

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 18 | Nº 52 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.11177512>



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19¹

Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

Resumo

Esse estudo teve como objetivo geral mapear e analisar a organização do ensino remoto emergencial e as estratégias didáticas exercidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, caracterizar de forma mais específica como essas ações se concretizaram em relação ao público da educação especial e o uso de tecnologia assistiva. Como forma de coleta de dados foi usado um questionário on-line, por meio do Google Forms, disponibilizado para professores desses níveis de ensino e do atendimento educacional especializado, das redes estaduais e municipais de ensino. Foram respondentes 520 professores, de 15 estados brasileiros. A análise dos dados foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa, com a utilização das ferramentas do Google Suite e Software Atlas.ti, versão 24. Os resultados corroboram com dados da literatura sobre o acirramento da desigualdade socio-educacional no acesso à rede de internet e equipamentos eletrônicos e pode identificar o despreparo tecnológico da educação brasileira em relação ao acesso, uso e ao hábito de utilização dessas ferramentas como instrumento de aprendizagem e a falta de planejamento institucional das redes de ensino sobre as ações pedagógicas. Em relação ao público da educação especial observou-se as mesmas dificuldades gerais, acentuadas pela ausência dos recursos necessários para responder às condições específicas de tais alunos, como o desconhecimento ou a falta de acesso à tecnologia assistiva, a adequações de materiais no geral e, especificamente, em relação à Libras. Conforme os professores o problema se acentua na Educação Infantil e na área do Transtorno do Espectro Autista. O estudo possibilitou identificar que foram usadas predominantemente atividades assíncronas, o que demandou a necessidade de apoio e orientação às famílias.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Pandemia; Tecnologia Digital.

Abstract

This study had the general objective of mapping and analyzing the organization of emergency remote teaching and the didactic strategies exercised in Early Childhood Education and the initial years of Elementary School and, to characterize more specifically how these actions were implemented in relation to the special education public and the use of assistive technology. As a form of data collection, an online questionnaire was used, using Google Forms, made available to teachers at these levels of education and specialized educational services, in state and municipal education networks. 520 teachers responded, from 15 Brazilian states. Data analysis was carried out in a quantitative-qualitative approach, using Google Suite tools and Atlas.ti Software, version 24. The results corroborate data from the literature on the intensification of socio-educational inequality in access to the internet network and electronic equipment and can identify the technological lack of preparation of Brazilian education in relation to access, use and the habit of using these tools as a learning instrument and the lack of institutional planning of education networks regarding pedagogical actions. In relation to the special education public, the same general difficulties were observed, accentuated by the lack of necessary resources to respond to the specific conditions of such students, such as lack of knowledge or lack of access to assistive technology, adjustments to materials in general and, specifically, in relation to Libras. According to teachers, the problem is accentuated in Early Childhood Education and in the area of Autism Spectrum Disorder. The study made it possible to identify that predominantly asynchronous activities were used, which required support and guidance for families.

Keywords: Digital Technology; Inclusive Education; Pandemic; Teacher Training; Special Education.

¹ A presente pesquisa contou com o apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutora em Educação. E-mail: anna.augusta@unesp.br.



INTRODUÇÃO

De acordo com dados oficiais da Organização Mundial de Saúde (OMS), a primeira notificação oficial de um novo coronavírus, responsável pela Covid-19, foi registrada em 31 de dezembro de 2019, ocorre de forma exponencial, portanto em 11 de março de 2020 foi considerado o estado de pandemia, atingindo o Brasil a partir de fevereiro do mesmo ano, com a identificação do primeiro caso e registros contínuos e crescentes superando a marca de 665 mil mortos.

A extensão do impacto desse momento ainda não pode ser claramente dimensionada e exigirá da Ciência muitos estudos para que se possa analisar e compreender, nas diferentes áreas do conhecimento, as consequências e suas implicações nas diversas esferas da vida humana, contudo, na verdade, nos parece que as consequências e todo o sofrimento social vivido no decorrer da Pandemia têm se tornado esquecidos, inclusive na área da Educação, uma vez que, naquele momento, devido ao isolamento educacional, se viu obrigada a aderir ao modelo de ensino remoto emergencial (ERE).

Apesar das questões relacionadas ao despreparo tecnológico da escola e dos professores se sobressaíram nas análises midiáticas, faz-se necessário que a ciência pedagógica possa olhar além das notórias obviedades e sustentar uma análise político-educacional nas evidências e na busca da essência daquilo que se tornou aparente, ou seja, de como a escola pública tem sofrido uma intensa precarização ao longo dos anos devido a lógica neoliberal.

A experiência no decorrer do ERE ainda precisa continuar a ser investigada e sistematizada como conhecimento científico, assim, com o intuito de contribuir com tal análise, o objetivo geral deste estudo foi o de investigar a organização do ERE e as estratégias didáticas exercidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a Pandemia, no território nacional, para análise do impacto na prática docente devido à necessidade da utilização de novas formas de atuar remotamente e a utilização de tecnologias digitais como ferramentas de ensino. Além disso, caracterizar de forma mais específica como essas ações didático-pedagógicas se concretizaram em relação ao público da educação especial e o uso de tecnologia assistiva nesse período da educação brasileira.

Como procedimento para coleta de dados foi elaborado um questionário on-line, por meio do Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, cujo foco principal foi a organização do ERE e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores das mencionadas etapas de ensino. Após a finalização da etapa de coleta 520 professores, de 15 estados brasileiros foram incluídos na amostra, por corresponderem à caracterização definida para o estudo. A análise dos dados foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa, com a utilização das ferramentas do Google Suite e Software Atlas.ti, versão 24, e tendo como fundamento teórico os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, com base no



método instrumental ou genético-causal de Vygotski e os estudos educacionais, nacionais e internacionais, relacionados à pandemia da Covid-19.

Para o debate educacional sobre o ERE e a discussão sobre os dados gerados pela pesquisa, o presente artigo se inicia com uma teorização sobre a experiência da Pandemia no contexto educacional com base na revisão da literatura sobre a temática, posteriormente apresenta o detalhamento metodológico da pesquisa, a apresentação e discussão dos dados e finaliza com algumas considerações sobre os resultados encontrados à luz dos fundamentos teóricos Vygotskianos.

MARCAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

Muitas foram as marcas deixadas pela Covid-19 no contexto educacional, situações vivenciadas de grandes dificuldades, inseguranças, medos, sofrimentos, incertezas sobre o fazer pedagógico num contexto até então desconhecido. Alguns estudos se debruçaram, justamente, na análise e tipificação da natureza das dificuldades e desafios vivenciados nesse período.

No âmbito internacional podemos citar alguns estudos a título de exemplificação do movimento da pesquisa educacional no registro e especificação das dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico, como a contribuição de Sihombing *et al.* (2021) que ao estudarem a implementação de um programa pedagógico na Indonésia identificaram a falta de infraestrutura de apoio ao ensino on-line e o domínio da tecnologia pelos professores, em direção similar o estudo de Taimur *et al.* (2021), realizado com o objetivo de mapear, durante o fechamento das escolas, os sucessos e desafios da implementação da educação virtual e sugestões para melhorar a prática de ensino virtual, constatam que a mudança rápida e repentina para o ERE revelou o despreparado para a educação virtual, dos professores, como também das estratégias de formação, acesso e políticas educacionais. Os dados de pesquisa de Alenezi *et al.* (2022) corroboram com os achados da Taimur, que ao explorarem os desafios enfrentados pelos professores em programas de educação a distância durante a pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - Covid-19 (SENHORAS, 2021), sugerem que os professores estariam dispostos a usar a tecnologia, contudo enfrentaram a carência de recursos tecnológicos e mesmo de conhecimentos pedagógicos e, além disso, também identificaram que não estavam preparados para fazer a mudança repentina para o ensino remoto.

Há outros estudos internacionais que identificaram as dificuldades relacionadas aos professores adicionadas a questões de acesso e qualidade dos recursos tecnológicos, como o estudo de Polymili (2021) realizado pelo método de questionário, contou com a participação de 20 professores de Atenas e Salónica (Grécia) e pode identificar o relato deles sobre a insuficiência da formação para o ensino on-



line, falta de equipamentos, problemas técnicos de conexão, a comunicação com os alunos, além da simultaneidade das aulas entre irmãos, prejudicando a participação deles de forma adequada, por ter que partilhar os mesmos dispositivos eletrônicos. Em estudo com 69 professores do ensino fundamental da Turquia, Ilter e Izgar (2022, p. 16) também exploram de forma bastante ampla as experiências profissionais dos docentes, apontando as vantagens da educação realizada à distância, no período pandêmico, contudo, constataram diversos desafios mencionados pelos entrevistados como a desigualdade de oportunidades, “a socialização insuficiente (falta de contacto social), a desmotivação (ausência de motivação), o baixo envolvimento na educação, a má preparação para a educação online e a interação não autêntica”, além de problemas nos resultados de aprendizagem psicomotora, cognitiva, afetiva e no conteúdo curricular e, ainda, alguns, apesar de poucos, conforme referido pelos autores, apontaram questões de saúde, como problemas psíquicos e fadiga mental.

Mais um estudo realizado na Turquia por Kalmam *et al.* (2023), numa abordagem fenomenológica, incluindo pais e professores de alunos do ensino fundamental, revelaram que as desigualdades educacionais e as características socioeconômicas, apoio e interesse familiar afetaram as experiências de aprendizagem em casa, decorrente das características dos pais, nível de escolaridade, indiferença ou incapacidade de ajudar seus filhos, como também as condições físicas e estruturais das casas, os conflitos familiares, a ausência das ferramentas tecnológicas, a falta de disciplina de seus filhos e dificuldade de interação com os amigos. Para os autores, o ambiente doméstico afetou o desempenho dos alunos devido a outros estímulos e distrações diferenciados dos da escola e tornou o lugar monótono, sem responsabilização ou mecanismos de acompanhamento externo. Apontam, ainda, que os alunos se sentiram afetados pelas notícias da pandemia dificultando, também, o processo educativo. Moodley *et al.* (2022) em estudo com 17 famílias identificaram alguns aspectos positivos, contudo os desafios enfrentados prejudicaram a execução dos programas propostos.

Kadir (2022, p. 59) realizou um estudo de caso na Província de Gorontalo, na Indonésia, envolvendo seis professores e cinco pais de alunos do ensino fundamental, selecionados com base na acessibilidade, disponibilidade e representação distrital/subdistrital, cada um deles entrevistado duas vezes, com durabilidade de cada entrevista entre 30 a 40 minutos e mapearam algumas dificuldades narradas pelos participantes como a falta de dispositivos eletrônicos, incompetência das autoridades responsáveis no gerenciamento da tecnologia, a falta de contexto e ambiente de aprendizagem, as restrições físicas das crianças, o tempo de ensino, a interação social, a saúde mental das crianças que passaram a apresentar dores de cabeça, cansaço visual e digital. A organização do ensino por grupos de alunos e a diminuição do tempo de atividades síncronas ocasionaram ansiedade nos professores e, para os pais, a falta de paciência ou dificuldade em auxiliar na educação dos filhos concomitante ao trabalho



remoto e as tarefas domésticas. Akbulut e Sadik, (2023), em estudo em uma província da Turquia, com a participação de 15 professores, encontraram resultados semelhantes ao de Kadir sobre a questão de conexão simultânea de mais de um irmão à aula, de pais que não conseguiram criar ambientes de aula adequados para as crianças, além de problemas de conexão e exaustão docente, ocasionaram aprendizagem incompleta ou mesmo errada. Nessa mesma direção, os resultados do estudo de Kalman *et al.* (2023) corroboram com a discussão sobre as desigualdades educacionais e a características socioeconômicas, apoio e interesse que afetaram as experiências de aprendizagem em casa.

Em relação à Educação Infantil localizamos o estudo de Aloman e Alelaimat (2021) sob as perspectivas de 263 professores de jardim da infância, em áreas remotas da Jordânia, por meio de um questionário quantitativo, o que lhes permitiu constatar vários desafios que dificultaram a utilização da tecnologia com as crianças, como a formação e experiência dos professores. Cahapay *et al.* (2021), de forma similar, realizaram um amplo estudo com 18 professores do jardim da infância das Filipinas e identificaram dificuldades relacionadas ao planejamento e execução do ensino à distância, como a inovação que seria necessária para o preparo dos materiais, a limitação dos recursos estruturais, o atraso na entrega dos materiais instrucionais devido à distância das famílias, a habilidade dos pais na orientação às crianças para realização das tarefas, assim como a questão da avaliação a ser realizada sobre o desenvolvimento das crianças.

No Brasil, inicialmente faz-se necessário apontar que uma marca evidente no campo educacional relacionada às implicações da Covid-19 foi a dissonância entre as esferas de governo - federal, estadual, municipal - e a politização sobre o fechamento das escolas e as formas de continuidade do processo educativo por meio do ensino remoto e, como um ponto bastante crítico, apontado por Camacho *et al.* (2020), e a vulnerabilidade social evidenciada no decorrer do isolamento social, reafirmada e ampliada em discussão proposta por Couto *et al.* (2020), no que se refere à relação entre vulnerabilidade e exclusão social.

Além da politização vivenciada naquele momento e como consequência de informações desconstruídas e pouco harmônicas, pudemos observar um desvirtuamento conceitual e ideológico, ou seja, o conceito de ensino remoto utilizado como sinônimo de educação a distância e a educação digital como redentora do vácuo educacional proveniente da necessidade de suspensão das aulas presenciais, desconsiderando que essa “paralisação forçada pode gerar perdas irreparáveis tanto do ponto de vista das relações que se tornam mais distantes, oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade” (CASTAMAN, RODRIGUES, 2020, p. 3).

Outro aspecto a ser mencionado decorrente da suspensão das aulas presenciais foi o despreparo tecnológico da educação brasileira, desde o acesso, o uso e o hábito de utilização de ferramentas



tecnológicas como instrumento de aprendizagem e conhecimento para o planejamento das ações pedagógicas (COUTO *et al.*, 2020; BALBINO *et al.*, 2022; DAVIS *et al.*, 2022; PILOTO; ORNELLAS, 2024). Não se trata meramente das lacunas na formação de professores, mas de providências políticas de ampliação das redes de internet para proporcionar o acesso adequado aos alunos, como também aos professores, os quais, muitas vezes, possuem baixa qualidade da internet frente aos custos nacionais para manutenção de uma rede qualificada de trânsito de dados digitais.

Toda essa situação se revelou gravíssima e os professores foram surpreendidos frente às exigências dos sistemas de ensino e da realidade pandêmica e, obrigatoriamente, tiveram que adicionar mais um ingrediente em seu tão complexo exercício profissional: a transposição de atividades presenciais para o espaço cibernético sem a devida preparação para isso. Entretanto, mais uma vez na história educacional, os professores se reinventaram e enfrentaram bravamente a tarefa que lhes foi imposta – ensinar de forma remota.

Sem dúvida nenhuma as exigências para o trabalho docente aumentaram substancialmente sem que a política pública criasse condições objetivas para a atuação do professor, o qual passa a arcar com vários e diferentes custos, materiais e imateriais, para o desenvolvimento de sua atividade profissional. A Fundação Carlos Chagas, por meio de pesquisa nacional com 14.285 docentes de 27 unidades da federação, foi capaz de identificar que ‘para mais de 65% das respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital’ (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 2).

Do ponto de vista pedagógico, alguns estudos, como o de Castaman e Rodrigues (2020), apontam a simplificação no processo do ensinar e aprender e um ensino ainda muito preso a uma visão conteudista e aspectos quantitativos, inclusive pela exigência das escolas, dificuldade do professor em delimitar o conteúdo a ser abordado e formas de garantir a individualização do processo avaliativo. Aspecto também apontado pela Fundação Carlos Chagas, uma vez que 69% dos professores mantiveram o conteúdo previsto para o desenvolvimento de cada ano escolar. A discussão sobre currículo numa perspectiva crítica, no decorrer da Pandemia, pode ser identificado em alguns estudos, como, por exemplo em Mackatiani *et al.* (2022), Honorato *et al.* (2022), Aliyyah (2023), Cahapay *et al.* (2023), entre outros.

Diferentemente nos aponta Cheng (2020) ao relatar a organização educacional da China após a suspensão das aulas presenciais e o uso da tecnologia como forma de garantir a continuidade do processo educativo, com envolvimento e ações precisas do Ministério da Educação informando sobre a suspensão das aulas sem a interrupção do ensino e aprendizagem, orientava os departamentos de educação e as escolas para que organizassem os professores para ministrarem o ensino online de acordo



com as condições locais, garantindo a infraestrutura para que eles realizassem o ensino online, tutoria e correções de dever de casa e que todo esse trabalho de preparação para atividades remotas seria incluído na carga horária como gestão de desempenho (CHENG, 2020).

Por outro lado, Russo (2020, p. 4), a partir da análise de textos jornalísticos publicados no período da pandemia, traça o movimento educacional de Quebec (Canadá) e demonstra o acirramento das disparidades entre as redes educacionais privadas e públicas e a ampliação da desigualdade educacional do sistema educativo de Quebec, o qual a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já apontava que o próprio sistema educacional “favorece principalmente estudantes de classes socioeconômicas mais altas que obtêm melhores resultados acadêmicos”. Para o autor isso se torna ainda mais evidente, visto que o Ministério da Educação divulga orientações divergentes e, embora tenha disponibilizado uma plataforma educacional on-line, tornou “eletiva a continuidade das atividades pedagógicas durante o período de confinamento; [entretanto], as escolas privadas anunciaram, alguns dias depois do fechamento das escolas, que reiniciariam cursos on-line e a distância para estudantes matriculados(as) em suas instituições” (p.7). Assim, com a continuidade parcial de atividades para alguns e paralisação para outros, essas desigualdades ficaram ainda mais evidentes, prejudicando ainda mais, grupos que já apresentavam dificuldades no contexto escolar.

Como vemos, a pandemia assinalou de forma muito evidente as desigualdades econômicas e educacionais e, há de se destacar, como consequência a dificuldade de acesso a equipamentos eletrônicos e à internet como mais um fator que prejudicou, justamente, aqueles mais fragilizados na corrente econômica (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020; TAIMUR *et al.*, 2021; POLYMILI, 2021; ALENEZI, 2022; KADIR, 2022; DHENDUP, 2023; KALMAN *et al.*, 2023. DIAS *et al.*, 2020) apontam que por não terem acesso à internet, muitos dos alunos não tiveram ou tiveram acesso tardio ao ensino remoto, tornando sua escolarização muito precária.

Ficamos longe de uma política pública que atuasse, realmente, na solução ou encaminhamento das dificuldades enfrentadas no decorrer da pandemia. Rubio-Gaviria (2020) aponta que, ao contrário disso, vivenciamos um agudização da crise educacional, existente antes e se agravou com a necessidade de isolamento educativo que trouxe novas exigências ao trabalho docente e, de certa forma, assistimos a uma distorção das consequências neoliberais na educação, assim, foi deslocado o eixo de análise, da política à metodologia de ensino.

Enfim, são muitas as consequências a serem analisadas durante e após essa pandemia e suas implicações educacionais e, como diz Antunes (2020), esses impactos ainda deverão ser adequadamente mensurados, mesmo a questão da formação tecnológica do professor e o papel da escola no mundo



contemporâneo, discutido também por Copertari (2020), Uysal (2021) e Lim e Yun (2021), ou a questão do letramento e da cultura digital (SAMPAIO, 2020).

Entretanto, há pontos colocados por alguns autores que apresentam questões como as assimetrias econômicas e educacionais pré-existentes e acirrados no contexto atual (SENHORAS, 2020), assim como a discussão ou metas em relação aos que necessitam de acompanhamento especializado (RUSSO, 2020), como o caso do público da educação especial. O estudo de Pereira *et al.* (2020) apontaram a precarização do trabalho e a saúde mental dos professores, a contribuição de Alomyan, Alelaimantm (2021) e Silva Sobral *et al.* (2022) em relação às dificuldades inerentes à Educação Infantil, Santos *et al.* (2022) sobre a precarização do trabalho docente, o de Piloto e Ornellas (2023) que realizam um estudo sobre os desafios da implementação do ERE no contexto brasileiro, identificando as fragilidades do processo.

Contudo, há, ainda, outra faceta do período pandêmica que não podemos deixar de contemplar, que se refere ao público da Educação Especial, o que trataremos a seguir.

O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ISOLAMENTO ESCOLAR

538

Uma questão que se anuncia ao se analisar o fechamento das escolas é sobre os alunos público da educação especial. Como o sistema educacional lidou com a situação das famílias e daqueles com deficiências, transtorno do espectro autista ou outras condições? Como se tratou a saúde mental de famílias, professores e desses alunos?

O que podemos observar pelos relatos, depoimentos e pela literatura, no decorrer da Pandemia assistimos as mesmas dificuldades que encontramos em geral no que se refere ao apoio pedagógico a eles e, incertezas sobre como propiciar o ensino remoto para esses alunos, uma vez que a escola, muitas vezes, desconhece suas rotinas terapêuticas, suas necessidades específicas e pouco ainda desenvolveu conhecimento sobre acessibilidade digital ou tecnologia assistiva. O que assistimos, em geral, foi um esforço expressivo dos professores em geral e, principalmente, daqueles que atuam no atendimento educacional especializados (AEE).

Em relatório de pesquisa realizada pelo Instituto Rodrigo Mendes, que envolveu vinte e três países e organismos internacionais, se apontou a absoluta necessidade de se considerar e respeitar os direitos das pessoas com deficiência, como o direito à educação, a continuidade de suas terapias, a sobrecarga familiar, a saúde mental. Além de algumas orientações, esse relatório cita um estudo realizado na Itália com tutores de alunos com deficiência (84%) e professores de classe (16%), o qual pode mapear que 50% dos alunos com deficiência estavam participando das atividades remotas de uma



forma considerada boa pelos respondentes, no entanto, para 26% desse grupo “o ensino se revelou ineficiente” e para 10% deles não foi possível aplicar o plano de estudos e muitas famílias relataram a falta de acesso devido a insuficiência de infraestrutura. Os professores relataram que 52% dos alunos com deficiência pioraram seu comportamento e 62% deles apresentaram prejuízos na aprendizagem, autonomia e comunicação (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

O Departamento de Educação dos Estados Unidos publicou um guia orientador para as escolas e professores oferecendo assistência técnica e informações sobre a garantia de flexibilidade para que alunos com deficiência pudessem continuar seu processo educacional no decorrer do período de pandemia. Reconhece que durante essa situação emergencial as escolas, no que se refere à educação especial, orienta sobre algumas modificações ou serviços que podem ser realizados de forma on-line e aponta a exigência da lei federal no que se refere a acessibilidade desses alunos e, mesmo que a própria tecnologia imponha barreiras de acesso ou materiais educacionais adaptados não estejam disponíveis, os professores podem cumprir suas obrigações legais fornecendo acesso alternativo igualmente eficaz ao currículo ou serviços prestados a outros alunos. O documento apresenta, também, práticas escolares baseadas em evidências para apoiar o professor e dar continuidade ao ensino dos alunos com deficiência (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2020).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 05/2020 com orientações sobre a atuação dos sistemas de ensino durante a pandemia e incluiu um item que trata da educação especial, com orientações gerais e genéricas, como o direito desses alunos em participar do ensino remoto, a necessidade de introdução de acessibilidade digital como uso de Libras e códigos e linguagens adequadas para alunos com deficiência visual e para o surdo-cego. Da mesma forma, indicou a continuidade da oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e a importância da parceria com a família, mas não traçou orientações específicas sobre acessibilidade digital e não mencionou o uso de tecnologia assistiva (BRASIL, 2020).

Na literatura pudemos identificar alguns estudos que, desde o início do isolamento educacional, trouxeram reflexões sobre a temática, como o de Shimazaki. Menegassi e Fellini (2020), realizado por meio de entrevista com cinco professores, três alunos e uma pedagoga de escola de educação bilíngue e os resultados apontaram o desafio do ensino remoto, a vulnerabilidade econômica de alguns alunos que impossibilitaram o acesso às atividades remotas, a ausência de auxílio da família em alguns casos, a dificuldade de compreensão e interpretação dos conteúdos trabalhados e os participantes também relataram o quanto o isolamento tem afetado o desenvolvimento linguístico e social dos alunos surdos. Os autores indicaram o quanto as medidas tomadas ou sugeridas nas instâncias políticas ignoraram questões como a situação de “vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos



alunos”, o quanto as propostas foram “equivalentes ao trabalho com os ouvintes” e que “durante o isolamento social, os surdos nem sempre contam com a atuação dos [tradutores e intérpretes de língua de sinais TILS]” (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

O estudo de Bonoto *et al.* (2020) discorreu sobre os conteúdos de CAA na página específica do Instagram do ComunicaTEA_pais e busco mapear os materiais criados e disponibilizados para apoiar um público que os autores denominaram como alunos com necessidades complexas de comunicação e como resultado de suas análises concluem que houve contribuição da página para divulgar informações sobre tais recursos e os mesmos propiciaram acesso a esses por meio do apoio à comunicação.

Camizão *et al.* (2021) realizaram um estudo sobre a relação do ERE e o AEE, em dois municípios do Espírito Santo, por meio de análise documental das produções da Secretaria Municipal de Educação e concluíram que houve um distanciamento dos princípios de uma proposta inclusiva, embora puderam constatar que o objetivo de estabelecimento de vínculos foi alcançado. Com o foco também no AEE, mais especificamente na sala de recursos multifuncionais, Ribeiro e Costa (2022) propuseram uma reflexão sobre os desafios vivenciados e os resultados identificaram um movimento dos professores na busca de ampliação das possibilidades de atuação ensino por meio da utilização de formas diferenciadas de planejamento, antecipação de modificações no fazer pedagógico, tipo de material didático e avaliações com adaptação, contudo, encontram dificuldades específicas frente às particularidades das necessidades educacionais das crianças com deficiências ou transtorno do espectro autista.

Costa-Renders *et al.* (2022) apresentaram uma análise numa perspectiva inclusiva, buscando aproximações entre o Desenho Universal da Aprendizagem e a abordagem curricular no decorrer do ERE, por meio de rodas de conversas com professores e, entre os resultados, constataram o uso de atividades assíncronas e material impresso, prática distanciada dos recursos supostamente possíveis numa educação digital. Na mesma direção de se pensar a organização do trabalho pedagógico no ERE com foco na Educação Especial, Sant’Ana *et al.* (2022), utilizando um questionário, respondido por 78 professores, que apontaram as precárias condições tecnológicas e sociais, contudo, houve a tentativa de manter relações de vínculo com as famílias e os alunos.

Um estudo sobre a atuação dos professores de Educação Especial foi realizado por Torres e Borges (2021), por meio de um questionário autoaplicado, no qual os dados reafirmaram os desafios da atuação docente nesse formato, principalmente em relação ao uso dos recursos tecnológicos e, além disso, se identificou uma intensificação do trabalho docente e uma diminuição da participação dos alunos com deficiência, sendo entendido, pelas autoras, como um impacto negativo interposto pela condição do ERE. Corroborando com a questão do uso da tecnologia, Rocha e Vieira (2021), por meio de estudo de revisão bibliográfica, reafirmam a dificuldade de acesso e alcance dos alunos, contudo, por



outro lado, foi a possibilidade de contato e parceria entre a família e a escola, contribuindo, portanto, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público da educação especial.

Foram localizadas algumas pesquisas internacionais que trataram da Educação Especial, como a de Rodriguez *et al.* (2020, p. 8) que realizaram um estudo na Espanha sobre materiais didáticos elaborados e disponibilizados durante a Covid-19 direcionados ao público infantil e juvenil. Embora o foco não fosse materiais adaptados para os alunos da educação especial, os autores consideraram “fundamental hacer una mención especial a los recursos adaptados a las características del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que representan un 3% del total del alumnado en España”.

Em relação aos materiais de apoio, o relatório do Instituto Rodrigo Mendes (2020, p.28) aponta que “em 23% dos casos eles não eram inclusivos [e os] materiais adaptados especificamente para estudantes com deficiência, em 20% dos casos eles não foram disponibilizados”. Os tutores dos alunos com deficiência foram em 92% dos casos responsáveis na adaptação dos materiais didáticos, sendo que 26% das adequações foram realizadas sem contar com a colaboração dos professores da turma e 1% delas sem envolver os alunos.

Busaad e Almain (2021) se dedicaram ao estudo das percepções de 310 pais, de crianças da Arábia Saudita, com filhos com e sem deficiência, sob os impactos da Pandemia, por meio de um questionário objetivo, cujos dados foram analisados com técnicas estatísticas e revelaram graves efeitos psicológicos nas crianças, sejam elas com ou sem deficiência, contudo, do ponto de vista social e acadêmico, os pais consideraram que os impactos da pandemia foram geralmente moderados. O estudo não identificou diferenças estatisticamente significativas entre crianças com e sem deficiência. Keleş e Özbey (2022, p. 86) também conduziram um estudo com 11 pais de crianças com necessidades especiais, que frequentam centros de reabilitação de educação especial em Istambul, por meio de entrevistas e puderam identificar que os efeitos do processo pandêmico nessas crianças, como problemas comportamentais e socioemocionais, como timidez ocasionada por situações de ridicularização e constataram que embora as crianças sentem necessidade de sair de casa, sentem medo/ansiedade. Elas não conseguiam realizar atividades devido ao tédio, ao vício em telas e à falta de amigos e, para os autores, uma consequência da situação vivenciada no decorrer da Covid-19, criou necessidades e problemas específicos para as famílias como “problemas de saúde, impossibilidade de reservar tempo para outros irmãos, conflitos entre cônjuges, angústia por não poder sair, mãe ser a única responsável pelos cuidados dos filhos, dificuldades financeiras e orientação educacional. Os resultados globais do estudo sugerem que devem ser tomadas as medidas necessárias para garantir que as crianças com necessidades especiais recebam educação individual”.



Um estudo focado na questão da aprendizagem foi o de Lestari *et al.* (2021), nas chamadas “escolas de inclusão” da Indonésia, com dados coletados por meio de entrevistas e observações com dois coordenadores e cinco professores e os resultados indicaram a existência de estratégias de adaptação, coordenação regular e colaborativa, cooperação comunitária e criação de políticas de aprendizagem flexíveis e acessíveis, demonstrando um movimento importante na atuação durante a pandemia, contudo, apontam a necessidade de uma plataforma assíncrona acessível aos alunos com deficiência. Contrariamente, estudo de Mercieca *et al.* (2021) consideraram que o isolamento educacional decorrente da Covid-19 prejudicou substancialmente o trabalho docente e o seu envolvimento com seus alunos, considerando-se a importância da interação multidimensional, e para demonstrar isso, analisaram as percepções de dois professores da Escócia, por meio de entrevistas com profundidades, sobre a experiência de trabalho num contexto de educação especial. A discussão se coloca de forma bastante expressiva, interessante e instigadora, da qual pudemos apreender a dificuldade do equilíbrio entre vida familiar e ensino, num verdadeiro malabarismo, uma vez que, naquele momento, se vivenciou uma indefinição de fronteiras, tanto para os professores, quanto para as famílias e isso interferiu diretamente no processo do ensino e aprendizagem.

Sobre as práticas de ensino on-line de professores de educação especial com alunos com deficiência e as condições necessárias para o uso da tecnologia por educadores especiais no ensino remoto de ensino fundamental, foi localizado o estudo de Starcks (2022), realizado por meio de entrevistas aprofundadas com 20 professores e os dados destacaram estratégias específicas utilizadas para a diferenciação do ensino, inovações no conteúdo e parceria entre família e escola.

Como podemos observar, não são poucas e nem simples as discussões e análises a serem realizadas frente à situação de fechamento das escolas e isolamento educacional devido à pandemia da Covid-19. Passaremos, então, a discutir os dados de nosso estudo.

MÉTODO

Ao nos debruçarmos sobre nosso objeto de estudo, sobre a organização do ERE, estamos considerando todo esse comportamento social como um fato científico, o qual se constituiu nas relações concretas da sociedade, da escola e do processo de ensino e aprendizagem. A tentativa é a de apreender os resultados a partir da universalidade do conhecimento, do contexto geral da educação, uma vez que não concebemos o estudo de uma particularidade— o isolamento educacional—, apartada da totalidade — as relações sócio históricas -, que constituem a gênese do conhecimento.



O método instrumental possibilita o uso de qualquer procedimento de investigação, seja o experimento, a entrevista, a observação, o questionário, o grupo focal entre outros, uma vez que para Vygotski (2004, 2010) o método é composto pelo campo teórico e o investigativo e ambos – teoria e prática- são indissociáveis e os instrumentos de pesquisa nos permitem a aproximação com o objeto de análise.

Instrumento e procedimento de coleta de dados

Como forma de coleta de dados foi usado um questionário on-line, por meio do Google Forms, cuja elaboração foi realizada considerando-se os objetivos do estudo e pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020). As questões foram de múltipla escolha e questões descritivas. De posse da versão inicial do instrumento de coleta de dados submetemos a análise por pares para verificação da pertinência e adequação das proposições e, posteriormente, realizado um projeto piloto para uma análise preliminar sobre a compreensão do conteúdo solicitado em cada uma das questões. Os participantes do projeto piloto foram descartados e seus dados não foram utilizados para análise final do estudo.

Para definição da amostra do estudo foi realizado um levantamento das Secretarias Estaduais de Educação de cada estado brasileiro, assim como o nome do seu responsável, telefone, correio eletrônico e a fonte de informação para posterior contato virtual e formal, por meio de ofício endereçado às secretarias, para apresentar os objetivos do projeto, solicitar autorização e acesso aos endereços eletrônicos dos professores para organização dos encaminhamentos e posterior definição da amostra. A mensagem foi enviada utilizando-se o recurso do Gmail de “confirmação de recebimento”, nove estados (Amazonas, Acre, Amapá, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Rio Grande do Sul) responderam formalmente a mensagem autorizando a realização da pesquisa e Goiás disponibilizou o contato com Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação(CEPFOR), em nome do qual enviamos novo correio eletrônico às coordenações regionais e os efeitos puderam ser observados no número de professores de Goiás participantes como respondentes do questionário.

Para maior alcance da pesquisa fizemos contatos diretos com os municípios mais próximos, realizamos a divulgação do link do questionário em redes sociais e por meio da solicitação de contribuição de pesquisadores de outras universidades no território nacional, contando com o apoio e suporte contributivo do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq), de alguns Programas de Pós-graduação, acadêmicos e profissionais e encaminhamos o link para nossa rede direta de contatos, o qual continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Participantes

Contamos com 520 respondentes, os quais concordaram em participar por meio do TCLE e, portanto, compuseram a amostra que nos permitiram o levantamento dos dados primários da pesquisa.

Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa, com a utilização das ferramentas do Google Suite e do Software Atlas.ti 24 for Windows e com base no método instrumental ou genético-causal de Vygotski, seguindo as etapas sugeridas pelo autor: 1) definição do objeto de análise: organização do ERE e as estratégias didáticas exercidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o público da educação especial; 2) os princípios explicativos: os dados primários proveniente das respostas dos participantes e dados secundários, provenientes da literatura pertinente; 3) as unidades de análise: dados sociodemográficos; organização do ERE e estratégias pedagógicas; 4) a abstração teórico-prática: proveniente das referências teóricas, os dados empíricos e as hipóteses explicativas.

Os dados provenientes do questionário geraram respostas de múltipla escolha e descritivas, as quais foram importadas das Planilhas Google para o Excel ou para o software Atlas.ti. Para as respostas de múltipla escolha foram gerados gráficos pelo programa Google Sheets e as descritivas foram exportados para o software Atlas.ti., no qual realizamos o processo de codificação, de construção dos grupos de códigos e conferências e adequações necessárias para o estabelecimento do quadro de categorias analítica que pudessem evidenciar de forma temática e coletiva as respostas dos participantes. A seguir passamos, então, à apresentação dos resultados e análise teórica, iniciando pela caracterização da amostra, por meio da apresentação dos dados sociodemográficos e na sequência, os dados sobre a organização do ERE.

RESULTADOS

Dados sociodemográficos

Após toda etapa de coleta e geração de dados foram consideradas 520 respostas ao questionário on-line. Desse total, 452 (87%) se identificaram como do gênero feminino. Em relação à faixa etária tivemos uma distribuição entre eles, contudo 64% entre 41 e mais de 50 anos, 32% entre 40 a 26 anos e

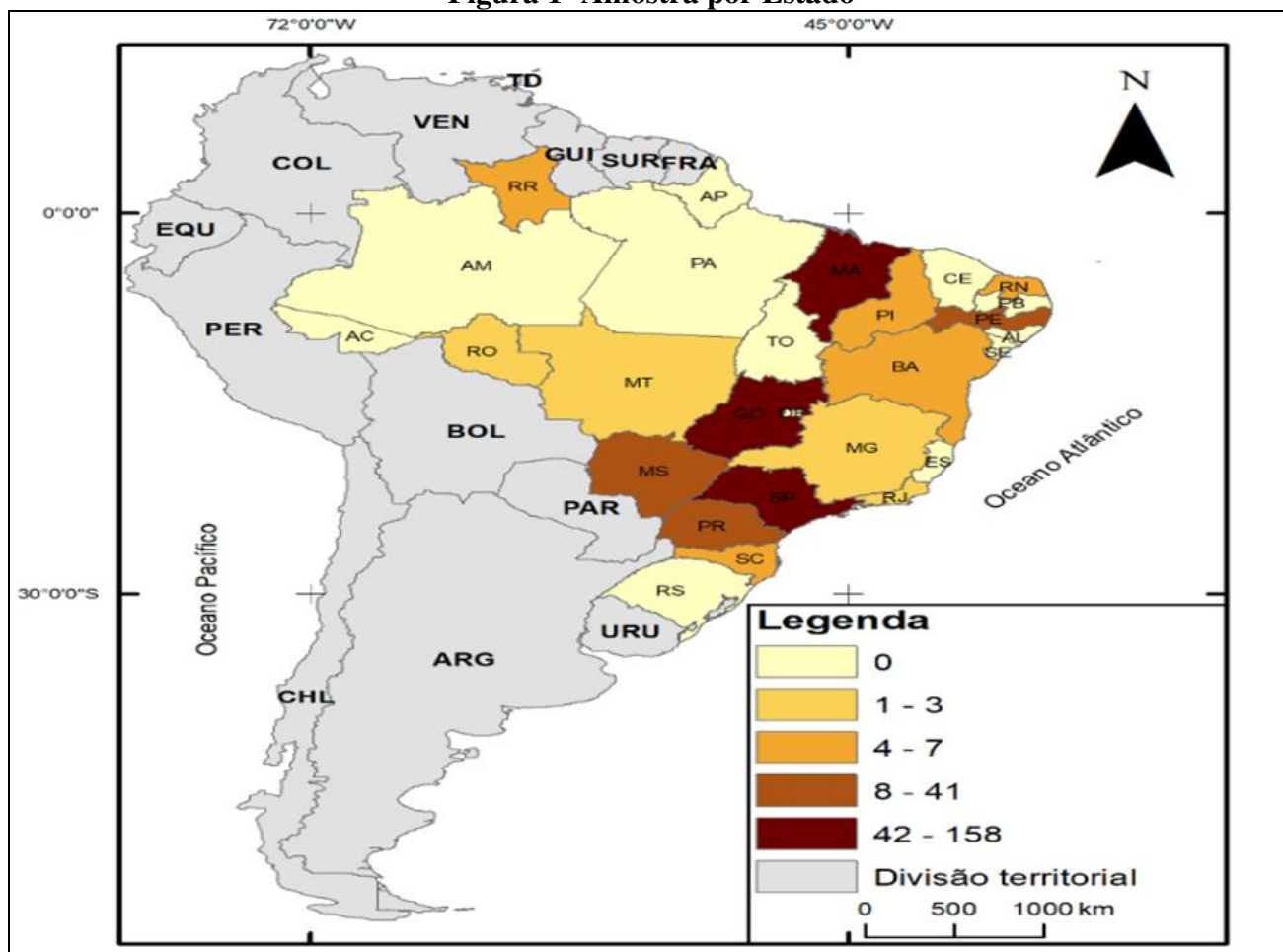


4 % com até 25 anos de idade. Essa configuração pode revelar uma característica mais específica de uso da tecnologia.

Entre os 520 participantes, 312 (60%) pertenciam à rede estadual de ensino, 194 (37%) à municipal, 10 (2%) do ensino privado e quatro não identificaram qual rede de ensino pertenciam, portanto, temos maior participação de professores da rede estadual, compondo 60% da amostra, 37% da rede municipal e 10% da rede privada. Assim, os resultados encontrados caracterizam preponderantemente a situação dos professores atuantes no sistema público de ensino.

Em relação ao estado de atuação, independente da rede de ensino se estadual, municipal ou particular, a maior concentração foi no estado de Goiás, com 30% dos participantes e a menor foi verificada em Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Figura 1- Amostra por Estado



Fonte: Elaboração própria.

A primeira observação a ser feita é que contamos com respondentes de 16 (62%) dos 26 estados brasileiros (considerando ser Brasília um distrito federal), o que nos aponta que houve uma boa



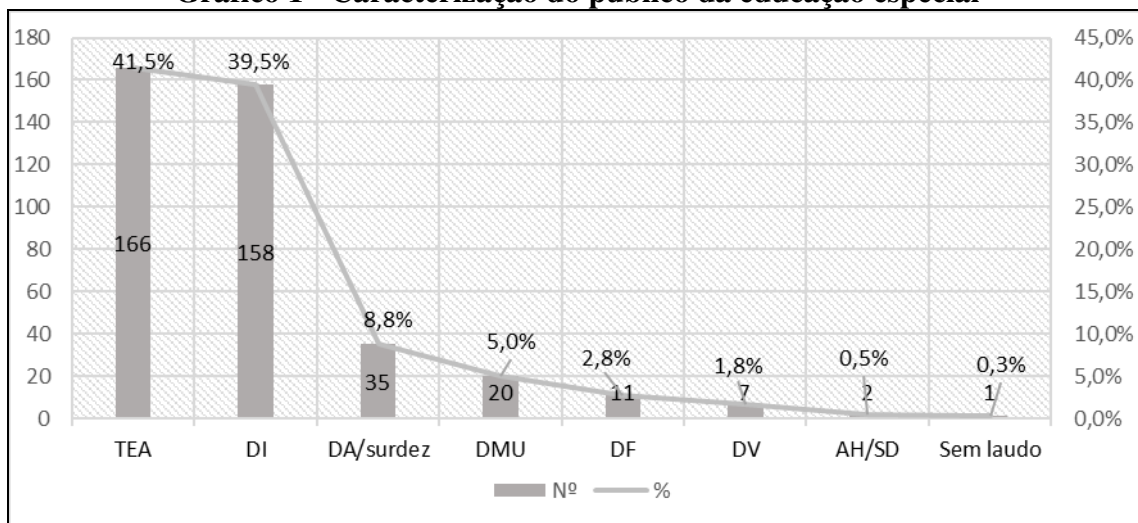
abrangência do estudo, contudo, 57% dos respondentes se localizavam em Goiás (30%) ou São Paulo (27%), dois Estados que, como apontamos nos procedimentos metodológicos, tivemos atuação diferenciada na coleta de dados, com o apoio do CEPFOR de Goiás e com o encaminhamento de forma mais direta para algumas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, não podemos desconsiderar a participação dos professores do Maranhão (17 do Mato Grosso do Sul (8%) e do Paraná (1,7%). Outros estados que destacamos são o do Rio Grande do Norte com sete respondentes (1,3%) e o de Rondônia que, apesar de identificarmos apenas três participantes (0,6%) contamos com a colaboração de pesquisadores participantes do nosso Grupo de Pesquisa.

Dos 520 respondentes ativos, identificamos 97 (19%) Professores de Educação Infantil, 173 (33%) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 233 (45%) do AEE e 17 (3%) deles não apontaram em qual nível de ensino atuavam no momento da pandemia. Majoritariamente, 45% dos respondentes, estavam exercendo a função de professor do AEE, o que nos possibilitou uma análise mais focada nas questões relacionadas aos alunos considerados público da educação especial, uma vez que a literatura aponta terem sido grandes os desafios para superar os impasses impostos pelo ensino remoto, na condução do processo de escolarização desse alunado (BUSAAD; ALMAIM, 2021; MERCIECA *et al.*, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; ROCHA; VIEIRA, 2021; BALBINO *et al.* 2022; ESPER, *et al.*, 2022; SHEPEARD, 2022; SPANN *et al.* 2023).

Em relação ao tempo de experiência profissional não há diferença muito expressiva entre eles, sendo que 155 (30%) dos professores possuíam entre uma a 10 anos, 173 (33%) de 11 a 20 anos, 67 (13%) entre 21 a 24 anos, 98 deles (19%) com mais de 25 anos de experiência, 24 (5%) deles com menos de um ano de trabalho e 3 deles não informaram. Considerando a atuação pedagógica no ensino remoto os dados da literatura apontam algumas dificuldades enfrentadas para atuar de uma forma nova, diferenciada e, mais do que isso, emergencial, como discutido por Taimur *et al.* (2021) ao apontar que os próprios professores enfatizam a questão da formação em competências digitais, o acesso aos equipamentos, a política educacional e a colaboração, assim como outros autores como Alenizi *et al.* (2022), Ilter e Izgar (2022) e, ainda, Pereira *et al.* (2020) e Santos *et al.* (2022) que abordam a precarização do trabalho docente e o impacto na saúde mental dos mesmos. Dos professores participantes da pesquisa contamos com 400 (77%) deles que atuaram com alunos da educação especial, seja em suas salas de aula ou no AEE, 109 (21%) deles não atuaram com esses alunos e oito (1,5%) dos professores não informaram. Dos 400 que apontaram terem atuado com tais alunos, encontramos a seguinte distribuição entre as diferentes categorias da educação especial:



Gráfico 1 - Caracterização do público da educação especial



Fonte: Elaboração própria.

Nota: TEA: transtorno do espectro autista; DI: def intelectual; DA: Def auditiva; DMU: def múltipla, DF: def física; DV: Def Visual; AH/SD: altas habilidades/superdotação

Das 400 condições apontadas, 324 (81%) referem-se ao TEA e à deficiência intelectual, correspondente ao que se tem observado atualmente nas redes de ensino em relação ao TEA, uma condição que vem se apresentando de forma mais intensa nos últimos anos e, em relação à DI, os dados vinham apontando, historicamente e de forma consistente, ser a condição mais presente nas escolas, o que parece estar se modificando com a presença de alunos com TEA. Entretanto, há de se considerar que mesmo em número menor de incidência, cada uma das categorias envolvem níveis complexos de organização do trabalho pedagógico e não se pode, por nenhum momento, simplificar a dificuldade da ação docente na perspectiva de um trabalho remoto, como se deu no decorrer da pandemia.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi apontado por três professores, contudo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) não considera essa condição como uma das categorias da educação especial, porém a Lei nº 14.254/2021 (BRASIL, 2021), em seu artigo 1º, dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, embora não se refira ao AEE. De qualquer forma, na perspectiva inclusiva todo e qualquer aluno deve ter a garantia de atendimento às suas necessidades educacionais, mesmo que não especificamente nos serviços especializados, mas, no contexto da classe comum.

Os dados sociodemográficos nos possibilitaram traçar o perfil dos professores que responderam ao questionário e evidenciaram um grupo maduro e experiente, uma vez que 47% deles estavam entre 46 e mais de 50 anos e a experiência de docência se apresentou numa distribuição de forma aproximada entre os períodos estabelecidos, porém 65% deles possuem de 11 a mais de 25 anos de atuação. Tais características nos permitem inferir que são profissionais que já acumularam determinadas bagagens de



vivências e de conhecimento sobre o seu exercício profissional e que, mesmo assim, certamente, foram surpreendidos com o isolamento social e a necessidade do ensino remoto, o que exigiu novas formas de conduzir o processo educativo.

Assim, de posse do perfil dos professores participantes, passaremos a descrição e análise dos dados sobre o trabalho pedagógico no período do ensino remoto emergencial.

Organização do Ensino Remoto Emergencial e Estratégias Pedagógicas

Certamente a organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas brasileiras foi uma tarefa bastante difícil e que exigiu muito das Secretarias de Educação ou Diretorias de Ensino, visto ser, como já mencionamos, uma situação inesperada e jamais vivenciada no contexto mundial. Muitos obstáculos se colocaram para que, frente ao isolamento social, se pudesse dar continuidade à escolarização e ao funcionamento das escolas, como aponta a análise de Alarcão (2021), a questão da exclusão digital discutida por Albuquerque *et al.* (2021), Glober (2021), Sihombing (2021), Alenezi *et al.* (2022), os improvisos e a precariedade da infraestrutura (TAIMUR *et al.*, 2021, ILTER; IZGAR, 2022; RIBEIRO, 2022;), o trabalho docente (SANTOS *et al.* 2022; KADIR, 2022), a discussão sobre as evidências que se colocaram em relação à vulnerabilidade social e desigualdades, como bem discutido por Camacho (2020), Kalman *et al.* (2023), Ngwacho (2023) e outros.

Em nosso estudo ao ser perguntado aos professores como se deu a organização do ERE, 290 (56%) responderam que foi exclusivamente remoto, 250 (39%) que foi híbrido, com atividades remotas e alguns encontros presenciais, sendo que desses cinco informaram que houve diferenças nos anos de 2020 e 2021, uma vez que em 2021 já foi se estabelecendo momentos de encontros presenciais. Identificamos que quatro (0,9%) dos professores informam que a organização do ERE se deu de outras formas, como o encaminhamento de material impresso para que os alunos realizassem em suas casas, a realização de atividades adaptadas e encaminhadas quinzenalmente aos alunos, como também a realização de aulas on-line síncronas, pela plataforma da Secretaria de Educação. Vinte e um (4%) dos professores não responderam a questão.

Em relação às formas de acesso às aulas remotas recebemos a resposta de 511 professores, correspondendo a 98% da amostra, e pudemos verificar que 369 (72%) deles apontaram o trabalho em redes sociais (*whatsapp, facebook, messenger, telegram* etc.), 332 (65%) informaram que fez uso do envio de materiais impressos, 264 (52%) realizou suas atividades em plataformas educacionais, disponibilizadas pelas Secretarias de Educação ou as vinculados ao *google suíte*, como o *classroom*, 31



(6%) utilizaram TV ou rádio e quatro (0,8%) deles ainda destacaram outras formas como a elaboração de vídeos, apostilas, livro didático, formulário do *google* e plantão de dúvidas na escola.

Hallwass e Bredow (2021) realizaram um estudo sobre o uso de tecnologias digitais, em especial o aplicativo *WhatsApp* como forma de acesso e aprendizagem no decorrer do ERE. Consideram, ainda, que a familiaridade e acessibilidade do uso do *WhatsApp* tornou o aplicativo uma ferramenta potencial para o contato, no caso de nosso estudo, seja diretamente com os alunos ou com seus familiares, dados corroborados pelo estudo de Sapucaia *et al.* (2022) e de Rodrigues *et al.* (2020) que identificaram os materiais, preponderantemente virtuais, foram disponibilizados de várias formas, sendo o *Youtube* o canal de maior difusão, contudo, ponderam os autores, apesar do potencial de materiais tecnológicos pouco se explorou as possibilidades de interação e se manteve a mesma do ensino presencial.

Como vemos, é preciso olhar para o uso da tecnologia no decorrer do ERE com uma visão bastante crítica, considerando que, sim, aplicativos como o *WhatsApp* em particular ou as redes sociais como um todo e, também, algumas plataformas educacionais, puderam possibilitar a continuidade dos contatos e, supostamente, do processo de ensino e aprendizagem, contudo, há de se considerar o limite de um trabalho pedagógico por tais meios, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seja devido à uma interação restrita, o espaço para as explicações pelos professores, a sinalização da aprendizagem e, ainda e não menos importante, a vulnerabilidade social que restringe o acesso a redes de internet com banda larga e aos equipamentos eletrônicos, portanto, destaca-se o esforço dos professores, mas não pode se desconsiderar a dificuldade intensa das famílias, dos alunos e dos próprios professores na continuação do processo de escolarização quase que exclusivamente por meio tecnológico.

A literatura aponta outras possibilidades tecnológicas no trabalho remoto, como a sala de aula invertida, o uso da plataforma Moodle (MOLINA-TORRES, 2023), explorar recursos digitais disponíveis (MARYANI *et al.*, 2023), estudo de Minic *et al.* (2023) aponta que os próprios alunos consideram que as aulas poderiam se tornar mais interessantes com o uso de novas tecnologias digitais, similar aos achados de Lin *et al.* (2022), de Seren (2022) que demonstram a percepção dos alunos sobre a não familiarização com plataforma de e-learning (GÜLLÜHAN E BEKIROĞLU, 2023).

Há outro ponto a se considerar: o uso de material impresso para continuidade das aulas. O estudo de Gonçalves *et al.* (2021) sobre a organização do ERE, em quatro escolas do Rio de Janeiro, trouxeram a questão da necessidade do envio de material impresso, frente à dificuldade dos alunos em acessar a plataforma educacional *Teams* e acessar os conteúdos das aulas e assim, foi verificada a ação de encaminhamento de material impresso.



No caso de nossa pesquisa, nos interessava saber, também, sobre o acesso dos alunos considerados público da educação especial e, ao serem questionados como foi esse acesso, contamos com 479 (92%) respondentes, sendo que 78% (406) responderam que foi a mesma e 22% (114) que foram utilizadas outras formas de acesso. Sobre quais formas, contamos com a resposta de 79 (16%) professores, cujos apontamentos indicam terem sido iguais a que ocorreu com os outros alunos, ou seja, on-line, via redes sociais, disponibilização de material impresso.

Como ações diferenciadas citaram as adequações, flexibilização e individualização dos encontros virtuais e das atividades encaminhadas impressas e, em alguns casos, o próprio professor levava o material até a casa do aluno, aliás, alguns informam que realizam visitas semanais ou esporádicas para os alunos do público da educação especial, tomando todos os cuidados sanitários exigidos para os encontros presenciais, essas visitas foram realizadas por alguns professores regentes e outras pelos professores do AEE. Citam também a realização de teleatendimento com a família e chamadas de vídeos com a criança, vídeo-aula na plataforma *zoom*, uso de mídia, jogos pedagógico e redes sociais (*WhatsApp*), plantões de dúvidas na escola, produção de kits com materiais e vídeos adaptado por alguns professores do AEE, atividades impressas também, só que com formatação adaptada (letras grandes, coloridas) e, às vezes, com conteúdo facilitado, explicações gravadas, áudios, conversa com mães ou responsáveis, vídeos motivacionais.

Em relação aos alunos com TEA, os professores de nosso estudo, citaram que recebiam atividades com conteúdos adaptados e jogos elaborados pela professora do AEE. Uma das professoras cita que foram oferecidos os mesmos acessos, mas, conforme seu relato, os responsáveis dos alunos da educação especial rejeitaram todas as oportunidades de ensino remoto. Diz a professora que, em 2021, com muita insistência, a mãe da criança retirou atividades impressas uma única vez e nunca devolveu e há, também o relato do caso que apresentava a necessidade de apoio pervasivo, a forma de mantê-lo incluído foi disponibilizando o conteúdo pelo formulário do *Google*.

Rocha e Vieira (2021) identificaram que houve uma falha no trabalho com tais alunos, embora, para elas, apenas se evidenciaram ainda mais as dificuldades do processo de inclusão escolar, já vivido anteriormente à pandemia, sobretudo em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas e propostas pelas redes de ensino, as quais não se apresentavam adequadas às diferentes necessidades desses alunos, sejam cegos, surdos, ou outras especificidades. Corn *et al.* (2022) ao estudarem a questão do trabalho com linguagem e escrita na área do TEA, constataram várias dificuldades, desde níveis de engajamento dos pais e crianças, até problemas de acesso tecnológico.

A situação se revelou, realmente, muito crítica em relação ao trabalho com os alunos da educação especial, uma vez que seria preciso considerar as especificidades próprias de cada uma das



categorias, ou seja, as necessidades de um aluno surdo se diferenciam substancialmente de um com cegueira, ou com deficiência intelectual, com TEA e, da mesma forma, daqueles considerados com altas habilidades/superdotação, os quais, inclusive puderam expressar suas opiniões sobre a Covid-19 em estudo realizado por Ünalán e Demirci (ÜNALAN; DEMIRCI, 2023).

Obviamente, se tratava de um tarefa gigantesca assegurar que o direito educacional deles estivesse garantido, ao menos, nas mesmas condições dos outros alunos, apesar da precariedade de todos os casos, não se poderia desconsiderar nas instâncias de gestão, a situação específica do grupo de alunos da educação especial e pesquisas demonstraram a dificuldade mais específica do trabalho com esses alunos (BUSAAD; ALMAIN, 2021; MERCIECA *et al.*, 2021; BALBINO *et al.*, 2022; KELEŞ; ÖZBEY, 2022; RENSBURG, CLASQUIN-JOHNSON, 2023). Indubitavelmente foi um período desafiador tanto para professores quanto para os familiares e, infelizmente, em muitas situações, vivenciaram esse período de forma isolada, sem apoio institucional e tentando fazer o melhor possível na condição que se apresentava.

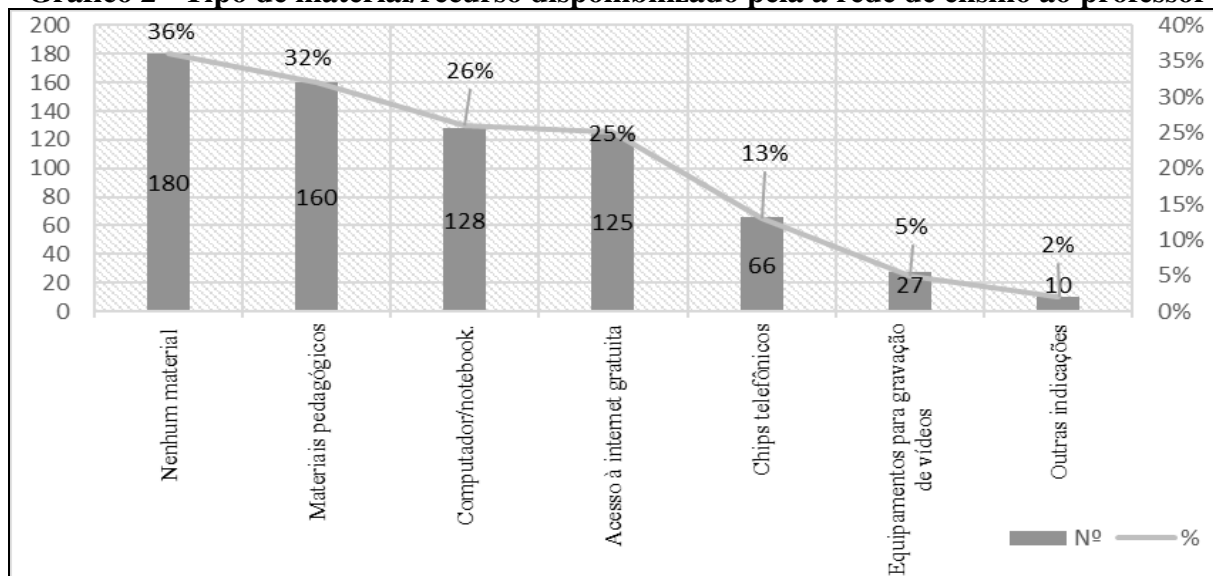
Outro ponto de nossa investigação se relacionou a experiência dos professores com a tecnologia educacional e, a partir da resposta de 513 professores (99%) pudemos identificar que 383 deles (74%) relataram pouca experiência com os recursos tecnológicos, apenas 88 (17%) informou ter muita experiência e 46 (9%) admitiu não ter, naquele momento, nenhuma experiência. A questão do uso da tecnologia foi referenciada como uma das dificuldades por 66% dos professores de nosso estudo, seja por não possuir ou ter disponível equipamento ou infraestrutura tecnológica adequada para as tarefas como internet banda larga, computador/notebook ou celular compatível (33%), o pouco conhecimento acerca das tecnologias (30%) e não possuir os conhecimentos pedagógicos necessários para atuar neste contexto vivenciado (13%). Os dados corroboram ao que se identificou sobre a experiência docente com o uso dos recursos tecnológicos como suporte para o ensino (GROBLER, 2021; LIN; YUN, 2021; KADIR, 2022), mesmo que em aulas presenciais e, ao mesmo tempo, apontam a lacuna existente nos próprios sistemas de ensino sobre formação, aquisição e investimentos em equipamentos tecnológicos nas escolas brasileiras, o que tem sido demonstrado por vários autores (SENHORAS, 2020; ARAÚJO, 2021; ALBUQUERQUE, *et al.*, 2021; CUNHA, 2021) antes, no decorrer e depois da pandemia.

Na busca de conhecer a infraestrutura das redes de ensino e o que foi disponibilizado para o trabalho do professor no decorrer do ERE, foi perguntado sobre o tipo de material ou recurso que tiveram acesso para o seu exercício profissional, considerando-se o momento ímpar da ação pedagógica no qual os professores vivenciavam uma situação inequivocadamente nova e desafiadora, certamente, trazendo insegurança e ansiedade para cumprir o papel didático, de ir ao encontro de todos os alunos, responder às suas necessidades pedagógica, curriculares e, sem dúvida, emocionais, visto o significado



que estava sendo vivido por todos em relação às consequências da Covid-19. Recebemos a resposta de 499 (96%) professores, os quais poderiam indicar mais do que um recurso, porém, os dados revelaram o que a literatura, a mídia, os documentos já vinham denunciando, ou seja, pouco recurso e pouco acesso a equipamentos ou estrutura tecnológica

Gráfico 2 - Tipo de material/recurso disponibilizado pela a rede de ensino ao professor



Fonte: Elaboração própria.

A falta de recurso foi indicada por 340 (68%), sendo que 180 (36%) apontou que não foi disponibilizado nenhum material e 160 (32%) informaram que os materiais disponibilizados se referiam a material de uso cotidiano e comum nas escolas, como os pedagógicos e de escritório demonstrando que mesmo diante de um desafio diferenciado e inédito, o professor teve à sua disposição o material de sempre.

Em relação aos equipamentos eletrônicos ou estrutura tecnológica tenha sido destacado o acesso a computadores ou notebook (26%), acesso à internet (25%), chips telefônicos (13%) ou microfone e equipamentos para gravação de vídeos (5%), os professores comentam que alguns dos recursos, como compra de equipamento, se deu em período posterior, ou com valores determinados ou, ainda, com acessos a internet de baixa qualidade. Ribeiro (2022), entre vários pontos de seu estudo, identifica a precariedade da infraestrutura no trabalho docente, assim como Santos *et al.* (2022) que tratam das condições precárias e intensificadas do trabalho docente no decorrer do ERE, o que pode ser complementado pelo estudo de Ferronato e Santos (2022) que discorrem sobre o mal-estar docente, advindo das condições que passaram a enfrentar na nova situação de ensino que se fez necessária no decorrer da Pandemia. Ogawa (2023) também registra, entre as dificuldades enfrentadas, a questão técnica. Estudos internacionais, da mesma forma, identificaram dificuldades com as questões



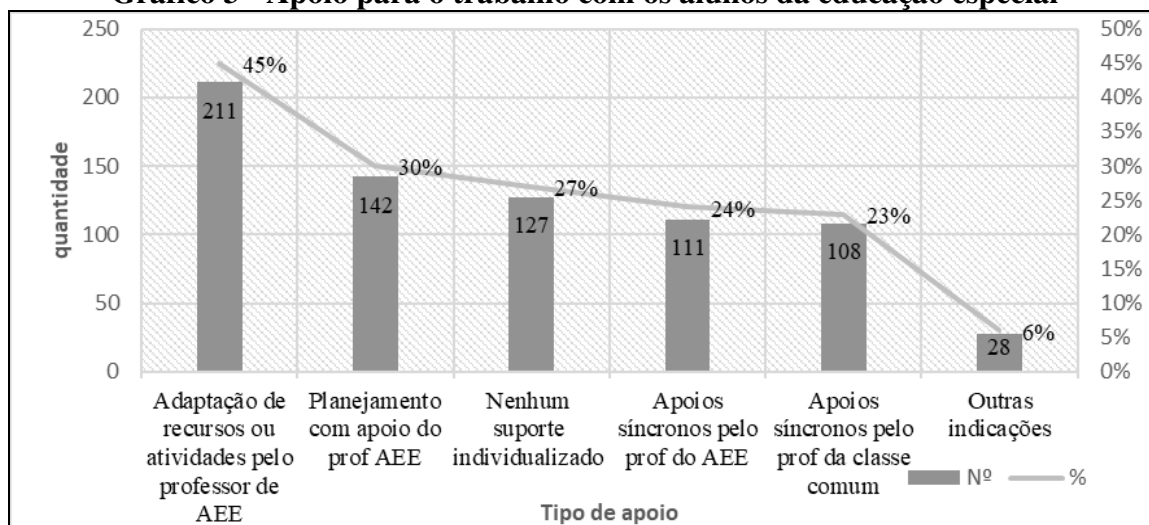
tecnológicas (ALOMAN; ALELAIMAT, 2021; POLYMILI, 2021; SIHOMBING *et al.*, 2021; ALENEZI *et al.*, 2022; KADIR 2022) e outros obstáculos enfrentados pelos professores como o próprio planejamento, a execução do trabalho remoto e a exaustão docente (CAHAPAY *et al.*, 2021; ILTER; IZGAR, 2022; AKBULUT, SADIK, 2023).

Os 10 (2%) professores que se referiram a outras formas de apoio apontaram a questão do apoio da gestão da escola, da formação para o uso da tecnologia, grificação salarial para compra de equipamentos, ajuda para custear a internet ou auxílio pago em espécie, espaço escolar adequado para atender o estudante e material dourado, aplicativos ou jogos educacionais, cartilha impressa e papéis para impressão.

Como podemos observar uma situação difícil diante de um cenário bastante complexo. Obviamente que também foi um momento que exigiu das secretarias de ensino ações e decisões jamais pensadas e que se viram diante de uma experiência inusitada, enfrentando a dificuldade de elaboração de um planejamento a curto prazo, indefinido e que, certamente, trouxeram momentos de muita angústia e indefinição para os gestores da escola, uma vez que as próprias indicações do Ministério da Educação foram tardias, descontraídas, inconstantes e sem a emergência de recursos que se fizeram necessários naquele momento (PEREIRA, NARDUCHI, 2020; KOHAN, 2020).

Na mesma direção de se conhecer a infraestrutura disponibilizada pelas redes de ensino foi perguntado aos professores sobre o apoio específico para atender educacionalmente os alunos da educação especial. Recebemos 467 (90%) respostas, e a situação vivida, em relação aos apoios, também foi bastante complexas e se encontra caracterizada no gráfico 3.

Gráfico 3 - Apoio para o trabalho com os alunos da educação especial



Fonte: Elaboração própria.



Os dados constataram a importância do AEE, uma vez que 99% das indicações destacam o apoio desse serviço, seja por meio de adaptação de recursos ou atividades (45%), no planejamento das atividades (30%) ou no suporte síncrono (23%). Por outro lado, 27% dos professores apontam não terem recebido nenhum suporte, 23% se referem ao contato realizado pelo próprio professor comum e 6% trazem outras formas de apoio como o uso de material e atividades diferenciadas, o suporte de intérpretes, caderno de atividades adaptadas, a entrega de atividades, conversa por *whatsapp* ou telefone, professor de apoio, reuniões com a coordenação pedagógica e da Educação Especial e as vivências pensadas de forma universal para que os alunos da educação especial participassem junto com os outros. As problemáticas relacionadas ao trabalho com alunos da educação especial foram identificadas em pesquisas como a de Queiroz e Melo (2021), Esper *et al.* (2022), corroborando com os dados apresentados por Kadir e Kalman (KADIR, 2022; KALMAN *et al.*, 2023).

Outro ponto que nos interessava identificar foi sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse período, em relação ao trabalho pedagógico a ser exercido, no decorrer da Pandemia. Foram recebidas 511 (98%). As dificuldades enfrentadas pelos professores e que foram identificadas no estudo, nos permitem apontar, cientificamente, o que já eram de conhecimento no senso comum e nos diálogos com professores, colegas de trabalho, familiares etc., como o retorno das atividades que eram propostas, o envolvimento dos alunos (57%), inclusive os da educação especial (47%).

Da mesma forma, pudemos evidenciar a situação emocional dos professores no enfrentamento do tipo de trabalho exigido no período da pandemia, uma vez que 91% deles relata a dificuldade em se adequar à nova rotina do trabalho, seja pelo exercício em home-office (47%), como os níveis de estresses, cansaço emocional e físico (44%), como constatado na pesquisa de Akubulurt e Sadik (2023) ou de Ynon *et al.* (2023), Manowaluilou e Thanarachataphoom (2023) e Rietjens *et al.* (2024) que constataram Burnout nos professores. Certamente, aspectos relacionados à saúde mental naquele período, não apenas dos professores, mas da população em geral que estava a enfrentar um vírus desconhecido, de alto potencial de proliferação, causador de mortes, adoecimento grave, afastamento social, instabilidade financeira etc.

Informe de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FFC, 2020) já apontava o aumento da carga de trabalho docente proveniente da atuação nas plataformas digitais, no atendimento às famílias, na preparação de materiais (inclusive de aulas virtuais), entre outras ações, demandando mais tempo e mais dedicação docente, ou seja, os professores vivenciaram um momento muito complexo e difícil de sua atuação docente, exigindo deles mais do que e poderiam oferecer naquele momento, contudo, encontrando uma força inexplicável para o exercício docente e para interagir com cada um dos seus alunos.



Muitos foram os fatores que realmente trouxeram dificuldades ao trabalho do professor e, mesmo assim, podemos notar a preocupação com o processo educacional do aluno, como pudemos identificar nos depoimentos dos professores, uma vez que se dispuseram a ir recolher atividades mesmo que fosse andando por longas distância, a preocupação com atividades que pudessem ser motivadoras, a fragilidade do acesso à internet, a ausência de condições materiais básicas para que ao aluno pudesse ter acesso ao conteúdo que estava sendo apresentado e, da mesma forma, o desafio de adequar os conteúdos para atender as necessidades de todos.

Embora as estratégias pedagógicas caminhem próximas aos recursos, materiais e infraestrutura disponível para o trabalho do professor, uma das perguntas foi sobre as estratégias educacionais gerais – para todos os alunos –, e específicas, para os alunos da educação especial. Contamos com 509 (98%) professores que se manifestaram em relação às estratégias gerais e 468 professores (90%) que também responderam sobre a atuação com os alunos da educação especial. No entanto, pudemos observar que as estratégias foram equivalentes, como uso de materiais digitais nas redes sociais ou disponíveis em sites das secretarias, o uso de videoaula, aulas síncronas, orientação às famílias e atividades impressas, a mais destacada, com indicação de 366 (72%) como estratégia geral e de 178 (38%) voltada para os alunos da educação especial.

Isso nos leva a inferir que, mesmo numa situação de ERE, foi mantida uma estratégia própria ao ensino presencial, realizada de forma cotidiana e contínua, portanto, mesmo diante de uma situação totalmente diferenciada, as redes de ensino mantiveram, basicamente, a mesma estratégia o uso de material impresso ou escrito. Pudemos perceber pelos dados, que as estratégias utilizadas no período foram predominantemente assíncronas, sem a garantia do contato direto, mesmo que virtual, alterando expressivamente o processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da organização do trabalho pedagógico com o uso do ERE nos aponta o despreparo tecnológico da educação em relação ao acesso, uso e ao hábito de utilização de ferramentas tecnológicas como instrumento de aprendizagem e conhecimento e, ainda, a falta de planejamento institucional das redes de ensino sobre as ações pedagógicas, desde a questão da formação de professores, de ampliação das redes e baixa qualidade da internet, e a simplificação do processo do ensinar e aprender meramente como uma transposição do trabalho presencial no virtual, desconsiderando-se diferenças significativas sobre tais modalidades de ensino.



Além disso, o modo abrupto do uso do ERE pelas redes de ensino parece ter sido impulsionado por uma visão midiática e mesmo de alguns grupos políticos com o *ócio* dos professores – ou seja, ganham sem trabalhar? – do que a preocupação em se aproximar dos alunos e de dar continuidade ao ano escolar e, por consequência do imediatismo da situação, o ensino ainda se manteve muito preso a uma visão conteudista e aspectos quantitativos, no sentido da dificuldade em delimitar o conteúdo e garantir a individualização do ensino numa situação excepcional, seja de qualquer um dos alunos ou, mais especificamente, daqueles da educação especial.

De fato, desde a exploração do trabalho docente frente a exigências que extrapolaram suas possibilidades, até a dificuldade dos sistemas educacionais, na verdade, os dados sobre a organização do ERE, em grande parte, revelam a ausência de uma política educacional em âmbito nacional, incapaz de lidar com o sofrimento social que se colocou naquele momento, negligenciando a saúde de forma geral e, especificamente, a saúde mental de famílias, professores, alunos, ou seja, a ausência de um olhar humanizador num momento de intensa dor.

O retorno às atividades presenciais, apesar de algumas providências das Secretarias de Educação, parece não ter levado em conta as lições aprendidas durante a pandemia e continuamos a assistir um sistema educacional distanciado das necessidades de toda a comunidade escolar, seja no que se refere à infraestrutura, a formação docente, as demandas educacionais pós-pandemia, a tecnologia educacional, as especificidades dos alunos da educação especial e, por consequência, o investimento em acessibilidade em todas as dimensões – atitudinais, curriculares, comunicacionais, tecnológicas, de recursos. Isso nos leva a concluir que há, sim, uma inviabilização das consequências educacionais evidenciadas no decorrer do ERE, portanto, a pandemia se tornou invisível e distante de nós, quase que como se não tivesse ocorrido e, além disso, com base no referencial teórico Vygotskiano, podemos afirmar que as particularidades retratam a totalidade do fenômeno educacional no que se refere às suas fragilidades, sejam elas antes, durante ou após a pandemia.

REFERÊNCIAS

AKBULUT, S. E.; SADIK, F. “Analysis of Primary School Teachers’ Distance Education Practices during the Covid-19 Pandemic in the Context of Classroom Management”. **European Journal of Educational Sciences**, vol. 10, n. 2, 2023.

ALARCÃO, I. “Educação na pandemia e no pós-pandemia”. **Docent Discunt**, vol. 2, n. 1, 2021.

ALBUQUERQUE, L. F. S. *et al.* “Os impactos da exclusão digital na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I”. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, vol. 16, n. 16, 2021.



ALENEZI, E. *et al.* “The Sudden Shift to Distance Learning: Challenges Facing Teachers”. **Journal of Education and Learning**, vol. 11, n. 3, 2022.

ALIYYAH, R. R. *et al.* “Perceptions of elementary school teachers towards the implementation of the independent curriculum during the COVID 19pandemic.” **Journal of Education and E-Learning Research**, vol. 10, n. 2, 2023.

ALOMYAN, H.; ALELAIMAT, A. “Employing ICTs in kindergartens in remote areas of Jordan: Teachers’ perspectives on the use, importance and challenges.” **European Journal of Educational Research**, vol. 10, n. 4, 2021

ANTUNES, J. M. F. “Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: porque se refletir em tempo de pandemia?” **Revista Prospectus**, vol. 2, n. 1, 2020.

BALBINO, E. S. *et al.* “Pandemia, educação e deficiência: narrativas de pais e professores”. **Diversitas Journal**, vol. 7, n. 4, 2022.

BONOTO, R. *et al.* “Oportunidades de aprendizagem com apoio da Comunicação aumentativa e alternativa em tempos de Covid-19”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, n. 4, 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 12/04/2024.

BRASIL. **Parecer n. 05, de 19 de maio de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 12/04/2024.

BUSAAD, Y.; ALNAIM, M. “Parents’ perceptions regarding the effects of COVID-19 on their children with and without disabilities”. **International Journal of Instruction**, vol. 14, n. 4, 2021.

CAHAPAY, M. B. *et al.* “Instructional Development for Distance Education amid COVID-19 Crisis in the Philippines: Challenges and Innovations of Kindergarten Teachers”. **Asian Journal of Distance Education**, vol. 16, n. 2, 2021

CAMACHO, A. C. L. F. *et al.* “Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de Covid-19”. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 7, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. “Educação a Distância na crise Covid-19: um relato de experiência”. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 6, 2020.

CHENG, X. “Challenges of 'School's Out, But Class's On' to School Education: Practical Exploration of Chinese Schools during the Covid-19 Pandemic”. **Science Insights Education Frontiers**, vol. 5, n. 2, 2020.

CONNER, C. *et al.* “Conducting oral and written language adapted tele-assessments with early elementary-age children with autism spectrum disorder”. **Autism and Developmental Language Impairments**, vol. 7, 2022

COPERTARI, S. “Virtualización de la educación en tiempos de pandemia”. **Revista Científica Educ@ção**, vol. 4, n. 7, 2020.



COSTA-RENDERS, E. C. *et al.* “O ensino remoto e a educação inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 15, 2022

CUNHA, M. B. “A exclusão digital no Brasil e seus reflexos no acesso à informação”. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, vol. 14, n. 2, 2021.

DIAS, G. N. *et al.* “Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid-19(Sars-Cov-2)”. **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, n. 6, 2020.

ESPER, M. V. *et al.* “Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 28, 2022.

FERRONATTO, E. T. T.; SANTOS, H. T. “Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia”. **Devir Educação** [2021]. Disponível em: <www.ded.ufla.br>. Acesso em: 23/01/2024

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo: FCC, 2020.

GROBLER, A. “Plans and Interventions of South African Grade 1 Educators During the 2020 Lockdown”. **Research in Social Sciences and Technology**, vol. 6, n. 3, 2021.

GÜLLÜHAN, N. U.; BEKIROĞLU, D. “Life Study Lessons in The Process of Distance Education: A Case Study on The Opinions of Primary School Students”. **Mimbar Sekolah Dasar**, vol. 10, n. 1, 2023.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. “WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial”. **Revista Educação e Emancipação**, vol. 14, n. 2, 2021.

HONORATO, R. F. *et al.* “Negando políticas de morte e currículos da educação (de tempo) integral”. **Communitas**, vol. 6, n. 13, 2022.

ILTER, İ.; IZGAR, G. “Elementary School Teachers' Experiences of Distance Education during the COVID-19 Pandemic in Turkey”. **i.e.: inquiry in education**. Vol. 14, n.1, 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo: IRM, 2020.

KADIR, R. “Online Teaching and Learning at Primary School During COVID-19 Pandemic: Exploring Parents and Teachers’ Voices”. **International Journal of Asian Education**, vol. 3, n. 1, 2022.

KALMAN, M. *et al.* “A qualitative study of home learning during the Covid-19 pandemic in Turkey: A focus on home environments”. **Issues in Educational Research**, vol. 33, n. 2, 2023.

KELEŞ, O.; ÖZBEY E.Z. “Families with special needs children in Turkey during the Covid-19 pandemic”. **International Online Journal of Education and Teaching**, vol. 9, n. 1, 2022

KOHAN, W. O. “Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.



LESTARI, S. *et al.* “Learning adaptation during the COVID-19 pandemic in Muhammadiyah inclusion schools”. **Journal of Education and Learning**, vol. 15, n. 2, 2021.

LIM, S. *et al.* “Teaching in the Era of COVID-19: From Narratives of a 25 Years of Experienced In-Service Korean Elementary School Teacher”. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, vol. 17, n. 12, 2021.

LIN, M. *et al.* “Implementation of E-Learning in New Taipei City During COVID-19”. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, vol. 18, n. 4, 2022.

MACKATIANI, C. I. *et al.* “Coronavirus Era: Implications for Reconceptualization of Curriculum Delivery in Kenyan Primary and Secondary Schools”. **World Journal of Education**, vol. 12, n. 3; 2022.

MANOWALUILOU, N.; THANARACHATAPHOOM, T.” Digital Frontiers: Investigating the Impact of Online Teaching Engagement on Thai Teachers’ Self-Efficacy and Burnout amid the Covid-19 Pandemic”. **International Education Studies**, vol. 16, n. 6; 2023.

MARYANI, I. *et al.* “Technology Readiness and Learning Outcomes of Elementary School Students during Online Learning in the New Normal Era”. **Pegem Journal of Education and Instruction**, vol. 13, n. 2, 2023.

MERCIECA, D. *et al.* “Teachers Working in Special Schools in Scotland Acting with Practical Wisdom: Supporting Children with Additional Needs in COVID-19 Lockdown”. **Education Sciences**, vol. 11, 2021.

MIKOVA, J. “Selected risks of cyberspace in the transition of pupils to distance learning in Czech Republic”. **Pegem Journal of Education and Instruction**, vol. 13, n. 4, 2023.

MINIC, J. *et al.* “When I'm not at school” - fifth graders' perspectives on the advantages and disadvantages of online instruction”. **Journal of Educational Sciences**, vol. 47, 2023.

MOLINA-TORRES, M.P. “Flipped classroom to teach digital skills during COVID-19”. **Journal of Technology and Science Education**, vol.14, n.1, 2024.

MOODLEY, C. *et al.* “Learning at home for Grade 1 learners in disadvantaged communities: Insights from the Sandbox@ Home COVID-19-response intervention”. **South African Journal of Childhood Education**, vol. 12, n. 1, 2022.

NGWACHO, G.A. “Reimagining of Basic Education; Panacea for Catalyzing Change for Inclusion and Access during Pandemics”. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, vol. 15, n. 1, 2023

OGAWA, M. T. “Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto”. **Eventos Pedagógicos**, vol. 14, n. 2, 2023.

PEREIRA, A. J. *et al.* “Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas”. **Revista Augustus**, vol. 25, n. 51, 2020.

PEREIRA, H. P. *et al.* Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol.3, n.9, 2020.



POLYMILI, A. “Distance learning in primary education in Greece in the midst of Covid-19”. **International Online Journal of Primary Education**, vol. 10, n. 2, 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. “Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do Covid-19”. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021.

RENSBURG, J. V. M.; CLASQUIN-JOHNSON, M. G. “Parental involvement in the case of primary school children with autism during COVID-19”. **South African Journal of Childhood Education**, vol. 13, n. 1, 2023,

RIBEIRO, A. E. “Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia”. **A Cor das Letras**, vol. 23, n. 3, 2022.

RIBEIRO, E. B. V.; COSTA, S. K. H. T. “Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19”. **Revista Alterjor**, vol. 26, n. 2, 2022.

RIETJENS, B. V. *et al.* “Síndrome de Burnout no ensino remoto: repercussões na saúde física e mental de docentes e gestores”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 49, 2024.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. “Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota”. **Dialogia**, n. 39, 2021.

RODRIGUEZ, J. R. *et al.* “Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

RUBIO-GAVIRIA, D. “Crisis de la educación: el constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

RUSSO, K.; MAGNAN, M. O.; SOARES, R. “A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

SAMPAIO, R. M. “Teaching and literacy practices in Covid-19 pandemic times”. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 7, 2020

SANTOS, F. F. *et al.* “As condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Ensino Remoto Emergencial: breve análise de pesquisas”. **Educação em Foco**, n. 45, 2022.

SAPUCAIA, A. R. R. *et al.* “Mediação de ensino por meio do aplicativo WhatsApp: reflexões pibidianas”. **Diversitas Journal**, vol. 7, n. 3, 2022.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SENHORAS, E. M. “O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

SEREN, M. “Primary school students' views on online education”. **International Journal of Curriculum and Instruction**, vol. 14, n. 1, 2022.



SHEPEARD, S. **Teachers' perceptions of challenges and teacher effectiveness in providing inclusion support for k-5 students with disabilities during emergency remote teaching** (Doctor of Education in Educational Leadership). Mississippi. William Carey University, 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. "Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia". **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

SIHOMBING, A. A. "*Merdeka Belajar* in an Online Learning during The Covid-19 Outbreak: Concept and Implementation". **Asian Journal of University Education**, vol. 17, n. 4, 2021.

SILVA SOBRAL, D. A. P. *et al.* "O ensino remoto na educação infantil: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no contexto da pandemia". **Diversitas Journal**, vol. 7, n. 3, 2022.

SPANN, E. *et al.* "Supports and Empowerment for Families of Children with Extensive Support Needs Throughout the COVID-19 Pandemic". **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, vol. 48, n. 3, 2023.

STARCKS, A. "Serving students with disabilities in K-12 online learning: daily practices of special educators during the COVID-19 pandemic". **Distance Education**, vol. 43, n. 4, 2022.

TAIMUR, S. *et al.* "Exploring Teachers' Perception on Successes and Challenges Associated with Digital Teaching Practice During COVID-19 Pandemic School Closures". **Pedagogical Research**, vol. 6, n. 4, 2021.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. "Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas". **Retratos da Escola**, vol. 14, n. 30, 2021.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. "Evidence-Based and Promising Practices to Support Continuity of Learning for Students With Disabilities". **ERIC** [2020]. Disponível em: <www.eric.ed.gov>. Acesso em: 23/01/2023.

ÜNALAN, S.; DEMIRCI, T. "Examination of Gifted Students' Opinions on Coronavirus and Pandemic". **Shanlax International Journal of Education**, vol. 11, n. 1, 2023.

UYSAL, D. "Emergency Distance Education Experience Of Primary School Teachers Teaching First-Grade Students". **International Journal of Progressive Education**, vol. 17, n. 3, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

YNON, G. C. *et al.* "Professional Crisis or Temporary Burnout? Teacher's Experiences Towards the End of the Covid-19 Pandemic". **International Education Studies**, vol. 16, n. 2, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 18 | Nº 52 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima