

## ASPECTOS ESTRUTURAIS E COMPORTAMENTAIS DO ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19

Ramon Marin<sup>1,2</sup> ; Ana Luisa Galharde Tarifa<sup>1,2</sup> 

### RESUMO

A pandemia de Covid-19 modificou as práticas pedagógicas em diversos estágios da educação. Embora os efeitos dessas mudanças ainda não sejam claros alguns autores têm dado evidência ao agravamento das dificuldades de aprendizagem, além do aumento das desigualdades entre classes sociais. O presente trabalho discorre sobre dois elementos que podem ter ampliado as dificuldades de promover práticas de ensino emergencial de forma igualitária para o maior número de alunos possível. Serão considerados aspectos estruturais (e.g., acesso à *internet* e condições mínimas para sua utilização) e aspectos comportamentais (i.e., habilidades necessárias para adaptação às novas práticas pedagógicas emergenciais). A análise desses elementos permite considerar que sem um conjunto de intervenções de grande amplitude durante o período do ensino remoto, as condições mínimas necessárias para a prática educacional não foram atendidas, o que transformou a educação em uma ferramenta de agravamento das desigualdades.

**Palavras-chave:** educação; Covid-19; ensino emergencial

### Structural and Behavioral Teaching Aspects of the Covid-19 Pandemic

#### ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has changed pedagogical practices at various stages of education. Although the effects of these changes are still unclear, some authors have highlighted the worsening of learning difficulties, in addition to the increase in inequalities between social classes. This paper discusses two elements that may have increased the difficulties of promoting emergency teaching practices equally for the largest possible number of students. Structural aspects (e.g., access to the internet and minimum conditions for its use) and behavioral aspects (i.e., necessary skills to adapt to new emergency pedagogical practices) will be considered. The analysis of these elements allows us to consider that without a set of wide-ranging interventions during the period of remote teaching, the minimum conditions necessary for educational practice were not met, which transformed education into a tool for worsening inequalities.

**Keywords:** education; Covid-19; emergency teaching

### Aspectos estructurales y conductuales de la enseñanza en la pandemia de Covid-19

#### RESUMEN

La pandemia de Covid-19 cambió las prácticas pedagógicas en diversas etapas de la educación. A pesar de que los efectos de esos cambios aun no sean claros algunos autores han dado evidencia de la agravación de las dificultades de aprendizaje además del aumento de las desigualdades entre clases sociales. El presente estudio discurre sobre dos elementos que pueden haber ampliado las dificultades de promover prácticas de enseñanza de emergencia de forma igualitaria para el mayor número de alumnos posible. Se considerarán aspectos estructurales (e.g., acceso a la internet y condiciones mínimas para su utilización) y aspectos comportamentales (i.e., habilidades necesarias para adaptación a las nuevas prácticas pedagógicas de emergencia). El análisis de esos elementos permite considerar que, sin un conjunto de intervenciones de gran amplitud durante el período de la enseñanza remota, las condiciones mínimas necesarias para la práctica educacional no fueron atendidas, lo que transformó la educación en una herramienta de agravamiento de las desigualdades.

**Palabras clave:** educación; Covid-19; enseñanza de emergencia

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos – São Paulo – SP – Brasil; [rm.ramonmarin@gmail.com](mailto:rm.ramonmarin@gmail.com); [anatarifa@estudante.ufscar.br](mailto:anatarifa@estudante.ufscar.br)

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INCT-ECCE – São Carlos – SP – Brasil

## INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela disseminação do SARS-COV-2 (COVID-19, *Coronavirus Disease*) afetou profundamente a dinâmica da educação internacional (Junior & Monteiro, 2020). Segundo a UNESCO, 1,57 bilhões de estudantes foram afetados pela necessária paralisação das atividades escolares (Saraiva, Travesini, & Lokmann, 2020). No Brasil, por exemplo, por decisão do Ministério da Educação e Cultura (MEC — Portaria Nº 343/2020), as escolas precisaram implementar emergencialmente o ensino remoto, utilizando ferramentas digitais para a realização das atividades de ensino. Essa decisão afetou múltiplos integrantes do sistema de educação: alunos, professores, pais, funcionários escolares etc.

Apesar da velocidade dos acontecimentos, instituições nacionais e internacionais produziram uma grande quantidade de material sobre os efeitos da COVID-19 (Krüger & Marin, 2020); muitos desses materiais propunham intervenções que pudessem atenuar os efeitos deletérios causados pela pandemia. Alguns dos materiais denunciavam os possíveis efeitos adversos de longo prazo que a falta de intervenções na educação poderia produzir. Por exemplo, para Santana e Sales (2020) a pandemia agravou as desigualdades entre as diversas esferas sociais, produzindo um abismo ainda maior entre aqueles que possuem acesso às condições para continuidade das atividades educativas e aqueles que não possuem (e.g., Bermúdez, 2020; Carvalho et al., 2022; Mendes et al., 2022).

As diferenças estruturais entre escolas públicas e particulares, quanto ao acesso a materiais e *internet* — ou até mesmo entre escolas públicas dentro e fora de áreas metropolitanas —, é um fator que agrava a diferença entre os resultados de intervenções para todos os alunos do sistema de educação nacional, mesmo antes da pandemia acontecer. Escolas particulares, para famílias com condições financeiras de suportar seus custos, estabelecem melhores condições de ensino (i.e., professores capacitados, disponibilização de materiais, acesso à tecnologia etc.) e colocam seus alunos em posições de vantagem no que diz respeito ao processo de aprendizagem (i.e., aumenta a probabilidade de sucesso acadêmico e profissional de seus alunos). No entanto, essa realidade não é observada da mesma forma nas escolas públicas, onde os recursos muitas vezes são limitados, resultando em condições desfavoráveis para o aprendizado.

Essas diferenças se intensificaram no processo de reestruturação (ou desestruturação) da educação durante a pandemia. Aproximadamente 12,4% dos estudantes da rede pública, com idades entre 6 e 17 anos, que participavam exclusivamente de aulas remotas, não tinham acesso a atividades extras (e.g., atividades e materiais adaptados) para complementar o ensino a distância. Em contraste, apenas 2,9% dos jovens da mesma faixa etária que frequentavam instituições de ensino privadas

enfrentavam esse mesmo problema (IBGE, 2021). Esse dado evidencia a disparidade entre a rede educacional pública e privada. Além disso, demonstra que o acesso a recursos pode intensificar as desigualdades educacionais no contexto brasileiro (Araújo et al., 2022; de Macedo, 2023; Carvalho et al., 2022).

Se a transposição normal e programada do ensino presencial para o ensino remoto já é um problema que precisa ser debatido cautelosamente (Saraiva, Traversini, & Lockmann, 2020), aquelas realizadas emergencialmente, sem um planejamento prévio, colocam em risco os próprios propósitos da educação (Gusso et al., 2020).

Na pandemia, professores, alunos, pais e funcionários escolares precisaram adaptar seus comportamentos para a continuidade das atividades, muitas vezes sem o preparo necessário para isso. Registros, materiais didáticos, atividades, avaliações, e até mesmo a própria relação aluno-professor foram transformadas em uma prática que, com a pandemia, passou a ser completamente digital. Em um país com tantas desigualdades estruturais, essas modificações tornaram, em grande parte, as atividades educacionais ineficientes, pois não foram implementadas com a assistência necessária aos elementos envolvidos nessa atividade (i.e., professores, pais e alunos) — no que diz respeito à estrutura e repertórios necessários para manejá-las.

O presente estudo discute as modificações na educação que foram necessárias para a adoção do ensino emergencial remoto durante a pandemia de COVID-19 (Wang et al., 2020). Para isso, as mudanças serão analisadas em dois aspectos: estrutural e comportamental. A primeira parte discutirá as mudanças estruturais na prática educativa. Por exemplo, a necessidade repentina de acesso à internet, as diferenças do ambiente educacional para o ambiente de casa etc. A segunda avaliará os novos comportamentos exigidos na implementação de um ensino emergencial remoto, tanto de professores, quanto de alunos e pais. Além disso, discutirá algumas consequências de tantas exigências para a saúde. Pretende-se com isso apresentar alguns elementos que agravam as dificuldades da prática educacional durante e após a pandemia.

### A ESTRUTURA NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

As estruturas físicas (i.e., sala de aula, pátio, banheiros, jardins etc.) e operacionais (i.e., rotina, cultura escolar, práticas pedagógicas, relação aluno-professor) são partes fundamentais do ambiente escolar. Para uma análise da educação durante a pandemia de COVID-19, é importante avaliar como as mudanças estruturais afetaram a prática pedagógica.

A formação do professor no século XXI prepara-o para a atuação em contextos controlados, comuns aos espaços pedagógicos (Barros & Vieira, 2021). Quando analisamos a estrutura educacional padrão, o ambiente escolar é previsível. Embora um professor possa variar

sua forma de utilizá-la, uma sala de aula geralmente apresenta carteiras alinhadas, alunos mais altos na parte de trás da sala, quadros em cor verde ou azul etc. Embora haja múltiplas possibilidades de salas de aula, dificilmente um indivíduo relataria uma sala de aula muito diferente desse estereótipo. Com a pandemia, as escolas foram fechadas como medida emergencial (Decreto Nº 10.656 de 22 de março de 2021), e toda essa estrutura foi modificada pela exigência da transferência das atividades presenciais para atividades remotas (Barros & Vieira, 2021; Gusso et al. 2020).

Essa proposta teve como principal objetivo diminuir o contágio por meio do contato entre crianças e adultos na escola e manter, minimamente, as crianças em trabalho pedagógico remoto, atenuando os possíveis efeitos irreversíveis que poderiam ser causados pela interrupção por tempo indeterminado das atividades escolares. Embora a UNESCO (2020) tenha recomendado essa mudança, ela também alertou que a tarefa exigiria cuidado para não reforçar e ampliar as desigualdades existentes na educação.

As atividades educacionais, que contavam com uma grande quantidade de recursos providos pelas escolas antes da pandemia, tornaram-se restritas à quantidade e qualidade dos recursos dispostos no ambiente domiciliar dos próprios estudantes (Lopes, 2020). Mesmo em situações precárias de recursos, a estrutura oferecida dentro da escola é minimamente planejada para equilibrar as desigualdades entre os alunos.

Hodges et al. (2020), por exemplo, argumentam que no contexto da educação superior o *campus* representa muito mais do que um espaço de encontro para alunos participarem de uma transmissão do conhecimento. O *campus* é um espaço que oferece múltiplos espaços e os serviços que os auxiliarão durante seu percurso de formação. Similarmente, na grande maioria dos casos as escolas provêm condições mais profícuas para as atividades pedagógicas, comparadas com as fornecidas no ambiente domiciliar.

A escola oferece aos alunos de diversos níveis (infantil, fundamental, ensino médio etc.) um amplo conjunto de ferramentas que os auxiliam na aprendizagem. O ambiente de sala de aula é construído para fornecer estímulos suficientes para auxiliar a concentração do aluno; ambientes são planejados para serem agradáveis; o aluno encontra (ou deve encontrar) infraestrutura adequada para sua permanência na escola (e.g., banheiros, higienização, espaço suficiente etc.); os espaços comuns são usados para atividades pedagógicas e de convivência; funcionários escolares são (ou devem ser) treinados para ajudar quando uma criança solicita; etc. Embora não haja homogeneidade nas estruturas das escolas brasileiras, a transposição para o ensino remoto agravou o acesso às condições que, minimamente, promovem equidade no acesso a uma educação de qualidade (Albarnaz, et al., 2022; Rodrigues, Rios-Neto & Pinto, 2011).

A exigência da adoção de novas tecnologias, inacessíveis para grande parte da população, intensificou a exclusão digital, ampliando a lacuna entre aqueles com e sem acesso a inovações tecnológicas. Essa limitação compromete a equidade educacional, a medida em que interrompe o processo de ensino para aqueles sem acesso ao material didático e a um ambiente adequado para atividades educacionais (Araújo et al., 2022). Sem a consideração e a análise das ferramentas que os alunos e suas famílias possuem no ambiente domiciliar, a transposição para o ensino remoto escancarou a falta de planejamento da continuidade das atividades pedagógicas.

Estudos sobre o tema argumentam que os alunos em condições econômicas superiores apresentaram um melhor aproveitamento das novas propostas e ferramentas pedagógicas durante o período de pandemia. Quanto mais escassos os recursos disponíveis, maiores foram as dificuldades dos alunos e, portanto, maior era a probabilidade de fracasso das propostas educacionais durante a pandemia, aumentando drasticamente as chances de evasão escolar definitiva (UNESCO, 2020).

Um desses problemas é o acesso à *internet*. Durante a pandemia, o acesso à *internet* (ao sinal e aos meios para conectar-se) e às ferramentas disponíveis na *Web* (e.g., *Google*, *Google Meet*, *Zoom* etc.) se tornaram os principais meios da prática pedagógica (Junior & Monteiro, 2020). Isso se tornou um problema considerando que pesquisas recentes mostram que muitas famílias de áreas urbanas ou rurais não possuem acesso à *internet*, ou acesso aos meios de conectar-se (e.g., ter um computador em casa).

Segundo dados do IBGE (2020), a desigualdade no acesso a equipamentos prejudica mais alunos da rede pública. Entre estes, apenas 64,4% tinham celular, enquanto a taxa de cobertura entre os estudantes da rede privada era de 92,6%. Mesmo para os que apresentam o aparelho, o custo para ter *internet* é um fator crítico para esses estudantes. Além disso, essas pesquisas demonstram a existência de uma grande diferença entre a qualidade da conexão entre aqueles que têm acesso (IBGE, 2020). Nesse caso, é necessário garantir mais do que somente a possibilidade de acesso à *internet*; é necessário permitir o acesso com qualidade suficiente para realização das atividades propostas.

Enquanto o ambiente escolar proporcionava relativa igualdade de condições entre os alunos, o ambiente domiciliar revelava e acentuava as desigualdades socioeconômicas. Em uma mesma turma podíamos identificar alunos que possuíam acesso ilimitado à *internet*, alunos que possuíam acesso à *internet* precária (i.e., de baixa qualidade ou que precisava ser compartilhada com muitas pessoas), alunos que não tinham computadores ou celulares etc. Lopes (2020) argumenta que essa multiplicidade de condições dificultou que as secretarias de educação e as escolas propusessem estratégias para todos os alunos atendidos pela rede de educação. En-

quanto na sala de aula o professor dispõe de ferramentas já conhecidas e cotidianas, no ensino remoto ele muitas vezes as desconhecia ou estava impossibilitado de atuar na manutenção dos ambientes particulares dos alunos.

Ademais, não é apenas o acesso ou a qualidade da *internet* que diferencia os alunos. Os ambientes em que os alunos estavam realizando as atividades escolares durante a pandemia também é um fator crítico para o sucesso. O cotidiano familiar, a existência de espaço disponível na casa e até mesmo a própria composição familiar dos alunos (e.g., famílias monoparentais, ter ou não ter irmãos etc.) podem interferir nas atividades escolares dos alunos. Durante a pandemia, as alterações nos contextos familiares dificultavam a realização de atividades pedagógicas em casa. Por exemplo, as dificuldades financeiras tornavam desafiadora a continuidade dos filhos na escola, mesmo que de maneira remota, visto que em alguns casos, as famílias precisavam que os estudantes buscassem emprego remunerado para complementar a renda da família ou garantir condições básicas (e.g., alimentação) em casa. Cortes nas rendas familiares também levaram à necessidade da redução de gastos, incluindo a suspensão do pagamento de serviços de *internet*. Além disso, o ensino remoto produziu um desafio adicional para pais e cuidadores, principalmente para aqueles em situação socioeconômica vulnerável, que tiveram que conciliar múltiplas atividades que produzem a manutenção da família, reduzindo o tempo disponível para o acompanhamento escolar dos filhos (Laguna et al. (2021)).

Essa miscelânea de fatores exigiria que autoridades e escolas compreendessem regionalmente os problemas que se relacionam à educação, além de avaliar também as particularidades de cada população à que se pretende intervir (Krüger & Marin, 2020). Sem considerar como essas diversas variáveis estão afetando as atividades educacionais, qualquer proposta feita incorreria na superficialidade de seus efeitos. Por exemplo, considerar que somente facilitar o acesso à rede de *internet* seria suficiente para aumentar as chances de sucesso do ensino emergencial desconsidera a complexidade do problema. Isso porque diversos fatores, como desigualdades sociais, recursos educacionais, ambiente domiciliar e apoio familiar, também desempenham papéis cruciais no sucesso do aprendizado remoto. Essas características, somadas às impossibilidades de contorná-las de imediato durante o período de ensino emergencial, agravou as diferenças nos resultados da aprendizagem (Barros & Vieira, 2020).

Complementando a discussão, é relevante distinguir entre Ensino à Distância (EaD) e Ensino Emergencial (Gusso et al., 2020; Hodges et al., 2020). Enquanto o primeiro tem objetivos e parâmetros de qualidade para aplicação de estratégias de ensino remoto, o segundo tem a finalidade de promover a manutenção mínima das atividades educacionais (Gusso et al., 2020). Segundo Hodges et al. (2020), pelo caráter emergencial, é comum

esperar que nem todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para continuidade das atividades. Tal fato exige das instituições de ensino a promoção de medidas para correções dessas dificuldades, ou previsões para correções futuras de diferenças produzidas nesse período. Gusso et al. (2020) destacam que uma estratégia defasada pode produzir problemas de evasão, aumento de fracasso escolar, baixo desempenho e até desgaste do corpo docente.

Gusso et al. (2020) e Hodges et al. (2020) argumentam que o sucesso dessas novas práticas não depende somente de uma transposição dos meios de aplicação das práticas pedagógicas, antes presenciais e agora online, mas sim de um amplo e contínuo planejamento destas práticas. Nesse caso, o sistema educacional precisa, de maneira sistemática, planejar a adaptação de suas atividades ou estruturar procedimentos que, em casos emergenciais, os sistemas de ensino possam fornecer suporte amplo aos alunos e suas famílias.

As mudanças estruturais na prática educacional durante o período de pandemia são evidentes. Escolas fechadas sobrecarregando o sistema domiciliar e não atendendo de forma equânime todas as necessidades educativas; falta de ferramentas acessíveis para realização das atividades; dificuldade por parte da população em adotar novas rotinas pedagógicas dentro de casa; impossibilidade de acesso aos meios disponíveis para realização de atividades educacionais etc. Todas essas características impedem a proposição de um plano único para todos os usuários do sistema educacional brasileiro.

Além disso, é necessário considerar os diferentes repertórios dos envolvidos na situação de ensino emergencial. Para além da disponibilização de estrutura mínima para a continuidade das atividades é necessário também, capacitar os envolvidos para utilizá-las. Para a continuidade das atividades em períodos emergenciais seria necessário identificar fatores, além desses aqui apresentados, que podem dificultar a realização das atividades; somente assim poder-se-á elaborar um plano que compreenda os múltiplos déficits causados pela pandemia na prática pedagógica.

#### **REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS NECESSÁRIOS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Estudantes passam grande parte de sua formação aprendendo, não apenas o conteúdo acadêmico programado (p. ex. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*), mas também a interagir com o ambiente pedagógico (Skinner, 1968/1972). Em outras palavras, estudantes aprendem a se comportar na dinâmica do ambiente escolar. Com exceção das crianças que não tiveram contato com a escola antes da pandemia, a mudança abrupta de condições de ensino exigiu a aprendizagem de novos repertórios para responder às novas demandas (Barros & Vieira, 2021; Gusso et al., 2020; UNESCO, 2020).

Embora encontremos diferenças entre diversos mé-

todos de ensino, a grande maioria exige um conjunto básico de habilidades de professores e de alunos para interagirem no ambiente escolar (e.g., Skinner, 1968/1972; Cortegoso & Coser, 2009). Com pequenas diferenças as escolas exigem de seus integrantes (i.e., professores, alunos, funcionários e responsáveis) um conjunto previsível e constante de habilidades. Por exemplo, alunos usam cadernos para anotar o conteúdo transmitido oralmente ou registrado na lousa pelo professor. Além disso, espera-se que um aluno seja capaz de permanecer sentado em sua sala de aula e que preste atenção àquele que deve, por convenção, ser o único que fala em voz alta durante as aulas – o professor. Todos esses relatos, e muitos outros, descrevem contingências comportamentais comuns do ambiente escolar (Skinner, 1953/2003), que estabelecem padrões consistentes de comportamento para todos os integrantes da escola. Uma escola que não promova determinado grau de previsibilidade teria dificuldade em estabelecer repertórios consistentes com os alunos que a frequentam; sem previsibilidade os alunos precisariam aprender constantemente como se comportar nesse espaço (Gualberto et al., 2012).

Desde os conteúdos curriculares específicos das disciplinas escolares, até comportamentos socialmente desejáveis (e.g., compartilhar materiais, respeito ao próximo etc.) podem ser trabalhados no ambiente escolar (Del Prette, 2011; Delors, 1996/2012). Ambos, por sua vez, são mantidos pelas condições programadas pela própria coordenação da escola, a qual planeja e executa estratégias de ensino e convivência.

Essas habilidades são desenvolvidas no cotidiano de uma escola conforme as expectativas para cada etapa do desenvolvimento. Por exemplo, a criança aprende já bem nova a seguir uma rotina estruturada desde os princípios da caminhada escolar (i.e., hora do lanche, hora da soneca, hora do parque etc.); ela aprende que suas atividades estão programadas e passa a prever determinados acontecimentos em seu dia, uma habilidade muito importante para sua interação com o mundo. O que na Educação Infantil se caracteriza por perceber a hora da atividade, a hora de brincar e a hora da soneca, no ensino médio essas respostas, já refinadas, serviram para que o aluno discrimine quando uma aula acaba e outra começa, quais são os materiais necessários para a próxima aula, quais tarefas serão realizadas etc. Esses são alguns exemplos de repertórios comportamentais complexos desenvolvidos dentro da rotina escolar que devem servir, futuramente, para inserção do indivíduo em rotinas cada vez mais complexas e exigentes – e.g., rotinas e compromissos de trabalho.

Embora nem sempre explícito para o corpo docente, esses repertórios escolares (i.e., comportamentos aprendidos no ambiente escolar) são estabelecidos e mantidos por contingências específicas dentro da escola. Skinner (1968/1972) já considerava que o estabelecimento ou a manutenção de um comportamento do aluno depende

das contingências estabelecidas; para além do julgamento (i.e., enquanto bom ou ruim) o comportamento do aluno é produto das contingências às quais o aluno está exposto (Flores, 2017; Skinner, 1953/2003). Essas, por sua vez, podem ser arranjadas dentro da escola, de maneira programada, ou de maneira incidental no cotidiano da criança. Uma criança que aprende a se comportar de acordo com as regras (rotina, dinâmicas familiares etc.) da casa, também tem seu comportamento selecionado pelas contingências dispostas. Compreende-se que são as condições programadas em sala de aula que podem promover maior ou menor desenvolvimento dos repertórios escolares importantes.

Para Gioia e Fonai (2007), os professores que reconhecem suas funções na promoção de repertórios comportamentais importantes para a vida do aprendiz, têm maior possibilidade de alcançar o sucesso no ensino (Flores, 2017). Myers e Holland (2000) observaram que a maioria dos professores atribuem o fracasso escolar às variáveis internas dos alunos, o que impede a revisão crítica do método de ensino empregado e das condições de aprendizagem (Skinner, 1968/1972 pp. 1-7). Isso significa que, uma vez que comportamentos almejados enquanto objetivo de ensino (i.e., seja a respeito de conteúdos curriculares ou regras de convivência), sejam considerados como reflexo de contingências arranjadas para o ensino (Skinner, 1957), as dificuldades na aprendizagem passam a indicar uma falha de procedimentos de ensino utilizados e não a algo que se deve a própria individualidade do sujeito, isso é, que se deve a características internas do aluno (de Rose, 2005).

A falta de recursos para os professores, assim como as condições precárias de trabalho tornaram a transposição para ensino remoto emergencial uma evidência contundente das defasagens e limitações do sistema de ensino. Este, por sua vez, não dá conta de promover a aprendizagem de assuntos acadêmicos ou repertórios comportamentais importantes para o desenvolvimento do indivíduo. A atividade de ensinar, que já se mostra desafiadora diante das adversidades enfrentadas pelos professores (e.g., falta de materiais, falta de treinamento etc.), torna-se ainda mais difícil pelo surgimento de demandas e cenários para os quais professores e outros membros responsáveis pelo ensino, não foram preparados para enfrentar. Essa conjuntura torna a tarefa ainda mais custosa e diminui a chance do sucesso do ensino.

Como já mencionado, duas características importantes do ambiente escolar são: a) representar uma estrutura relativamente homogênea entre os alunos e b) produzir condições para o desenvolvimento de comportamentos importantes para cada aluno. Quando o ambiente se desconfigura e, forçado pela necessidade, se reconfigura de maneira emergencial (i.e., não programada), é natural que a mudança de contingências crie dificuldades para a generalização dos comportamentos relevantes (e.g., organização do material) no novo con-

texto. Ainda mais, se o comportamento for dependente (ou restrito) ao contexto escolar.

Um exemplo desta mudança é a diminuição da capacidade atencional do aluno no modelo de ensino remoto (Fernandes, 2021). Com a realização de atividades remotas, alunos costumam relatar dificuldade de concentração, seja pela organização do ambiente (e.g., compartilhamento do ambiente de estudos com outras atividades da casa), ou até mesmo pela organização das tarefas (e.g., realizar uma atividade por vez). Essas dificuldades acabam exigindo cada vez mais do aluno – até mesmo produzindo quadros crônicos de estresse (Krüger & Marin, 2020). Quando um aluno enfrenta dificuldade de concentração, ele pode desenvolver outras dificuldades (e.g., baixo rendimento), acumulando problemas que podem, em último caso, aumentar a probabilidade de evasão escolar. Somadas as características estruturais, os aspectos comportamentais da pandemia produzem uma série de discrepâncias entre as classes sociais. Por exemplo, ter acesso à *internet* não é suficiente para que o ensino remoto seja implementado; o acesso é apenas uma característica que possibilita o uso dessa ferramenta. É necessário também, que o aluno (ou sua família) saiba como usar as ferramentas de ensino remoto, assim como acessar as aulas, atividades, *downloads*, *uploads* etc. Diferenças de repertórios em como lidar com essas ferramentas agravam ainda mais o abismo que existe entre classes no que diz respeito ao efeito do ensino na transformação social.

Gusso et al. (2020) alertam sobre a ilusão de que a transposição para o ensino remoto está garantida quando há acesso à *internet*; muitas classes de comportamentos estão envolvidas na relação ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. Por exemplo, a escola estabelece horários fixos para atividades de ensino (e.g., aulas) e descanso (e.g., intervalo), e os alunos aprendem a se comportar diante dessas diferentes contingências, de acordo com as múltiplas dicas do próprio contexto (e.g., o aluno aprende a responder de maneiras diferentes na aula de matemática e na aula de português). No entanto, no cotidiano escolar, essa estruturação não é tão clara. Talvez poucos professores e coordenadores estejam tão atentos aos aspectos mais sutis do ambiente, que auxilia os alunos a se situarem nas diversas demandas do cotidiano da escola.

Com a mudança de todo o contexto educacional, produzido em decorrência da pandemia, os alunos precisaram aprender, por exemplo, estratégias de autorregulação; no entanto, sem o suporte necessário. Por exemplo, agora não existem mais tantas dicas contextuais para a troca de atividades (e.g., sair de uma sala para outra ou esperar por diferentes professores). Com as atividades remotas, alunos executam múltiplas tarefas ao mesmo tempo, o que pode dificultar a concentração. Além disso, a facilidade para o acesso a atividades concorrentes (e.g., redes sociais) torna-se um outro fator que produz

repertórios mais complexos de autorregulação. Toda essa flexibilização, ou empobrecimento do contexto (enquanto dicas para auxiliar o aluno a se programar e responder de maneira crítica ao ambiente) demanda repertórios que, na maioria das vezes, não foi estabelecido enquanto objetivo de ensino. Uma programação das condições de ensino é necessária para identificar os pontos necessários para implementação de novas práticas pedagógicas (Cortegoso & Coser, 2011; Skinner, 1968/1972). É preciso ensinar aos alunos a aprenderem nesse novo contexto, assim como é preciso ensinar aos professores como ensinar nesse novo contexto.

Com a pandemia e a interrupção das atividades presenciais, seria necessário considerar quantos processos, naquele momento, exigiriam a aprendizagem de novos repertórios comportamentais. Simplesmente ignorar essas exigências pode ter produzido déficits de aprendizagem e consequentes problemas comportamentais mais graves (e.g., evasão escolar). No livro de Coser e Cortegoso (2011), *Elaboração de Programas de Ensino*, são abordados os aspectos necessários para o ensino de novos repertórios comportamentais complexos. Esperar que estudantes de escolas públicas e particulares adquiram de maneira espontânea os repertórios necessários para o enfrentamento das condições adversas de ensino durante a pandemia seria incoerente. Deve-se considerar que para ambos os grupos a transição exigiu uma série de novas respostas, que não foram estabelecidas ou ensinadas previamente. No entanto, é possível dizer que alunos de escolas particulares tiveram maior chances de sucesso nessa transição. Primeiro, pelas diferenças de acesso às ferramentas necessárias. Segundo, pelas próprias inabilidades diferentes das populações alvo, produzidas por dificuldades individuais na história de aprendizagem. Para Coser e Cortegoso (2011), as condições de ensino precisam ser criteriosamente programadas, suficientes para ao final, verificar a consistência do novo comportamento aprendido.

As instituições de ensino não podem esperar que esse repertório se desenvolva (ou tenha se desenvolvido) ao acaso, sem que o indivíduo tenha sido exposto às contingências necessárias para esse ensino (Cortegoso & Coser, 2011). No contexto do ensino emergencial seria necessário que, dentro das condições de ensino dos conteúdos programados, houvesse também condições para o desenvolvimento dessas habilidades que suportam a aprendizagem do aluno. Seria necessário para isso compreender todos os repertórios para a adequação ao ensino remoto e estabelecê-los por meio de intervenções programadas. Por exemplo, verificar se um(a) aluno(a) já apresenta comportamentos de autogerenciamento de tempo ou das atividades solicitadas (i.e., consegue gerenciar suas próprias demandas sem auxílio ou supervisão de um adulto) — e estabelecê-lo caso não apresente — aumentaria a probabilidade de as atividades online produzirem resultados, mesmo com a diminuição do

contato professor-aluno (i.e., auxílio ou supervisão). Para que as instituições de ensino pudessem tornar o ensino emergencial eficiente e democrático, seria preciso compreender a complexidade do repertório necessário para o ensino remoto e então ensinar as habilidades básicas necessárias para esse novo formato de ensino.

A pandemia exigiu não somente a modificação das estruturas de ensino (i.e., suas ferramentas, as práticas etc.), mas também novos comportamentos para a prática educacional, tanto de professores quanto de alunos e pais. Se o comportamento é a interação entre o sujeito e seu ambiente, a modificação do ambiente cria ocasião para exigência de novos comportamentos que, de alguma maneira, precisam ser estabelecidos. A ausência de uma programação de ensino que possibilite aquisição de habilidades necessárias ao formato de ensino vigente, tenderá, somente, a piorar a situação dos estudantes.

### CONCLUSÕES

A pandemia de COVID-19 afetou de muitas maneiras as práticas educacionais. Neste artigo são avaliados alguns aspectos de modificações na estrutura e na exigência de comportamentos das práticas educacionais, em seus múltiplos formatos emergenciais. Com relação à estrutura, a escola transformou-se repentinamente e acabou deixando alunos e professores à mercê dos recursos próprios para realizar tarefas pedagógicas. Além disso, exigiu exaustivamente a adaptação de comportamentos que, na maior parte das vezes não foram ensinados; isto é, mudanças para as quais nenhum dos atores da educação foram preparados para se engajar.

A identificação dessas defasagens permite aos programadores de ensino organizar novas condições para corrigir os déficits criados durante o período de atividades educativas emergenciais. Ainda que não seja somente o sistema de educação que foi prejudicado pela falta de medidas para o enfrentamento das dificuldades causadas pela necessidade de isolamento e interrupção das atividades (Krüger & Marin, 2020), a identificação de elementos concretos que prejudicaram a prática educativa permitirá a organização de medidas que atenuem futuramente os efeitos deletérios da pandemia.

Com relação à estrutura de ensino, a grande variedade de realidades econômicas e sociais de nosso país dificultou a organização de medidas gerais para superação das dificuldades estabelecidas no ensino emergencial (Krüger & Marin, 2020; Lopes, 2020). Muitos alunos foram prejudicados pela falta de recursos mínimos para realização das atividades (e.g., acesso à *internet*, espaço, disponibilidade de tempo etc.), além disso outras dificuldades sociais como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar competiram ainda mais com os objetivos da educação (Araújo et al., 2022; Junior & Monteiro, 2020). Sem políticas que permitissem equidade de condições mínimas necessárias o ensino tornou-se uma ferramenta de agravamento das desigualdades dos resultados. Delors (1996/2012) adverte que

embora a educação tenha um potencial emancipador e transformador da realidade social, ela também pode acentuar as desigualdades se não for promotora de condições iguais (Teixeira, 1957).

As habilidades de responder às novas contingências de ensino também foram colocadas à prova com alunos e professores. Embora a adaptação seja uma habilidade desejável em muitas circunstâncias, para que ela ocorra é necessário um conjunto de condições que permitam o desenvolvimento de repertórios que garantam a manutenção de algumas práticas. Essas condições, entretanto, não foram garantidas na mudança das práticas educacionais durante a pandemia (Barros & Vieira, 2021; Gusso et al., 2020; Krüger & Marin, 2020).

A falta de intervenções abrangentes para o desenvolvimento de repertórios que facilitassem a implementação do ensino remoto acentua ainda mais os efeitos das desigualdades (Aguiar, 2021). A inabilidade com acesso à *internet*, por exemplo, produz defasagem nos objetivos de ensino, tornando alunos despreparados para as exigências do ensino (Fernandes, 2021; Santana & Salles, 2020). Os próprios alunos, em muitos casos, sentem as dificuldades e são capazes de descrevê-las. Não há fundamentos para defender que essas desigualdades se resolverão pela própria exposição às novas exigências. Saraiva et al. (2020) consideram que a soma de exigências a serem atendidas e a inabilidade para solucionar demandas oriundas da transformação emergencial do ensino podem tornar-se causas da exaustão de professores.

A desintegração das próprias rotinas (por vezes tão comuns ao ambiente escolar) já seria um fator suficiente para a produção de angústias nos atores da educação (i.e., alunos, professores, coordenadores, auxiliares etc.). Com relação a este aspecto Krüger e Marin (2020) identificaram materiais que expõem a tendência de sobrecarga de trabalho durante as mudanças de rotina na pandemia de Covid-19. Essas mudanças acabam produzindo, em muitos casos, sofrimento psicológico pela insolubilidade dos problemas causados (e.g., crise econômica, risco de contaminação, novas demandas intensivas de higiene etc.). Para os autores, essa característica requer uma atenção especial para que os desafios da pandemia não se intensifiquem ainda mais pela instabilidade da saúde mental da população.

Existe uma necessidade evidente de se pensar em ações que se proponham a corrigir a crise que se estabeleceu na educação. Alerta-se que desconsiderar o problema não produzirá soluções (Silva, 2020). A identificação dos elementos que produziram a iniquidade é o primeiro passo para a promoção de novas políticas educacionais no cenário pós-pandemia; a delimitação desses possibilitará ações focalizadas e medidas de eficácia bem definidas.

Esses aspectos, de acordo com Silva (2020) devem ser considerados em uma perspectiva regional, com

a qual é possível identificar, em populações menores, necessidades específicas. Isso evitaria casos de generalizações equivocadas, as quais produzem intervenções descontextualizadas. Por exemplo, aumentar o acesso à internet só é possível se todas as outras necessidades (e.g., acesso a rede elétrica, ter meios para acessar, saber utilizar a internet etc.) já tiverem sido atendidas. Incontestavelmente, outras condições básicas podem ser ainda mais urgentes de serem atendidas (e.g., alimentação, saneamento básico etc.); sem essas, só nos caberá propor políticas que protejam estudantes de tais condições aversivas (Sperandio & Morais, 2021).

Nesse sentido, é necessário também, identificar precisamente quais déficits foram produzidos na pandemia. A utilização de índices de avaliações nacionais pode servir como diagnóstico para a identificação de defasagens específicas. No entanto, ainda que as avaliações nacionais sejam relevantes para avaliar o desempenho médio dos alunos, elas podem não oferecer uma visão completa do desempenho dos estudantes. Fatores externos, como desigualdades socioeconômicas e regionais, além da pressão associada a avaliação, podem distorcer os resultados. Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de avaliações contínuas e completas de habilidades de ensino (Kagan, 2011), para possibilitar uma compreensão mais profunda do ambiente educacional e das necessidades específicas de cada aluno.

Embora a educação seja considerada como um conjunto inseparável de ações, necessidades específicas podem exigir intervenções específicas. Por exemplo, dificuldades na aprendizagem de matemática precisam de intervenções focalizadas em solucioná-las. É evidente que a pandemia já produziu muitas dificuldades e agravou desigualdades (e.g., Veiga & Welle, 2021). No entanto, a situação exige que novos estudos busquem déficits específicos e proponham novas intervenções para corrigir tais efeitos danosos na modificação abrupta das práticas educacionais.

O presente artigo não esgota as análises possíveis dos efeitos da pandemia nas práticas educacionais. Propõe somente elucidar e avaliar dois elementos que podem ter sido atores centrais na acentuação das desigualdades na educação. Conforme o Artigo 5º da constituição brasileira, “A educação é um direito universal, sendo dever do Estado e da família garantir que todos tenham acesso”. Para que tal direito seja garantido de forma integral, o momento requer uma análise crítica de múltiplos elementos que envolvem a prática educacional. Ademais, exige que a identificação desses problemas seja feita junto a proposições que busquem resolvê-los.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. (2021). *Perda de aprendizagem na pandemia gera incertezas ao futuro dos estudantes*. Correio Braziliense. Recuperado de: <https://www.correiobraziliense.com.br/>
- <https://www.correiobraziliense-com-br/euestudante/educacao-basica/2021/06/4930649-perda-de-aprendizagem-na-pandemia-gera-incertezas-ao-futuro-de-estudantes.html>
- Albernaz, A., Ferreira, F. H. G., & Crespo, F. (2002). Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Texto para Discussão*, 445, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Economia, Rio de Janeiro.
- Araujo, D. C. G., Oliveira, L. N. D., Beretta, R. C. D. S., & Bittar, C. M. L. (2022). Perceptions about remote teaching during physical isolation: what do mothers have to report to us?. *Saúde e Sociedade*, 31. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>
- Barros, F. C., & Vieira, D. A. P. (2021) Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 826-249. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>
- Bermúdez, A. C. (2020, 20 de maio). *MEC decide adiar Enem por 30 a 60 dias*. Recuperado de: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/20/mec-decide-adiar-enem-por-30-a-60-dias.html>
- Carvalho, A. M., Panzenhagen, G., Fim, J. M., & Dalla Santa, P. K. W. (2022). Desigualdades Sociais No Acesso A Meios De Informação E Internet Na Educação Durante A Pandemia De Covid-19. *Congresso de Direitos Humanos do Centro Universitário da Serra Gaúcha*, 4(1), 22-25.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011) *Elaboração de Programas de Ensino: material autoinstrutivo*. EdUFSCar.
- de Macedo, R. A. (2023). Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais. *Revista de Sociologia de la Educación-RASE*, 16(2), 177-185. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.24420>
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- Decreto Nº 10.656, de 22 de março de 2021, Poder Executivo (2021). Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União* (23-03-2021), p. 4. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>
- Del Prette, Z. A. P. (2011). *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de Vida*. Editora Alínea.
- Delors, J. (1996/2012). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Unesco e Ministério da Educação, Editora Cortez.
- Fernandes, A. C. (2021). O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19: Relatos de uma experiência desafiadora e exitosa numa turma de Licenciatura em Química do IFRN. *Research, Society, and Development*, 10(5), 1-17. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14670>



- Flores, E. P. (2017). Análise do Comportamento: Contribuições para a Psicologia Escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(1), 115-127. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i1.955>
- Gioia, P. S., & Fonai, A. C. V. (2007). A preparação do professor em Análise do Comportamento. *Psicologia da Educação*, 25(2), 179-190.
- Gualberto, P. M. A., Aloí, P. E., & Carmo, J. S. (2012). Avaliação de habilidades pré-aritméticas por meio de uma bateria de testes. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5(2), 21-36. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v5i2.928>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., ..., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Debates & Polêmicas*, 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021). *Síntese De Indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2021. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2020). *PNAD Contínua TIC 2018: internet chega a 79,1% dos domicílios do país*. O Globo. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>
- Junior, V. B. S., & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e Covid-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 1-15. <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>
- Krüger, G., & Marin, R. (2020). Caracterização de materiais sobre a pandemia de Covid-19 divulgados por instituições de psicologia. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 16(2), 192-206. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v16i2.10111>
- Laguna, T. F. D. S., Hermanns, T., Silva, A. C. P. D., Rodrigues, L. N., & Abaid, J. L. W. (2021). Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 393-401. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>
- Lopes, P. C. A. B. (2020). A Covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas – o que pode ser feito? *Educação Pública*, 20(29), 1-8. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/a-covid-19-o-retorno-as-aulas-e-o-custo-social-do-fechamento-das-escolas-o-que-pode-ser-feito>
- Mendes, N. R. S., Iermer, P., de Miranda, A. F., & Carvalho, J. W. P. (2022). Ensino remoto em uma escola do campo do estado de Mato Grosso. *Research, Society and Development*, 11(2). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25263>
- Myers, C. L., & Holland, K. (2000). Classroom behavioral interventions: do teachers consider the function of the behavior?. *Psychology in the Schools*, 37(3), 271-280. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<271::AID-PITS7>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<271::AID-PITS7>3.0.CO;2-8)
- Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, Ministério da Educação (2020). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União* (18-03-2020), p. 39. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Rodrigues, C. G., Rios-Neto, E. L. G., & Pinto, C. C. X. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 28(1), 5-36. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982011000100002>
- Santana, C. L. S., & Sales, K. M. B. (2020) Aulas em Casa: Educação, tecnologia digitais e pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 75-92.
- Saraiva, K., Traversini, C., Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>
- Silva, F. T. (2020). Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. *Revista EDUCAmazônia*, 25(1), 70-77.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. Herder. (Trabalho original publicado em 1968)
- Sperandio, N., & Moraes, D. C. (2021). Alimentação escolar no contexto da pandemia: a resignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Segurança Alimentar e Nutricional*, 28, e0210006, 1-11. <http://dx.doi.org/10.20396/san.v28i00.8661396>
- Teixeira, A. (1957). A educação escolar no Brasil. In L. Pereira & M. M. Foracchi (Eds.), *Educação e Sociologia*, 388-417. Editora Nacional.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations, UNICEF (2020). Distance learning strategies in response to Covid-19 school closures. *Education Sector*, note n. 2.1. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- Veiga, E., & Welle, D. (2021). Pandemia do coronavírus pode levar fome a quem depende da merenda escolar. *UOL*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br>
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), 470-473. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30185-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30185-9)

Recebido em: 14 de dezembro de 2021

Aprovado em: 26 de junho de 2024

### **Agradecimentos**

Agradeço à Samara de Maria Quirino Lopes do Centro Universitário Christus, Fortaleza, ao Gustavo Krüger, da Prefeitura Municipal de Campinas (São Paulo) e ao Jefferson Pessoa da Universidade Federal do Pará, Belém, pela leitura cuidadosa do texto e pelos comentários que nos ajudaram a construir este artigo.

### **Financiamento**

Ramon Marin é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Nº 88882.182608/2018-01). Ana Luisa Galharde Tarifa é bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, nº 2023/03662-6). Agradecemos ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Portaria CAPES nº 206/2018, bem como ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos pelos recursos necessários para a tradução do artigo. Correspondências sobre o artigo devem ser enviadas à Ramon Marin, e-mail: [rm.ramonmarin@gmail.com](mailto:rm.ramonmarin@gmail.com)