

A Educação Escolar em tempos de pandemia na visão de professores da Educação Básica: Estratégias propostas com vistas à efetivação do direito à educação na perspectiva inclusiva

School Education in times of pandemic in the view of Basic Education teachers: Strategies proposed with a view to realizing the right to education from an inclusive perspective

La Educación Escolar en tiempos de pandemia en la mirada de los docentes de Educación Básica: Estrategias propuestas con miras a la realización del derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva

Recebido: 14/02/2023 | Revisado: 27/02/2023 | Aceitado: 27/02/2023 | Publicado: 05/03/2023

Luana Alvarenga Rezende

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7960-2183>

Faculdade Vale do Cricaré, Brasil

E-mail: lua.narezende@hotmail.com

Marcus Antonius da Costa Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7971-8768>

Faculdade Vale do Cricaré, Brasil

E-mail: marcaoantonius@gmail.com

Resumo

O presente estudo de caso proposto neste artigo utiliza um questionário respondido por professores da educação básica por meio de uma plataforma eletrônica (Survey Monkey). Os dados foram levantados através da pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia” desenvolvida por meio de uma parceria entre a FCC (Fundação Carlos Chagas), UFABC (Universidade Federal do ABC), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e USP (Universidade de São Paulo) em julho do ano de 2020. Logo, para nosso estudo foi feito um levantamento das respostas deste questionário, e após foi realizada uma análise estatística dos resultados, bem como a discussão dos mesmos. Assim, a presente pesquisa permitiu refletir sobre os principais desafios dos professores no ensino remoto e suas práticas no contexto da pandemia e de suspensão das aulas presenciais na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação básica; Inclusão; Pandemia; Atividades não presenciais.

Abstract

The present case study proposed in this article uses a questionnaire answered by basic education teachers through the electronic platform (Survey Monkey). The data were collected through the research “School inclusion in times of pandemic” developed through a partnership between the FCC (Fundação Carlos Chagas), UFABC (Federal University of ABC), UFES (Federal University of Espírito Santo) and USP (University of São Paulo) in July 2020. Therefore, for our study, a survey of the responses to this questionnaire was carried out, and then a statistical analysis of the results was carried out, as well as their discussion. Thus, the present research allowed reflecting on the main challenges of teachers in remote teaching and their practices in the context of the pandemic and the suspension of face-to-face classes in the inclusive perspective.

Keywords: Basic education; Inclusion; Pandemic; Non-face-to-face activities.

Resumen

El presente estudio de caso propuesto en este artículo utiliza un cuestionario respondido por docentes de educación básica a través de la plataforma electrónica (Survey Monkey). Los datos fueron recolectados a través de la investigación “Inclusión escolar en tiempos de pandemia” desarrollada a través de una asociación entre la FCC (Fundação Carlos Chagas), UFABC (Universidad Federal de ABC), UFES (Universidad Federal de Espírito Santo) y USP (Universidad de São Paulo) en julio de 2020. Por lo tanto, para nuestro estudio, se realizó una encuesta de las respuestas a este cuestionario, y luego se realizó un análisis estadístico de los resultados, así como su discusión. Así, la presente investigación permitió reflexionar sobre los principales desafíos de los docentes en la enseñanza a distancia y sus prácticas en el contexto de la pandemia y la suspensión de las clases presenciales en la perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Educación básica; Inclusión; Pandemia; Actividades no presenciais.

1. Introdução

A modalidade de educação não presencial permitiu que o processo de ensino e aprendizagem não se restringisse apenas a escola em sua estrutura física, com salas de aulas repletas de cadeiras, alunos sentados e prestando atenção no professor, permitindo assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento de onde quer que esteja (Vasconcelos et al., 2020; Munastiwi & Puryono, 2021). Atrelado a essa nova maneira de se construir conhecimento, encontramos o crescimento e a expansão da internet e o acesso às suas tecnologias que transformaram e reestruturaram os modelos tradicionais de ensino, tornando a educação a distância populares e de fácil acesso a toda massa populacional (Almeida, 2003; Valente, 2014).

Em julho de 2020, diante dos efeitos da suspensão das aulas presenciais, em função da pandemia causada pelo novo corona vírus (Covid-19), as atividades remotas já eram uma prática em grande parte do país e se iniciava o debate sobre a reabertura das escolas (Arruda, 2020; Couto; et al., 2020). Redes de ensino, gestoras e gestores, professoras e professores ainda buscavam encontrar caminhos para garantir as condições de participação de alunas e alunos, visto que, até então, o país não apresentava orientações que atendessem a diversidade de realidades em âmbito nacional (Pereira, 2020; Putra et al., 2020).

Dessa forma, estudos já apontavam os desafios em relação à educação escolar durante a pandemia, mas eram escassos os dados produzidos sobre o público-alvo da educação especial (alunas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação), apesar de o cenário indicar que as barreiras e desigualdades poderiam ser agravadas. Nesse contexto, o presente artigo tem o objetivo de identificar os desafios enfrentados na educação básica para assegurar o acesso e a participação na perspectiva da educação inclusiva durante a suspensão das aulas presenciais.

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, que para Merriam (1998) envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos. Dentro de sua abordagem é caracterizada como estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto em que a pesquisa está sendo realizada para compreensão mais completa do objeto de estudo.

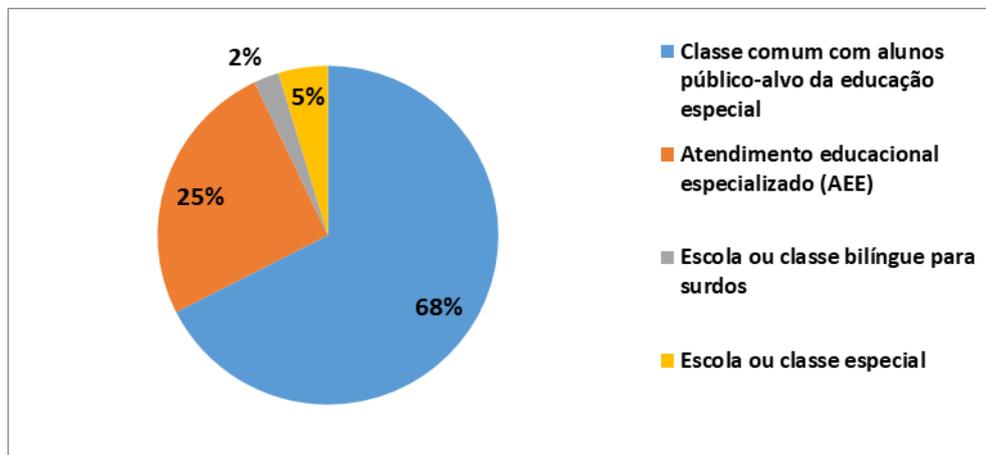
O estudo de caso proposto neste artigo utiliza um questionário respondido por professores da educação básica por meio da plataforma eletrônica (Survey Monkey) e está em domínio público disponibilizados no site da Fundação Carlos Chagas (Fcc, 2020), sendo caracterizado como amostra não probabilística, por conveniência. Os dados foram levantados por meio da pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia” desenvolvida por meio de uma parceria entre a FCC (Fundação Carlos Chagas), a UFABC (Universidade Federal do ABC), a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e a USP (Universidade de São Paulo) em julho do ano de 2020. Logo, para nosso estudo foi feito um levantamento das respostas deste questionário, e após foi realizada uma análise estatística dos resultados, bem como a discussão dos mesmos.

3. Resultados e Discussão

O questionário foi respondido por 1.594 professores da Educação Básica que estavam atuando com o público da educação especial em 2020 de todos os estados do Brasil durante o período de isolamento social devido à pandemia de covid-19. Dentre estes, identificamos que a maioria é do sexo feminino com 85% na participação das respostas, dado este que caracteriza o público feminino como maior atuação na educação especial. Quanto aos homens foram 14,6% de participação, e somente 0,4% se identificaram como outra orientação sexual. Assim, outro fator importante nas informações de identificação dos participantes respondentes, é que foi possível conhecer a etnia. Segundo os mesmos, 61,6% se identificam como brancos; 26,4% como pardos; 10,4% como pretos; 1,4% amarelos; e por fim, 0,2% como indígenas.

Dessa forma, foram caracterizados quatro grupos de respondentes, com base na atuação docente: classe comum com alunos público-alvo da educação especial com 67,5%; atendimento educacional especializado (AEE) com 25,4%; escola ou classe bilíngue para surdos com 2,4%; e escola ou classe especial com 4,7%. Os dados estão dispostos no gráfico da Figura 1.

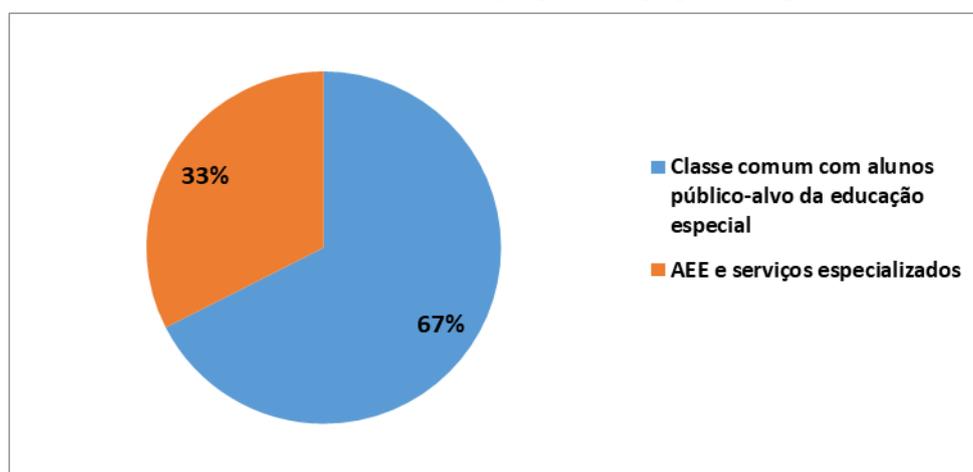
Figura 1 - Gráfico com a caracterização dos grupos de respondentes com base na atuação docente na educação especial.



Fonte: Autores (2023).

Com isso, para fins de apresentação dos resultados, considerando que a maioria dos respondentes é docente da classe comum, realizamos uma caracterização geral unindo os três outros na denominação “AEE e serviços especializados”, totalizando 32,5% dos participantes, conforme observado no gráfico da Figura 2. Esta caracterização será utilizada durante toda a nossa análise.

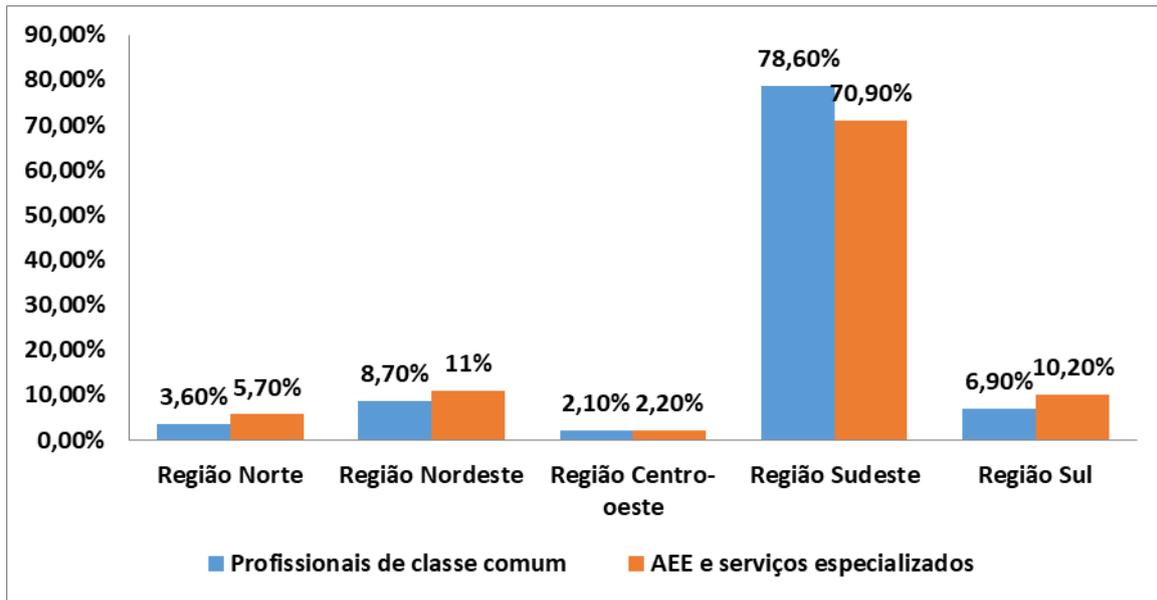
Figura 2 - Gráfico com a caracterização geral dos grupos de respondentes.



Fonte: Autores (2023).

Nesse contexto, por meio desta caracterização geral foi possível identificar onde estes profissionais atuam por regiões do País atreladas a qual tipo de atividade exercida por eles. No que diz respeito à região em que trabalham os profissionais de classe comum e AEE e serviços especializados, encontramos que o maior percentual de participantes se encontra na região sudeste com 78,6% e 70,9%, respectivamente. No gráfico na Figura 3, é possível realizar um comparativo dos resultados de todas as regiões, bem como atividade em educação especial realizada.

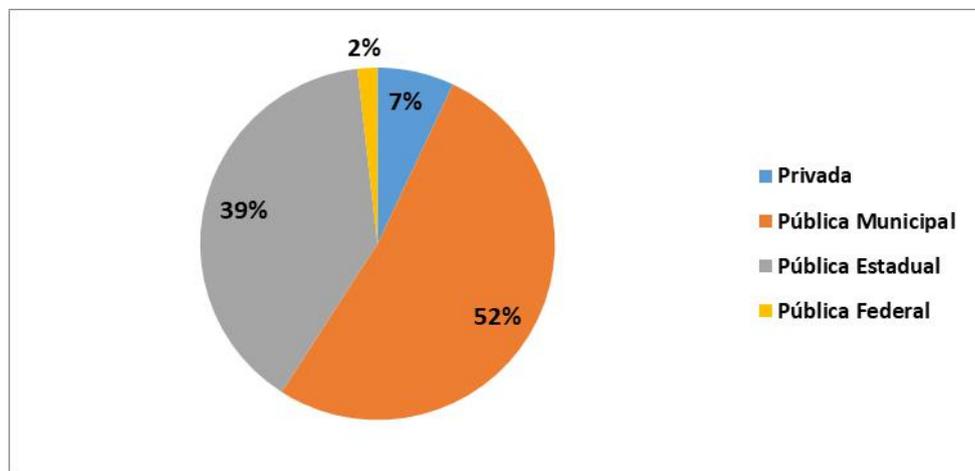
Figura 3 - Identificação da atuação dos profissionais por regiões e o tipo de atividade exercida na educação especial.



Fonte: Autores (2023).

Em relação à rede de ensino, 93% dos respondentes atuam nas redes públicas e 7% na rede privada. Assim, com atuação nas escolas da rede pública temos 1,8% na rede pública federal; 39,1% na rede pública estadual; e, 52,1% na rede pública municipal, conforme apresentado no gráfico da Figura 4.

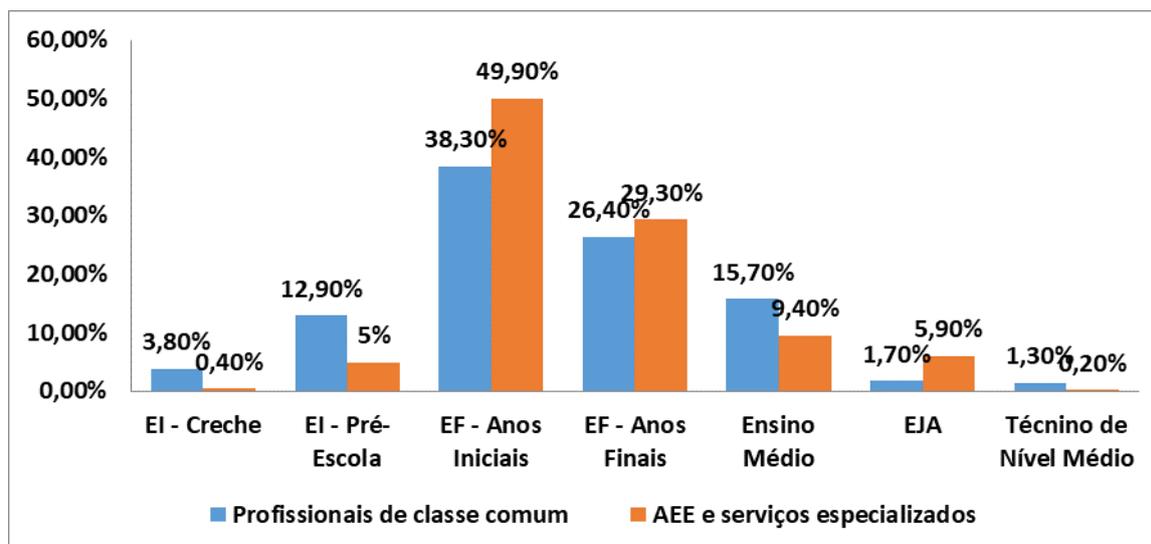
Figura 4 - Rede de Ensino que os profissionais atuam.



Fonte: Autores (2023).

Também foi possível identificar em qual etapa e modalidade de ensino esses profissionais atuam segundo a categorização geral proposta aqui. Logo, os profissionais responderem se atuavam na Educação infantil (Creche ou Pré-escola), no Ensino Fundamental (Anos iniciais ou anos finais), no Ensino Médio, Educação de Jovens de Adultos (EJA) ou Técnico de Nível Médio. Dentre as respostas, identificamos que a maioria dos profissionais tanto para os que lecionam em classe comum ou em AEE e serviços especializados, se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme os dados do gráfico da Figura 5.

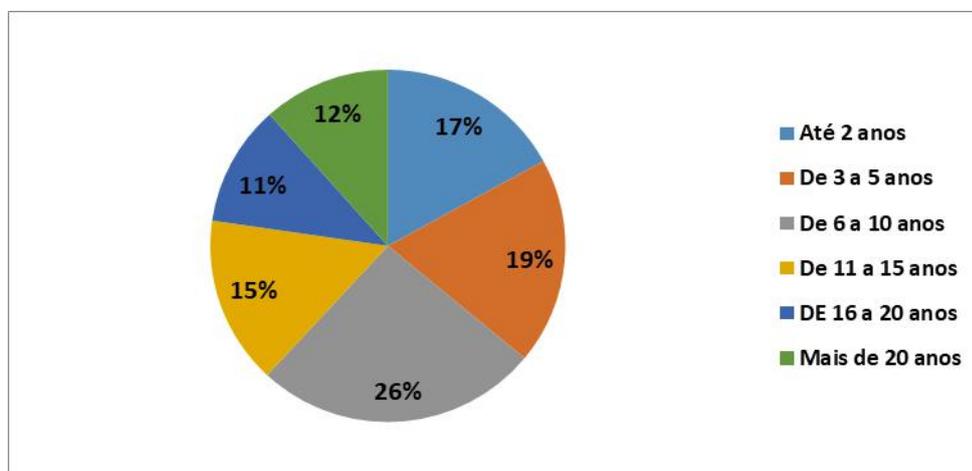
Figura 5 - Etapa/modalidade de Ensino que os profissionais atuam.



Fonte: Autores (2023).

Dessa forma, do total de respondentes, 61,9% têm até 10 anos de atuação com o público-alvo da educação especial; e a maioria (67,5%) está na classe comum. Segundo Santos (2019), esses dados refletem a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o aumento do número de matrículas desses alunos em classes comuns. Os dados estão dispostos no gráfico da Figura 6.

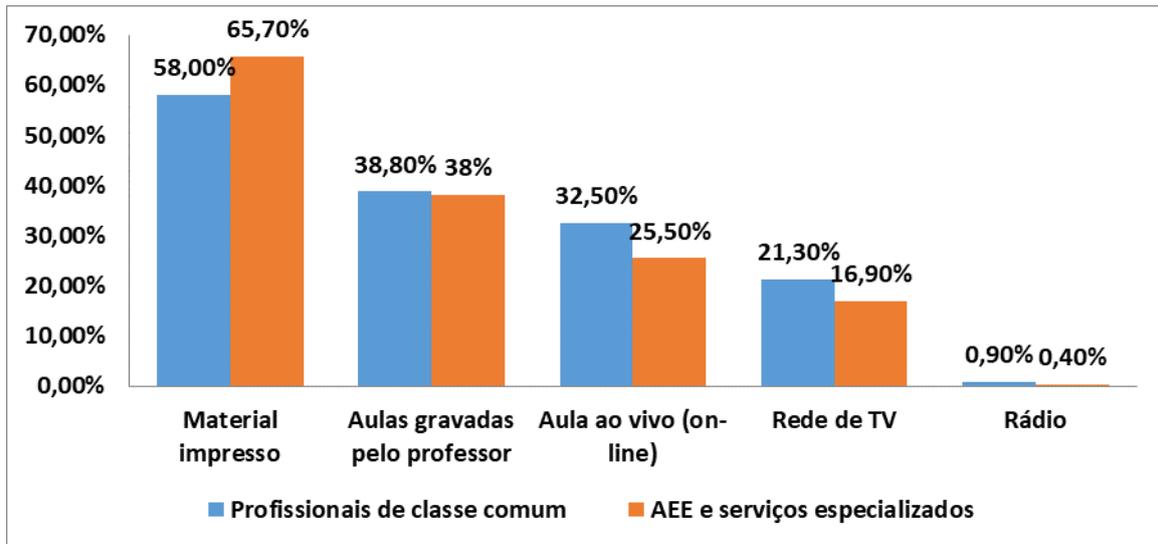
Figura 6 - Tempo de atuação com o público-alvo da educação especial dos profissionais participantes da pesquisa.



Fonte: Autores (2023).

Quando questionados sobre quais estratégias para ensino remoto estavam utilizando durante a pandemia, do total de respondentes, 7,3% relataram que, até julho de 2020, a rede/escola ainda não havia se organizado para o ensino remoto. Para os 92,7% que informaram estar realizando atividades não presenciais, as estratégias mais utilizadas, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados, foram: “material impresso”; seguido de “aulas gravadas pelo professor” e “aulas ao vivo (on-line)”. As respostas podem ser encontradas no gráfico da Figura 7.

Figura 7 - Estratégias utilizadas no Ensino Remoto durante a pandemia.

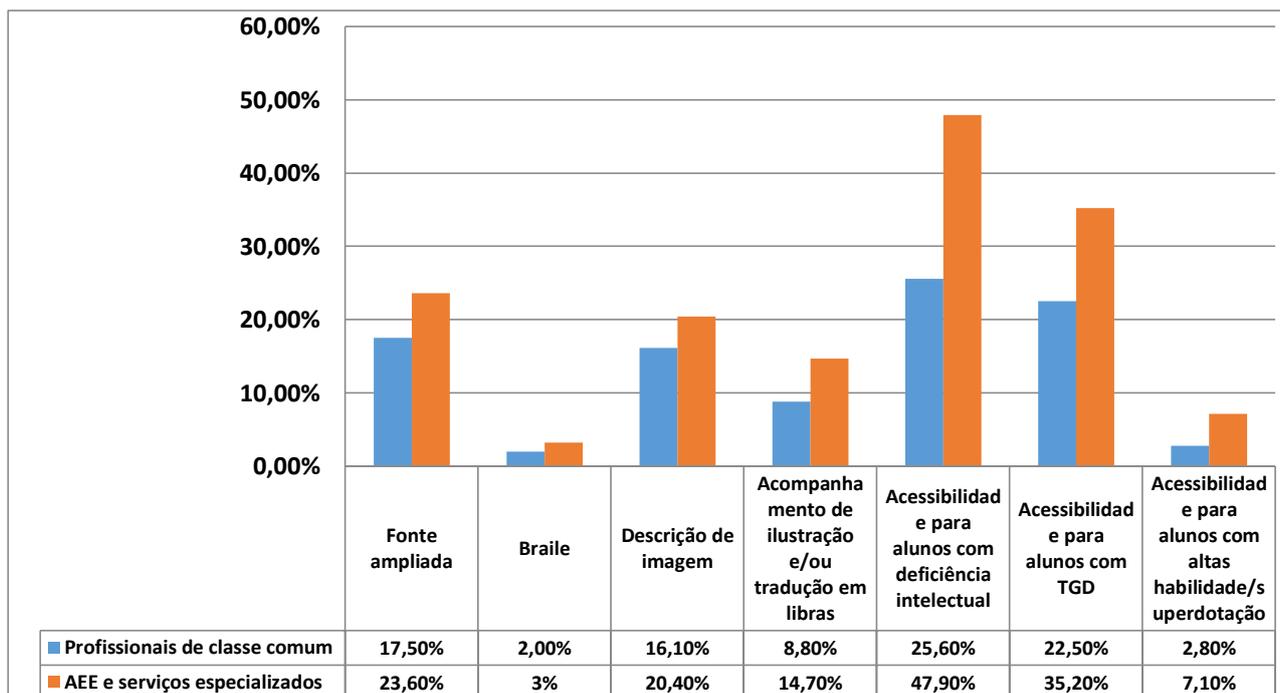


Fonte: Autores (2023).

Os profissionais também foram questionados sobre os recursos de acessibilidade que utilizam em suas aulas, bem como quais providências foram tomadas no que se refere à acessibilidade para materiais impressos e para o acesso as aulas remotas. Dessa forma, a acessibilidade está presente no trabalho realizado no material impresso, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. Observa-se maior indicação em recursos de acessibilidade para “alunos com deficiência intelectual”, “com TGD” e para os com “baixa visão”, especificamente o uso de “fonte ampliada” (Neta; et al., 2020).

No que diz respeito aos recursos de acessibilidade na utilização do material impressos, as respostas podem ser compradas no gráfico da Figura 8.

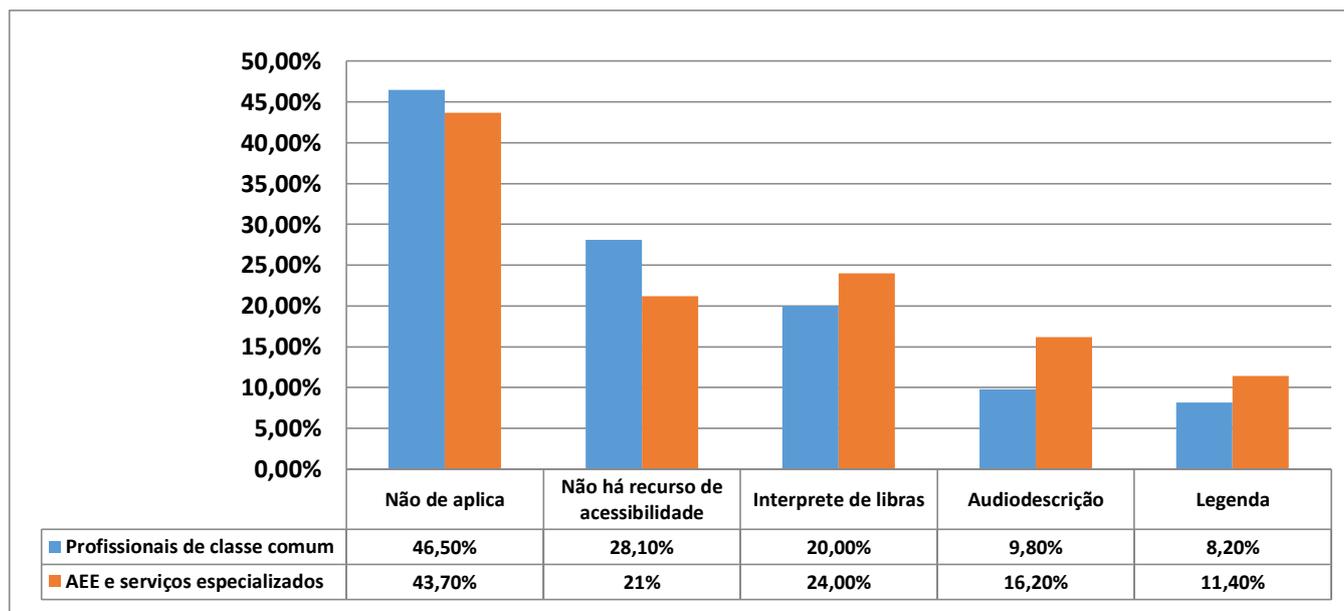
Figura 8 - Estratégias utilizadas na acessibilidade de matérias impressos.



Fonte: Autores (2023).

Sobre acessibilidade nas aulas remotas, mais de 40% dos respondentes indicaram a opção “não se aplica”, possivelmente por não haver aulas on-line, gravadas, via rádio ou TV, ou quando o aluno não precisa desses recursos indicados. Mais de 20% das professoras do AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esses tipos de aulas; e, na classe comum, esse percentual se aproxima de 30%. As respostas podem ser encontradas no gráfico da Figura 9.

Figura 9 - Estratégias utilizadas na acessibilidade com aulas remotas.



Fonte: Autores (2023).

No que diz respeito ao apoio da rede/escola, a maioria dos professores, tanto da classe comum quanto do AEE e serviços especializados, sente-se apoiada pela rede/escola para trabalhar com o público-alvo da educação especial durante o período de suspensão das aulas presenciais. Todavia, a definição de processos avaliativos dos alunos de educação especial aparece com o menor índice de apoio, embora mais de 50% de ambos os grupos se sintam apoiados. Na Tabela 1, é possível fazer um comparativo pelo apoio recebido professores oriundos da escola/rede.

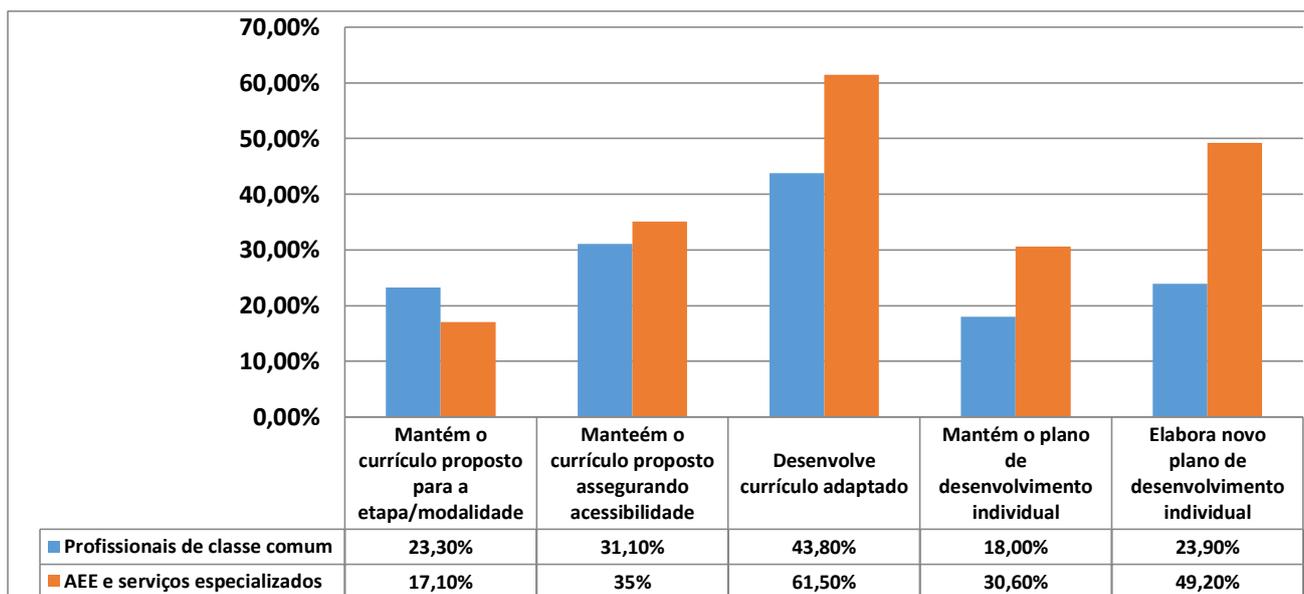
Tabela 1 - Tipo de apoio fornecido pela rede/escola para os professores da classe comum e do AEE e serviços especializados.

Apoio da Rede/Escola	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Planejar as atividades	71,4%	81,3%
Desenvolver materiais acessíveis	62,0%	73,1%
Definir processos avaliativos	54,7%	61,1%
Orientar as famílias em relação às atividades propostas	70,9%	85,3%
Contatar os demais professores que atuam com o aluno	68,7%	81,5%
Contatar os demais profissionais que atendem o aluno	56,2%	62,2%

Fonte: Autores (2023).

Quando questionados sobre os efeitos do contexto em relação ao currículo proposto pela rede/escola, nota-se que o desenvolvimento de currículo adaptado aparece como a principal ação, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. A segunda alternativa mais indicada pelos docentes da classe comum foi “manter o currículo proposto, assegurando a acessibilidade”. Os professores do AEE e serviços especializados destacam a elaboração de novo plano de desenvolvimento individual. As respostas podem ser encontradas no gráfico da Figura 10.

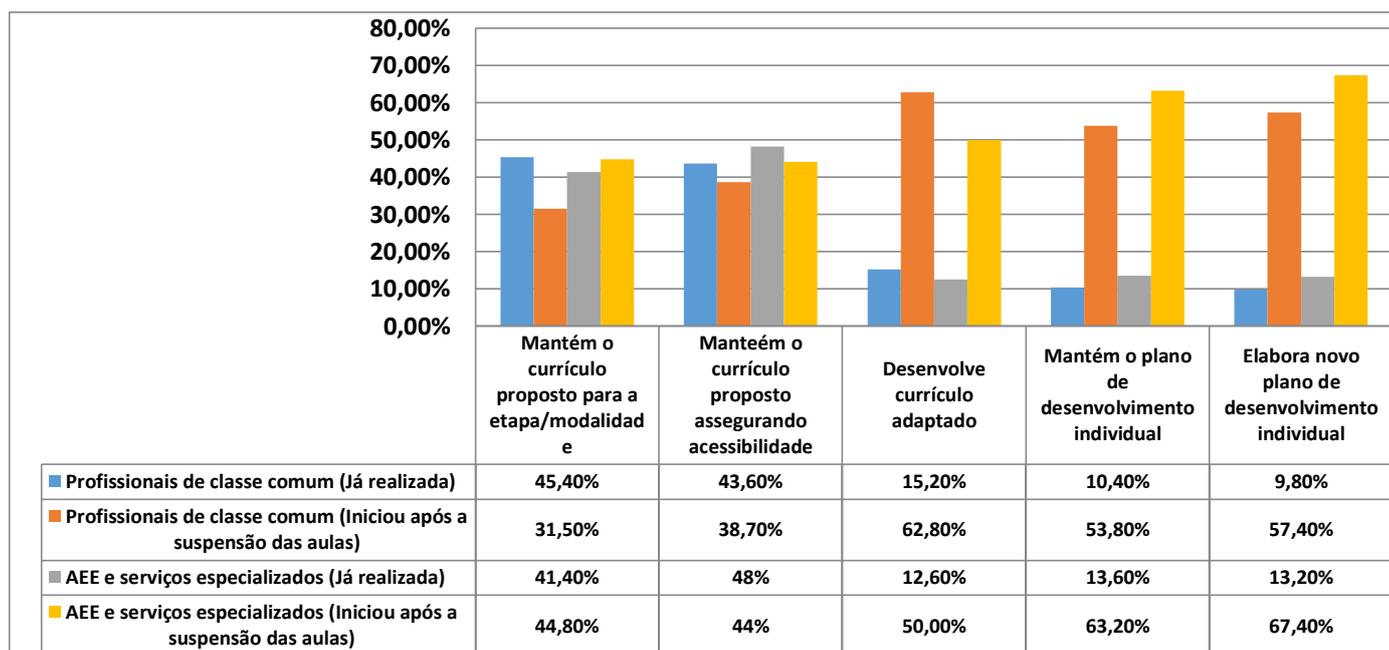
Figura 10 - Efeitos do contexto em relação ao currículo proposto pela rede/escola.



Fonte: Autores (2023).

Nessa perspectiva, os professores foram questionados sobre as atividades realizadas antes e após a suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, as “atividades on-line” representam a principal alteração na rotina docente no contexto da pandemia, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. O “preparo de materiais acessíveis e envio para a residência dos alunos”, assim como o “envio de sugestões de atividades para que os familiares realizem com os alunos”, já eram práticas comuns para quase metade dos participantes, embora tenham sido iniciadas para mais de 30% na classe comum e para mais de 40% no AEE e serviços especializados, conforme apresentado no gráfico da Figura 11.

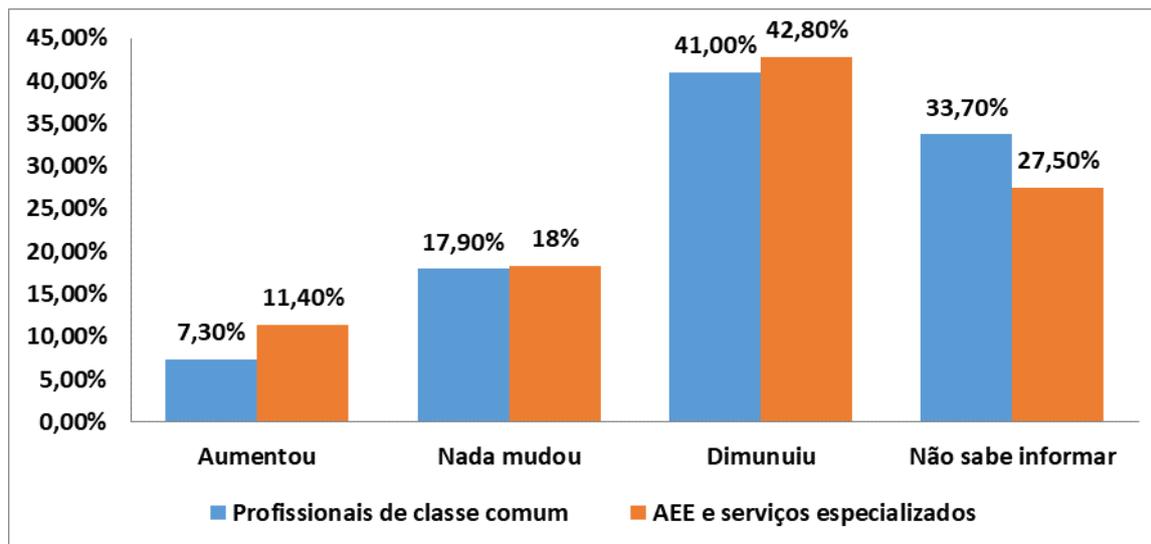
Figura 11 - Atividades realizadas antes e após a suspensão das aulas presenciais.



Fonte: Autores (2023).

Os professores também puderam opinar sobre aprendizagem desses alunos durante a pandemia utilizando as estratégias pontuadas por eles nas questões anteriores. Nas respostas identificadas dos professores de classe comum, 7,3% afirma que a aprendizagem aumentou; 17,9% pontua que nada mudou; para 41% diminuiu; e 33,7% não sabe informar. E nas respostas dos profissionais que atuam no AEE e serviços especializados, 11,4% afirma que a aprendizagem aumentou; 18,3% pontua que nada mudou; para 42,8% diminuiu; e 27,5% não sabe informar. As respostas podem ser encontradas no gráfico da Figura 12.

Figura 12 - Aprendizagem desses alunos durante a pandemia segundo os professores.



Fonte: Autores (2023).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes “Trabalhar com esse grupo a distância” e “estimular a participação deles no grupo” foram, respectivamente, as duas dificuldades mais indicadas tanto pelos docentes de classe comum quanto do AEE e serviços especializados. A menor dificuldade para ambos os grupos foi “desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas on-line”. Os professores da classe comum e do AEE e serviços especializados indicaram, proporcionalmente, as mesmas dificuldades. No entanto, o “trabalho conjunto entre docentes da classe comum e da educação especial” foi apontado como uma dificuldade maior para quem atua no AEE (45,0%) em relação aos respondentes da classe comum (30,8%), conforme os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a pandemia.

Dificuldades enfrentadas pelos docentes para atuar com o público-alvo da educação especial	Classe Comum	AEE e Serviços especializados*
Trabalhar com esse grupo a distância	64,8%	64,0%
Estimular a participação deles no grupo	51,6%	47,6%
Promover atividades para que todos possam participar	44,9%	41,8%
Atender as especificidades desses alunos	48,1%	42,0%
O contato com os alunos e/ou familiares	43,2%	42,2%
O trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente da educação especial	30,8%	45,0%**
Desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas on-line.	24,9%	19,4%

Fonte: Autores (2023).

Sobre as principais barreiras enfrentadas pelos alunos, para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. Os dados estão apresentados na Tabela 3.

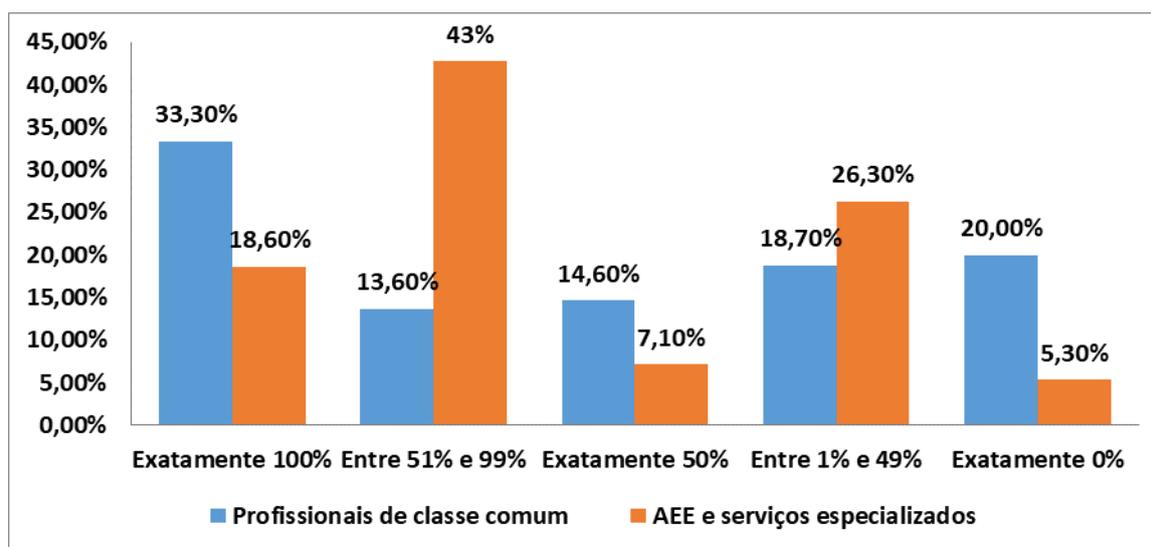
Tabela 3 - Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos.

Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Alteração de rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)	72,2%	70,9%
Falta de mediadores para realização das tarefas	56,6%	54,1%
Acesso à internet	53,2%	67,7%
Falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet)	49,9%	65,7%
Falta de recursos de tecnologia assistiva	43,1%	41,7%
Ambiente inadequado para estudo	38,5%	45,3%
Material impresso fornecido não está acessível	13,8%	13,8%
Ausência de intérprete/tradução em Libras	7,8%	7,2%

Fonte: Autores (2023).

Sobre a participação nas atividades remotas, os professores informaram com quantas alunas e alunos público-alvo da educação especial atuam na escola, e, desse grupo, quantos estavam participando com regularidade das atividades propostas. Na classe comum, 20% não estão participando de nenhuma atividade e um terço participa com regularidade. Os docentes do AEE e serviços especializados informaram que 5,3% desse alunado não estão participando das atividades; a maioria indicou que 50% ou mais têm participado das atividades com regularidade. Os dados podem ser comparados no gráfico da Figura 13.

Figura 13 - Participação dos alunos com regularidade nas atividades remotas.



Fonte: Autores (2023).

Em relação ao retorno das aulas presenciais, no momento do lançamento do questionário on-line, o debate acerca de um possível retorno às aulas estava latente, em especial sobre o público-alvo da educação especial. Dentre as alternativas

propostas, aproximadamente 80% das professoras e professores assinalaram concordar com a manutenção das aulas remotas em 2020, seguida da possibilidade de rodízio entre as alunas e alunos para evitar aglomerações. Alternar aulas remotas com aulas presenciais apareceu como a terceira opção mais indicada. Nas alternativas que diferenciavam o procedimento a ser adotado para o público-alvo da educação especial, há uma tendência, entre docentes do AEE e serviços especializados (52,0%), de concordarem que este seja o último a retornar. Os dados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos.

Alternativas para o retorno às aulas	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Rodízio de alunos para evitar aglomerações	73,7%	78,2%
Rodízio de alunos, priorizando o retorno do público-alvo da educação especial	41,2%	44,3%
Rodízio de alunos, deixando o público-alvo da educação especial como os últimos a retornarem	38,8%	52,0%
Manutenção de aulas remotas em 2020	82,2%	79,9%
Alternar aulas remotas com aulas presenciais	55,3%	58,9%
Cancelamento do ano letivo apenas para o público-alvo da educação especial	12,7%	13,7%

Fonte: Autores (2023).

4. Considerações Finais

O presente artigo buscou identificar os desafios enfrentados na educação básica para assegurar o acesso e a participação na perspectiva da educação inclusiva durante a suspensão das aulas presenciais. Assim, a presente pesquisa permitiu refletir sobre os principais desafios dos professores no ensino remoto e suas práticas no contexto da pandemia e de suspensão das aulas presenciais na perspectiva inclusiva. Para a realização das atividades remotas, os recursos e estratégias mais mencionados foram: WhatsApp, Google (Classroom; Meet, Drive), Facebook, Zoom, Teams, Moodle, sites das secretarias de educação ou das escolas, contatos telefônicos e e-mail. A produção de vídeos com orientações para as famílias acompanharem e/ou auxiliarem na realização das atividades, reforçando a importância do seu apoio também nesse momento, foi à estratégia mais citada.

Nas redes ou escolas que até julho de 2020 não tinham iniciado oficialmente o ensino remoto, os docentes relatam os esforços para manter a comunicação com suas alunas, alunos e responsáveis, periodicamente, seja por meio de vídeos, ligações telefônicas e/ou outras estratégias. Outras atividades com foco em manter o contato foram realizadas, dentre elas: compartilhamento de jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras interações individuais ou em grupos, por meio das redes sociais, sendo as mais citadas o WhatsApp e o Facebook. Os professores mostraram grande preocupação com o aspecto emocional de suas alunas e alunos, assim como a importância de conhecer mais sobre a realidade de cada um e de suas famílias. Destaca-se a preocupação com quem não tem acesso à internet, e com aqueles que não podem retirar o material na escola. Nesses casos, há relatos de docentes que levavam os materiais adaptados às residências. É importante ressaltar o esforço com a produção de materiais individualizados, considerando as especificidades de cada discente.

Por fim, a pesquisa revela um grande empenho dos docentes em manter o vínculo com seus alunos. Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão do contexto escolar inclusivo em tempos de pandemia, em relação às alunas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, e que essa experiência e aprendizados sejam potencializadores da melhoria da qualidade de ensino em tempos futuros.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 327–340.
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, 7 (1), 257-275.
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #fiqueemcasa: Educação na pandemia da covid-19. *Educação*, 8(3), 200–217.
- Fcc. (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica*. Fundação Carlos Chagas.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU, 1986.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared Management Decreases Education Performance in Kindergartens during Covid-19 Pandemic. *Heliyon*, e07138.
- Neta, A. D. S. O., Nascimento, R. D. M., & Falcão, G. M. B. (2020). A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interações*, 16(54), 25-48, 2020.
- Pereira, V. A. (2020). *Como está sendo o agora: aprendizagens na travessia da pandemia da covid-19*. Editora Amplla.
- Putra, P., Liriwati, F. Y., Tahrin, T., Syafrudin, S., & Aslan, A. (2020). The students learning from home experiences during Covid-19 school closures policy in Indonesia. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5 (2), 30-42.
- Santos, R. O. F. (2019). Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. *Educação Pública*, 19(10), 18264/REP
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 4(1), 74–94.
- Vasconcelos, C. R. D., Jesus, A. L. P., & Santos, C. M. (2020). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o moodle. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 15545–15557.