

Vivências dos professores brasileiros no cenário da Covid-19 no ensino para alunos com Necessidades Educativas Especiais

Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, (ORCID) <https://orcid.org/0000-0003-4141-0746>, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Anabela Cruz-Santos, (ORCID) <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>, Centro de Investigação em Estudos da Criança-CIEC- Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Contacto: Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, e-mail: clarice.rejane@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como finalidade apresentar os relatos dos professores que lecionaram para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no cenário da pandemia da Covid-19 no estado do Rio Grande do Norte (RN) no Brasil. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos a partir de uma entrevista semiestruturada com 18 questões aplicadas individualmente a 14 professores. Os participantes atenderam aos seguintes critérios: a) lecionaram no estado do Rio Grande do Norte nos anos de 2020 e 2021; b) apoiaram alunos com NEE nos anos de 2020 e 2021, e c) estes estudantes deveriam estar matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas do Rio Grande do Norte. Os resultados do estudo permitiram concluir que após o anúncio da pandemia por Covid-19, as escolas privadas se posicionaram com estratégias e metodologias para o ensino à frente das escolas públicas. Para mediar as práticas pedagógicas durante esse período, o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, foi o meio mais adotado pelos professores investigados, especialmente no âmbito da escola pública. Já no caso dos professores das escolas privadas, foram utilizadas plataformas digitais como *Zoom*, *Google Meet*, *Google*



Classroom, Google Forms, Google Drive no apoio aos estudantes. Os professores apontaram a família como um fator fundamental para a mediação da comunicação e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Logo, a pandemia evidenciou as disparidades socioeconômicas, educacionais e culturais do Brasil, especialmente entre as escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: ensino fundamental; educação especial; necessidades educativas especiais; professores; covid -19.

Experiences of Brazilian teachers in the Covid-19 setting in teaching for students with Special Educational Needs

Abstract

The present work aimed to present the reports of teachers who taught students with Special Educational Needs (SEN) in the Early Years of Elementary School in the scenario of the Covid-19 pandemic in the state of Rio Grande do Norte (RN) in Brazil. This is a qualitative study in nature. The data was collected from a semi-structured interview with 18 questions applied individually to 14 teachers. The participants met the following criteria: a) they taught in the state of Rio Grande do Norte in the years 2020 and 2021; b) they supported students with SEN in the years 2020 and 2021, c) and these students should be enrolled in the first five years of elementary education in schools in Rio Grande do Norte. The results of the study allowed for the conclusion that after the announcement of the Covid-19 pandemic, private schools positioned themselves with strategies and methodologies for teaching ahead of public schools. To mediate the teaching practices during this period, the messaging application WhatsApp was the medium most adopted by the investigated teachers, especially in the public school context. As for the private school teachers, digital platforms such as Zoom, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, and Google Drive were used to support the students. Teachers pointed to the family as a fundamental factor in the mediation of communication and in the teaching and learning process of students with SEN. Thus, the pandemic highlighted the

socioeconomic, educational and cultural disparities in Brazil, especially between public and private schools.

Keywords: elementary education; special education; special educational needs; teachers; covid -19.

No início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19 causada por um novo vírus, denominado SARS-COV-2. Com proporções mundiais, a pandemia da Covid-19 exigiu que os governantes tomassem medidas emergenciais e restritivas para conter o avanço do vírus. O fechamento das instituições de ensino foi uma das medidas adotadas em diversos países. No Brasil, aportes legais, instituíram a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em todo o território dentre eles, a Portaria nº 343/2020, ao nível Federal (Brasil, 2020), e no estado do Rio Grande do Norte (RN), o Decreto nº 29.524/2020.

O ensino remoto emergencial (ERE), surgiu como alternativa após a suspensão das aulas presenciais (Machado, 2020). O ERE ou Aula Remota é categorizado como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o encontro físico entre professores e estudantes dos diferentes níveis de ensino. Esta modalidade foi adotada por instituições educacionais em todo o mundo, em razão das restrições impostas pela COVID-19 (Moreira & Schlemmer, 2020). Com isso, a comunidade escolar foi obrigada a adaptar-se à nova realidade com estratégias de ensino alternativos e diferenciados para garantir os suportes e apoios necessários aos estudantes e famílias segundo a *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* (2020).

Entretanto, no Brasil, durante o período do ERE, por vezes foram instituídas as mesmas estratégias de ensino das aulas presenciais, onde foi evidenciada uma transposição equivocada do formato presencial para o ERE com a mediação de recursos tecnológicos digitais, tais como computadores *desktop*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* ligados à *web* (Moreira & Schlemmer, 2020). Segundo Nóvoa (2020 citado por Silva et al., 2020), a continuidade do processo educacional via ERE, realçou, mais uma vez, uma enorme lacuna entre a distinção das classes sociais no Brasil, posto que muitas escolas da

rede de Educação Básica, municipais e estaduais, assim como instituições de Ensino Superior não dispunham de condições de infraestrutura física, tecnológica e [formação pedagógica] para dar seguimento ao ERE.

Os processos didático-pedagógicos na versão *on-line*, mesmo que temporariamente, exigiram que os docentes ressignificassem as formas como os alunos poderiam aprender e ser avaliados remotamente (Bonotto et al., 2020). Esta mudança repentina nos processos educacionais gerou muitas incertezas e desafios por parte de toda comunidade escolar sobre o formato do ensino ERE a partir do uso das tecnologias digitais, sobretudo, na educação básica quando comparado ao ensino presencial no período pré-pandemia (Vieira & Seco, 2020).

As possibilidades de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto foram muito escassas para os alunos com NEE (Orlando et al., 2021), sendo ampliadas por poucos estudos e orientações no que diz respeito à educação dos alunos com NEE (Oliveira- Neta et al., 2020; Tomaz, 2022), o que dificultou o acompanhamento por parte dos professores e das famílias destes alunos.

Diante deste cenário, nota-se a relevância de refletir sobre as diferentes realidades e experiências vivenciadas por professores durante o período da pandemia da Covid-19. Para isto, esta investigação busca apresentar os relatos dos professores que lecionaram para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no cenário da pandemia da Covid-19 no estado do Rio Grande do Norte (RN) no Brasil.

Método

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora intitulada “Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa usados por crianças com Necessidades Educativas Especiais no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil”. A presente pesquisa seguiu os procedimentos acadêmicos de ética para sua execução em Portugal, aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho e no Brasil, aprovado no dia 16 de setembro de 2022 pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), sob o número de Parecer 5.634.011 a partir das normas definidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de

Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) que orienta as pesquisas que envolvem seres humanos.

O estudo teve como abordagem a metodologia de cariz qualitativo de cunho descritivo e interpretativo. Segundo Stake (2011) uma pesquisa de caráter qualitativa envolve dados descritivos de pessoas, lugares e processos vivenciados pelo pesquisador diante de uma situação com o intuito de entender os fenômenos da realidade. Neste caso, uma compreensão a respeito das realidades vivenciadas por professores que lecionaram para estudantes com NEE no contexto da pandemia no Rio Grande do Norte, na região nordeste do Brasil. O escopo do estudo foi no estado do Rio Grande do Norte, dada as dimensões geográficas do Brasil e suas particularidades regionais, além das questões de acessibilidade e conveniência de uma das investigadoras com este sítio.

Participantes

Para compor a amostra a ser pesquisada, foi selecionada uma fração da população do conjunto de professores que lecionaram para crianças com NEE matriculadas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais durante 2020 e 2021 no estado do Rio Grande do Norte para atender os objetivos da investigação.

Destarte, foram estipulados os seguintes critérios de elegibilidade para participação do estudo, tais como: a) Professores que lecionaram no estado do Rio Grande do Norte em 2020 e 2021; b) Professores que apoiaram alunos com NEE nos anos de 2020 e 2021; c) Os alunos deveriam estar matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais.

O recrutamento dos participantes se deu através de um contato inicial pelas redes sociais, aplicativo *WhatsApp* e *e-mail*, por meio de um convite direcionados aos professores que lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte durante os anos de 2020 e 2021 com informações a respeito da pesquisa. Feito isto, foi realizado um contato individual com os professores que se disponibilizaram voluntariamente de forma a verificar se cumpriam todos os critérios de elegibilidade.

Participaram 14 professores, sendo dois homens e doze mulheres, com idade mínima de 25 anos e máxima de 45 anos. A respeito da formação acadêmica, todos os participantes possuíam a licenciatura em pedagogia, e dois destes possuem uma segunda

formação, um em Administração de Empresas e um em Psicologia. Constatou-se que 12 professores dispunham de cursos de especialização em diversas áreas da educação. Quanto ao tempo de serviço na área da educação, os entrevistados revelaram ter de 5 anos a 15 anos de experiência.

Contribuíram para a pesquisa professores da sala de regular, professores de sala multisseriadas, professor de Educação Especial, coordenador pedagógico, psicopedagogo institucional, suporte pedagógico, professora do Atendimento Educacional Especializado no período de 2020 e 2021. Já os campos de atuação ocorreram na escola pública, na escola privada, escola filantrópica e no Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual – CAP-RN presentes nas zonas urbana e rural em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Norte.

Instrumentos de Coleta

Para a recolha dos dados, foi adotado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada elaborada pelas próprias autoras. O roteiro da entrevista foi sistematizado em dois blocos temáticos: Bloco Temático I- Caracterização Sociodemográfica e o Bloco Temático II- Identificação e descrição dos SCAA no contexto da pandemia da Covid-19 compostos com 18 questões em sua totalidade.

Procedimentos de Coleta

As entrevistas ocorreram individualmente com cada participante e uma das autoras em local e data pré-determinados realizadas a partir da plataforma *Google Meet* por videoconferência com a duração média de quarenta minutos a uma hora e meia cada. Todas as entrevistas foram gravadas através de um aplicativo após a autorização dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em modalidade virtual foi enviado previamente para todos os participantes, com detalhes sobre os objetivos e métodos da pesquisa, possíveis riscos, liberdade de participar ou interromper a participação a qualquer tempo e sem danos, além da garantia do anonimato.

O tratamento dos dados se deu por análise de conteúdo, que organiza de modo sistemático a descrição do conteúdo das mensagens obtidas dos entrevistados que permitirão a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção (variáveis

inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016). Realizada as transcrições das falas dos professores e a sistematização do material, foram estabelecidas unidades de contexto e de temas com base nos objetivos da pesquisa, a saber: Descrição do contexto escolar durante a pandemia: a) Ano de 2020; b) Ano de 2021; c) Recursos tecnológicos implementados durante a pandemia; d) Perfil dos alunos e e) Dificuldades.

A exposição das falas dos participantes nos resultados está de forma descritiva e utilizados pseudônimos para manter a identidade e sigilo dos entrevistados.

Resultados

Esta seção apresenta de modo geral parte das respostas dos participantes organizados em eixos temáticos diante do objetivo da investigação após análise dos dados coletados.

Descrição do contexto escolar durante a pandemia

Ano de 2020

Segundo os participantes da rede pública de ensino, o início das práticas pedagógicas com os alunos após o anúncio da pandemia ocorreu da seguinte forma: “Houve uma demora para comermos. Não foi de imediato! Ninguém estava preparado! Mas acho que maio, junho a gente começou uma forma muito experimental.”; “Nós começamos desenvolver algum trabalho no início do mês de maio, pois a escola ficou esperando orientações da Secretaria de Educação de como fazer”. Entretanto, as professoras Maria e Carla que lecionaram na rede privada afirmaram respectivamente: “Quando informaram que a escola seria fechada, no dia seguinte nós tivemos a formação e no outro dia, a gente já começou a atuar de forma *on-line* pelo *Google Meet* e usar o *Google Classroom*, *Google Forms* e o *Google Drive*.”; “Na semana seguinte que a escola fechou, começamos a dar aulas pelas plataformas *Zoom* e *Google Meet*”.

Para a maior parte dos entrevistados, o processo de ensino-aprendizagem ocorreu através de momentos assíncronos com o envio de blocos de atividades de modo semanal, quinzenal ou mensal através do aplicativo *WhasApp* ou entregues aos responsáveis na própria escola conforme revelou Joana, “Tudo foi remoto pelo *WhatsApp* e quinzenalmente. A mãe buscava na escola os blocos das atividades com muitas imagens,

desenhos e ilustrações, assim como eu fazia com as outras crianças. Eu só mandava áudios explicativos se a mãe me procura-se. Eu não tive contato com a criança”. Já a professora Sônia que lecionou em escolas privadas afirmou: “Às aulas eram diariamente por videoconferência na plataforma *Zoom*, porque eu conseguia uma interação mais rápida. Eu projetava a atividade, a criança respondia riscando na tela. Eu já via a resposta e fazia a correção com ela e a mãe presente”.

A família foi destacada como participante do processo de ensino-aprendizagem pela maioria dos entrevistados como revelou a professora Cíntia, “Eu dava comandos diferentes para as mães deles [os alunos com NEE] do restante da sala de acordo com os materiais que tínhamos disponíveis. As mães passavam esses comandos para eles [os alunos com NEE]. Então, eu fazia a chamada de vídeo rápida e individual com eles [os alunos com NEE].”

Ano de 2021

No que concerne a retomada das aulas presenciais, os participantes Jorge e Diana fizeram as seguintes afirmações: “Retornamos no final de julho de 2021, com uma parte da turma até o final do ano. Fizemos o revezamento, 50% em uma semana, e na outra, 50% dos alunos seguintes, mas a minha aluna com NEE estava todos os dias.”; “Conseguimos fazer as aulas durante uma hora, duas vezes por semana por chamada de vídeo pelo *WhatsApp* e fazíamos algumas atividades dos livros dos anos anteriores. O ideal é que tivesse sido presencial, pois teríamos mais avanços.” Já na escola privada, a professora Kátia fez a seguinte revelação: “Eu fazia todo o encaminhamento e preparava as adaptações das atividades, mas a aula no *Zoom* era com a professora auxiliar, porque era no mesmo horário que eu estava dando aula para o restante da turma presencialmente. Muitos pais ficaram com medo dos alunos com NEE voltassem presencialmente.”

Recursos tecnológicos implementados durante a pandemia

A respeito dos recursos tecnológicos utilizados durante a pandemia, os professores Maria e Paulo teceram os seguintes comentários respectivamente: “Os recursos dos alunos eram limitados aos telefones das mães. Às vezes era difícil, porque as mães tinham que sair para trabalhar e a *internet* era muito limitada. As famílias eram muito pobres”;

“ Nós tínhamos uma realidade que não podia exigir aulas no *Google Meet* um horário inteiro, nem todos tinham acesso à *internet* ou dados móveis. Então, por mais que eu tivesse conhecimento, por mais que eu buscasse fazer algo diferente, eu ficava restrita.” Realidade divergente verificou-se na fala da professora Kátia: “As famílias dos alunos tinham condições de comprar equipamentos tecnológicos caros e ter uma *internet* boa, isso não era problema. Para estudar na escola, tem que comprar um bom *tablet*, e isso já era solicitado no material escolar.”

Questionados sobre os recursos ofertados pelas escolas durante o período pandêmico, 12 entrevistados pontuaram que não foram disponibilizados dispositivos, equipamentos ou acesso à *internet* aos alunos e professores durante as aulas não presenciais e julgaram que os recursos disponíveis não foram adequados para desenvolver práticas pedagógicas eficazes com os estudantes. No caso dos outros dois participantes, a escola disponibilizou equipamentos e plataforma de aprendizagem, exceto a *internet* conforme indicado pela professora Kátia “Tudo que precisassem, eles ofereciam, menos a *internet!*” e complementa “Eles não pouparam esforços, mas recursos para os alunos com Necessidades Especiais, nada foi pensado. Eles não foram atrás, tanto que eu só tive êxito, porque eu corri por fora sozinha.”

Acerca dos recursos pessoais dos professores durante os anos de 2020 e 2021, verificou-se que 12 dos professores revelaram que a maioria dos recursos que utilizaram durante o período das aulas não presenciais foram adquiridos com investimento próprio, principalmente na aquisição de computadores e dispositivos móveis. No caso da *internet*, todos os entrevistados afirmaram que usaram e investiram recursos próprios para melhorar a conexão e a velocidade das suas próprias redes *web* como dito por Márcia “Tudo que utilizamos foi com nossos próprios recursos. Não tínhamos um computador bom, uma *internet* rápida, câmeras boas, ambiente silencioso para trabalhar. Ficamos tentando sobreviver nesse caos!”

Perfil dos alunos

Os participantes informaram que durante os anos de 2020 e 2021 apoiaram alunos com Paralisia Cerebral, Trissomia 21, TEA, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, alunos com comorbidades existentes, além de apoiarem também alunos que não tinham

diagnóstico concluído. Todavía, apresentavam traços de dificuldades de aprendizagem, perturbações na comunicação ou ainda em processo de avaliação/identificação. Segundo os participantes, parte destes estudantes continuaram a receber o apoio da equipe multiprofissional, porém alguns não o receberam. Também foi citado pela maioria dos participantes que após o início da pandemia, houve evasão de alguns alunos com NEE da escola, seja na rede pública ou privada.

Dificuldades

A maioria dos entrevistados elencaram o processo avaliativo como entrave durante a pandemia como discorreu Ana “Foi muito difícil dizer a questão dos avanços num processo de pandemia, porque a atividade feita em casa, muitas vezes era com ajuda. Então, aquele relatório de registrar o que o aluno conseguiu, eu preenchia com incerteza.”

Cinco dos professores revelaram ter dificuldades quanto à manipulação das tecnologias para as aulas remotas como declarou Paulo, “Foi um ponto deficitário da minha parte, pois eu não sou habituado a dar aulas por vídeoconferência e nem usar estratégias para o ensino remoto.” Outras dificuldades foram apontadas pelos participantes tais como: a resistência ao ensino não presencial por parte de algumas famílias; carência de recursos para comunicação; nível básico ou ausência de instrução e recursos financeiros das famílias; ausência total ou parcial no acompanhamento dos educandos durante o período das aulas não presenciais.

Discussão

Diante dos resultados, nota-se que a maioria dos participantes iniciou tardiamente as práticas pedagógicas com os alunos após o anúncio da pandemia, especialmente das escolas públicas. Já nas escolas privadas, as ações ocorreram de modo imediato. Segundo Tomaz (2022) as escolas privadas possuem mais facilidade das capacidades de organização, planejamento, acompanhamento e gestão nas tomadas de decisão, tendo em vista que possuem mais recursos financeiros para aquisição de equipamentos e tecnologias.

Também observa-se que para mediar as práticas pedagógicas durante o período da pandemia da Covid-19, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* foi o meio mais adotado

pela maioria dos entrevistados. Entranto, as escolas privadas ampliaram as oportunidades de ensino-aprendizagem, pois utilizaram plataformas digitais como *Zoom*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Drive* em consonância com os resultados dos estudos de Machado (2020), Santos et al. (2020) e Vieira e Seco (2020).

Também foi possível perceber que os professores adotaram diferentes estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem como momentos assíncronos com o envio de blocos de atividades, reuniões síncronas para esclarecer as dúvidas dos discentes e aulas síncronas durante os anos de 2020 e 2021. A diversidade de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem implementadas pelos participantes podem está atreladas as diferentes condições tecnológicas e financeiras dos alunos e professores.

A partir das falas dos respondentes, verifica-se que a família foi um elemento fundamental nesse período, sobretudo, na mediação da comunicação e aprendizagem com os estudantes. Isto é, as famílias foram responsáveis ativamente pela a eficácia da aprendizagem e das condições apropriadas para o êxito no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A família durante a pandemia teve que garantir o desenvolvimento das habilidades cognitivas, acadêmicas e mentais dos filhos. Salienta-se que a insuficiente interatividade entre professores e alunos comprometeu o ensino-aprendizagem, pois em alguns casos, os profesoeres atuaram como monitores de conteúdos à distância.

Outro ponto citado pelos participantes foi as adaptações curriculares realizadas para os alunos com NEE, onde ocorreram a partir da disponibilidade de materiais e recursos dos professores e famílias durante o isolamento. Todavia, em alguns casos, as metodologias e estratégias para a mediação dos conteúdos não sofreram adequações necessárias, ou ainda, se foram efetivamente realizadas, pois dependeram da compreensão e dos recursos das famílias. Para Machado (2020) e Tomaz (2022) o ensino remoto impossibilitou o controle por parte dos professores das mediações realizadas pelas famílias.

Segundo parte dos inquiridos o retorno das aulas presenciais para os alunos com NEE não decorreu de imediato, já que muitas famílias não ficaram confortáveis e convictos para o retorno presencial dos estudantes. De acordo com Ceccim e Correa

(2021) a pandemia desencadeou sentimentos de medo e desespero a respeito da contaminação da doença. Também foi citado por parte dos professores que a aula presencial seria o ideal para a progressão dos estudantes. Segundo Tomaz (2022) as competências básicas para a aprendizagem foram muito comprometidas para os estudantes com NEE, já que muitas medidas funcionaram somente como medidas paliativas e de caráter emergencial.

Constata-se que houve uma diversidade de alunos com NEE apoiados pelo participantes durante os anos de 2020 e 2021, entretanto, houve a evasão escolar da maioria destes estudantes. Ressalta-se que a matrícula dos discentes nas escolas, não garantiu que recebessem apoios adequados para sua permanência e eficácia da aprendizagem.

Relativamente as dificuldades enfrentadas pelos participantes no período da pandemia, verifica-se que o processo avaliativo foi apontado com maior incidência, visto que foi complexo avaliar a evolução e o acompanhamento dos educandos com NEE. Na perspectiva dos inquiridos, houveram fragilidades neste processo, já que acreditam que as famílias interferiram realizando as atividades pelos educandos. Este resultado corrobora com os achados de Machado (2020), que apontaram dificuldades pelos professores durante o período das aulas não presenciais como: a realização das atividades pelas famílias; o contato indireto com os estudantes, além da inviabilidade no controle didático-pedagógico das aulas [principalmente] pelo *WhatsApp*.

A dificuldade em implementar e manipular as tecnologias para o ERE foi citado por uma parte dos professores convergindo com os resultados de Vieira e Seco (2020), onde verificaram que durante a pandemia a maior parte dos professores nunca tinham usado recursos tecnológicos para lecionar de modo síncrono.

Outros entraves também foram pontuados pelos participantes referente às famílias, tais como: a resistência ao ensino não presencial; carência de recursos para comunicação; limitações de instrução e de recursos financeiros; ausência total ou parcial no acompanhamento dos educandos durante o período das aulas não presenciais. Cabe destacar que muitas escolas públicas e privadas, criaram expectativas e atribuições para além do que os familiares conseguiam fazer diante das suas realidades e do contexto

pandêmico, já que algumas famílias tiveram condições de auxiliar seus filhos mais do que outras. Ou seja, a pandemia evidenciou ainda mais as disparidades educacionais, socioeconômicas e culturais existentes no Brasil (Tomaz, 2022).

Assim, esta investigação procura apresentar indícios a respeito de alguns relatos de práticas pedagógicas por professores em apoio dos alunos com NEE dos Anos Iniciais do Rio Grande do Norte durante os anos de 2020 e 2021. Porém, cabe destacar que diante das diferentes realidades encontradas no estado do Rio Grande do Norte e em todo o Brasil, os resultados apresentados não podem ser generalizados e conclusivos.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bonotto, R., Corrêa, Y., Cardoso, E., & Martins, D. S. (2020). Oportunidades de aprendizagem com apoio da comunicação aumentativa e alternativa em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15, (4), 1730- <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13945>
- Ceccim, R. B., & Correa, R. R. (2021). O mundo em distanciamento: As escolas pararam, as necessidades educacionais não. *Revista Espaço Pedagógico*, 28, (2), 444- <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11855>
- Decreto 29.524 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489
- Machado, Y. S. R. (2020). *Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório aberto da Universidade Federal do Rio Grande <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439>

- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. *Revista UFG*, 20, (3), 1-
<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Oliveira-Neta, A. S., Nascimento, R. M., & Falcão, G. M. B. (2020). A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de COVID-19: A invisibilidade dos invisíveis. *Revista Interações*, 16 (54), 25-48.
<https://doi.org/10.25755/int.21070>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic*
<https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Orlando, R. M., Alves, S. P. F., & Meletti, S. M. F. (2021). Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: Algumas reflexões. *Revista Educação Especial* <https://doi.org/10.5902/1984686X64354>
- Portaria 343 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012*. *Orienta as pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil*. Ministério da Saúde.
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Santos, E. T., Chavez, E. S., Silva, A. A. M., Lordano, G. A., Ayach, L. R., da Anunciação, V. S., & Batista, R. L. (2020). COVID 19 e os impactos na educação: Percepções sobre Brasil e Cuba. *Hygeia Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Jun. 450-460 <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54555>
- Secundino, F. K. M., & Santos, J.O. L. dos. (2022). A escolarização e a educação inclusiva durante a pandemia no Amazonas. *Research, Society and Development*
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31860>

- Silva, C. J. C., Paixão, K. M. G., Eugênio, J., Gomes, J. E., Sarzi, L. Z., & Camargo, R. G. (2021). Os desafios das atividades pedagógicas não presenciais: formação para o uso de estratégias e recursos de acessibilidade educacional. *Cadernos Do Aplicação*, 34 <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114027>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Vieira, M. F., & Seco, C. (2020). A educação no contexto da pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013-1031 <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Tomaz, C. R. L. F. (2022). *Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SCAA) usados por crianças com necessidades educativas especiais no estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] Repositório Restrito da Universidade do Minho. Braga <https://hdl.handle.net/1822/83158>