílias). Porém, são definições desarticuladas das noções de interação e participação social, que ignoram outras possibilidades de resposta da educação acerca da pandemia.

A atuação dos atores da educação no sentido de luta coletiva pelo direito à educação exige pensar as disputas políticas que atravessam as questões da pandemia, o que envolve enunciar a escola como espaço de crítica. Para tal, a PEE aqui discutida se movimenta, contribuindo para discussões acerca deste contexto tão específico e crucial da educação brasileira, privilegiando trazer ao debate questões vivenciadas por estes atores, que são geralmente negligenciadas pelos gestores das redes e sistemas escolares.

Considerações finais

É um desafio produzir pesquisas acerca de um fenômeno emergente, como foi e é a pandemia. A fluidez ímpar das informações divulgadas e veiculadas pelas entidades e a substituição repentina da educação presencial pelo ensino remoto requer cuidado na compreensão das discussões aqui empreendidas. É necessário pensar as circunstâncias e movimentações no fenômeno do fracasso escolar, que atinge minorias sociais e segmentos vulnerabilizados economicamente, em um cenário pré e pós-pandemia, atentando para o fato de que as relações entre os personagens escolares estão se modificando.

Este estudo foi realizado no início da pandemia e encontra reverberações nos dias atuais, sendo necessária a continuidade dos estudos, pois os efeitos desse contexto não cessaram. Quais serão as consequências para a estrutura e funcionamento do sistema escolar nacional? Quais os efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre os papéis de professores, estudantes e seus familiares? Como as políticas educacionais responderão aos desafios do recrudescimento das desigualdades educacionais processado neste momento?

Tais questões exigem novos estudos que abordem os desdobramentos acerca do uso de TICs na educação tendo em vista que essa relação possui implicações também no período pós-pandemia e na estruturação da produção de conhecimento. Ademais, tais implicações diferem em cada território, assim como as respostas empreendidas pelos governos ao período pandêmico. Este estudo se refere ao contexto brasileiro - com o panorama de entidades nacionais que abordam o tema - o que possui especificidades socioculturais e políticas, mas não significa que esteja desarticulado da conjuntura global em que se estruturaram - e se estruturam - posicionamentos sobre a relação educação e pandemia.

A PEE de perspectiva crítica, ao pensar o encontro entre a subjetividade e a educação, oferece ferramentas para a luta contra a produção do fracasso escolar e a defesa de uma educação inclusiva. Nesse sentido, compreendemos que o ensino remoto desconsidera as condições sociais e culturais das comunidades escolares. Isso aumenta o abismo entre as classes econômicas privilegiando aqueles que, necessitando, podem permanecer em isolamento social e têm acesso *on-line*, bem como os grandes conglomerados empresariais da educação e as escolas particulares, alijando as classes menos favorecidas.

Chama a atenção o fato de a psicologia ficar alheia às discussões no campo da educação, ao menos no período desta pesquisa. As entidades se referem ao saber *psi* apenas quando mencionam as habilidades socioemocionais e a afetividade na relação professor-aluno. Infelizmente, compreensões com base numa psicologia idealista e subjetivista, hegemônica por muito tempo na relação psicologia e educação, ainda são acionadas e demandadas pelas escolas, e oferecidas por nossa área, com o objetivo de melhoria das habilidades sociais de alunos, num reducionismo evidente do que a psicologia tem a contribuir. Corroboramos com Martin-Baró (2017) que o psicólogo deve assumir a perspectiva revolucionária de colocar tal ciência a serviço das minorias sociais desfavorecidas, da emancipação e libertação humana.

Este estudo finaliza demarcando que não se tem resposta a todos os questionamentos aqui pontuados; porém, sabe-se que foi na esteira de ações capitalistas, massificadas, feitas com ligeireza e com interesses mercadológicos, acima dos humanos, que cresceu o fracasso escolar, vitimizou-se as minorias, tornou-se as escolas ainda mais precarizadas e adoeceu-se docentes, estudantes e famílias. É preciso alertar que toda essa rapidez e interesses capitalistas trarão consequências na produção de mais exclusão social, fracasso escolar e queixas, que recaem sempre nas polarizações criança, famílias, escolas pobres. Teremos de volta teorizações errôneas como as de “criança problema”, “família desestruturada” e “docentes mal preparados”? Concluimos dizendo que esperamos que não. Seguiremos denunciando e não terá nenhum passo atrás. Vamos lutar, juntos, para que isso não venha a ocorrer.

Referências

- Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1075-1432. doi: 10.1590/S0101-73302010000400017
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Camboim, L. G., Bezerra, E. P., & Guimarães, I. J. B. (2015). Pesquisando na internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações de mestrado do PPGCI-UFPB. *Biblionline*, 11(2), 123-34. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/25380>
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Nota de Esclarecimento CNE*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148371-nota-de-esclarecimento-ces-covid-19/file#:~:text=Considerando%20as%20dificuldades%20enfrentadas%20pelas,Pleno%20em%2028%20de%20abril>
- Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. (2015). Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 603-610.

- Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>
- Decreto n. 9.057. (2017, 25 de maio). Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Figueiredo, N. M. A. (2007). *Método e metodologia na pesquisa científica* (2ª ed.). São Caetano do Sul: Yendis.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Imbernon, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Krawczyk, N., & Zan, D. (2021, 11 de agosto). Os professores gritam socorro e o governo resiliência. *Universidade à esquerda*. Recuperado de <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/os-professores-gritam-socorro-e-o-governo-resiliencia/>
- Lapa, A., & Pretto, N. D. L. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, 23(84), 79-97. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (2020, 6 de fevereiro). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Lopes, P. M. A., & Melo, M. F. A. Q. (2014). O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Psicologia da Educação*, 38, 49-61. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005
- Martin-Baró, I. (2017). *Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais*. Petrópolis: Vozes.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre, Artmed.
- Medida Provisória n. 934 (2020, 1º de abril). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República.
- Oliveira, F. L. (2020). Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? In C. A. Brandão & R. D. S. Santos (Orgs.), *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp. 247-260). São Paulo: Tirant lo Blanch.
- Parecer CNE/CP n. 5. (2020, 28 de abril). Dispõe as orientações com vistas a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Patto, M. H. S. (2000). A miséria do mundo no terceiro mundo. In M. H. S. Patto (Org.), *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (pp. 187-222). São Paulo: EDUSP.
- Patto, M. H. S. (2005). O mal-estar na educação. In M. H. S. Patto (Org.), *Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia* (pp. 141-154). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 303-318. doi: 10.1590/S1517-97022013000200002
- Portaria n. 188. (2020, 3 de fevereiro). Declara emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da infecção humana (ESPIN) pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Portaria n. 329. (2020, 11 de março). Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria n. 343. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria n. 356. (2020, 11 de março). Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Pretto, N. D. L. (2002). Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, 20, 121-131. doi: 10.1590/S1413-24782002000200010
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>
- Sass, O. (2000). Educação e Psicologia Social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 57-64. doi: 10.1590/S0102-88392000000200009
- Scorsolini-Comin, F. (2014). Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 447-455. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183766
- Serafim, M. L., & Souza, R. P. (2011). *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. Campina Grande: EDUEPB.
- Siqueira, J. C. (2013). O uso das TIC's na formação de professores. *Interdisciplinar*, 19(2), 203-215. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1649>
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tokarnia, M. (2020, 9 de abril). Conselho Nacional de Educação prepara documentos para orientar escolas. *Agência Brasil*. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/conselho-nacional-de-educacao-prepara-documentos-para-orientar-escolas>
- Veloso, B., & Mill, D. (2022). *Educação a distância e ensino remoto: oposição pelo vértice*. Manuscrito submetido para publicação. doi: 10.1590/SciELOPreprints.3506
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Netto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zhou, F., Yu, T., Du, R., Fan, G., Liu, Y., Liu, Z., ... Cao, B. (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVI-19 in Wuhan, China: A retrospective cohort study. *Lancet*, 395, 1054-1062. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30566-3

Celso Francisco Tondin, Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Endereço para correspondência: Praça Dom Helvécio, 74 – Bairro Fábricas – São João del-Rei/MG – CEP: 36.301-160. Email: celsotondin@ufs.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4588-0553>

Deborah Rosária Barbosa, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Email: deborah-barbosa@ufmg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1124-2086>

Elenice Procópio Araújo, Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é Formadora na Sincroniza Educação. Email: elenicep.araujo@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9879-0693>

Marielle Costa Silva, Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é professora no Centro Universitário de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (UNIFACIG). Email: psimarielle@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8163-6016>

Stela Maris Bretas Souza, Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), é Professora no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste). Email: stela.maris.bretas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-252X>

Deruchette Danire Henriques Magalhães, Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é Coordenadora psicopedagógica da Faculdade de Medicina de Itajubá (FMIT). Email: deruchettedhm3@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8987-0242>

Aline Campolina Andrade, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Email: aline.linecampolina@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9772-0287>

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano, Especialista em Didática e Trabalho Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG - Campus São João del-Rei), é professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Email: fernanda.oscar2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3137-5281>

Recebido em 31.mai.20
Revisado em 02.jan.22
Aceito em 31.jan.22