



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MILENA LUCANIA DE FREITAS

**ROTINA ESCOLAR EM CASA DOS FILHOS COM TRISSOMIA 21
DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL NA VISÃO DAS MÃES/PAI**

**SÃO CARLOS – SP
2022**

MILENA LUCANIA DE FREITAS

**ROTINA ESCOLAR EM CASA DOS FILHOS COM TRISSOMIA 21
DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL NA VISÃO DAS MÃES/PAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Duarte Galvani.

Financiamento: CAPES

São Carlos

2022

Milena Lucania, Freitas

Rotina escolar em casa dos filhos com Trissomia 21 durante o isolamento social na visão das Mães/Pai / Freitas Milena Lucania -- 2022. 122f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Duarte Galvani
Banca Examinadora: Sonia Maria Rodrigues Simioni, Carolina Severino Lopes da Costa
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Síndrome de Down. 3. Isolamento Social. I. Milena Lucania, Freitas. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena Lucania de Freitas, realizada em 21/09/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues Simioni (Autônoma)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedicatória

Dedico este trabalho a Jesus e a Virgem Maria que são o motivo da realização desse sonho.

Dedico á minha família, minha base, meus pais Carlos e Suely, minha irmã Mirela, e aos meus avós Aparecida, Gilda, Francisco e Jesus.

Ao meu tio Daniel que perdemos aqui na terra mais ganhamos no céu, e á sua família tia Monize, e meus priminhos Matheus e Samuel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Jesus Cristo por ter me iluminado, conduzido e dado força e animo durante toda minha vida pessoal, profissional e acadêmica durante estes anos de mestrado.

Agradeço em especial e com muito carinho à minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, por todo auxílio desde a construção do projeto, e por todas as orientações com muita paciência, humanidade e empatia, durante o processo de construção desta pesquisa.

Gostaria de agradecer imensamente ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo financiamento da presente pesquisa, pois, sem este não seria possível a realização da mesma.

Quero agradecer também em especial as professoras titulares que aceitaram compor a banca de defesa: Profa. Dra. Sonia Maria Rodrigues Simioni e a Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa pela disponibilidade e todas as contribuições de grande valia na construção desta pesquisa.

As mães e o pai participantes que se disponibilizaram a participar deste estudo a compartilhar suas experiências e perspectivas que foram extremamente importantes para a realização desta pesquisa.

À todos os integrantes e colegas do GEPEPD por todo apoio e carinho durante esses três anos, que foram importantes ao longo do caminho deste estudo. À todas as professoras e professores do programa de pós graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos pela humanidade, empatia, verdade nas palavras e auxílio.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida minha família pois, sem eles nada seria possível. Ao meu pai Carlos por todos os conselhos, apoio, carinho, e por sempre me incentivar a continuar estudando. À minha mãe Suely pôr a todo instante me aconselhar, apoiar, pelo carinho, paciência, por orar tanto e me dar forças sempre para seguir em frente. E a minha irmã Mirela por todo apoio. Ao meu namorado Gustavo por todos os conselhos, apoio e paciência.

Agradeço também a todos do GPP filhos do amor e ao Ministério Universidades Renovadas de São Carlos por tanto carinho, conselhos e ajuda.

RESUMO

Milena Lucania de Freitas. **ROTINA ESCOLAR EM CASA DOS FILHOS COM TRISSOMIA 21 DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL NA VISÃO DAS MÃES/PAI.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

A pandemia do Coronavírus causou a suspensão das aulas presenciais, e as escolas e famílias tiveram que se reorganizar para continuar as atividades escolares de forma remota. O presente estudo teve como objetivo geral verificar a rotina escolar de crianças e adolescentes com Trissomia 21-T21, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, a partir do relato dos pais. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as possíveis mudanças na rotina escolar durante o isolamento social, nas opiniões dos pais de filhos com T21; (b) verificar as demandas de apoio dos pais e (c) analisar como foi a comunicação entre pais e escola neste período. Para isso, após cumpridos os procedimentos éticos, foi realizada divulgação da pesquisa e o recrutamento dos participantes por meio das redes sociais. À medida que os participantes foram indicados, entrava-se em contato para agendamento das entrevistas de forma online. Foram participantes do estudo 19 mães e um pai com filhos diagnosticados com T21. Trata-se de um estudo descritivo com enfoque qualitativo, em que a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os pais. O instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado de entrevista com questões abertas e fechadas. Os dados coletados foram transcritos e analisados por meio de elaboração de categorias. Os resultados apontaram que as mães puderam participar de forma mais presente no processo de escolarização de seus filhos com T21, assumindo papéis de mediadoras da aprendizagem, e o único pai participante, por questões de horário de serviço, não conseguia estar presente e indicou necessidade de maior participação. Os resultados demonstraram também que essa responsabilidade maior que lhes foi dada no contexto pandêmico gerou conflitos emocionais nas mães, como ansiedade e culpabilidade, motivo acarretado pela falta de apoio dos profissionais da instituição escolar em estabelecer uma relação com a família com orientações pedagógicas necessárias e direcionadas. Em contrapartida, foi relatado pelos participantes que melhorou a comunicação com a escola neste período. Os dados salientam a importância de redes de apoio com professores de educação especial para colaboração com a escolarização de estudantes com T21 e traz subsídios relevantes para políticas públicas, programas e ações pós pandemia.

Palavras-chave: Educação Especial. Síndrome de Down. Família. Escola. Isolamento social.

ABSTRACT

The Coronavirus pandemic caused the suspension of face-to-face classes, and schools and families had to reorganize to continue school activities remotely. The present study had the general objective of verifying the school routine of children and adolescents with Trisomy 21-T21, from Kindergarten and Elementary Education in public and private schools, based on parents' reports. The specific objectives were: (a) to identify possible changes in school routine during social isolation, in the opinions of parents of children with T21; (b) to verify the support demands of the parents and (c) to analyze how was the communication between parents and school in this period. For this, after complying with ethical procedures, the research was disseminated and participants were recruited through social networks. As the participants were indicated, they were contacted to schedule the interviews online. Study participants were 19 mothers and one father with children diagnosed with T21. This is a descriptive study with a qualitative approach, in which data collection was carried out through interviews with parents. The instrument used was a semi-structured interview script with open and closed questions. The collected data were transcribed and analyzed through the elaboration of categories. The results showed that the mothers were able to participate more actively in the schooling process of their children with T21, assuming roles of learning mediators, and the only participating father, due to working hours, was unable to be present and indicated the need to greater participation. The results also showed that this greater responsibility given to them in the pandemic context generated emotional conflicts in the mothers, such as anxiety and guilt, a reason caused by the lack of support from professionals at the school institution in establishing a relationship with the family with necessary and targeted pedagogical guidance. . On the other hand, it was reported by the participants that communication with the school improved during this period. The data highlight the importance of support networks with special education teachers to collaborate with the schooling of students with T21 and bring relevant subsidies for public policies, programs and post-pandemic actions.

Keywords: Special Education. Down's syndrome. Family. School. Social isolation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estado de residência dos participantes	52
Figura 2: Renda familiar dos participantes	53
Figura 3: Tecnologias de Informação e Comunicação na residência	54
Figura 4: Trabalho em Home Office dos pais	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos participantes	51
Quadro 2: Caracterização dos filhos com T21	56
Quadro 3: Serviços de apoio feitos pelos filhos com T21	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

T21– Trissomia 21

COVID- Coronavírus

SARS COV - Síndrome Respiratória Aguda Grave causada pelo coronavírus

OMS – Organização Mundial da Saúde

ESPIN - Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional

MSB – Ministério da Saúde Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ART. – Artigo

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

LDB – Leis e Diretrizes Básicas Nacionais

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

M – Mãe

P – Pai

F- Filho (a)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	21
1.1 ROTINA ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ISOLAMENTO SOCIAL	28
2. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21	39
3. MÉTODO	51
3.1 Aspectos Éticos	51
3.2 Participantes	51
3.3 Local De Coleta De Dados	59
3.4 Instrumento De Coleta De Dados	60
3.5 Procedimento De Coleta De Dados	60
3.6 Procedimento De Análise De Dados	61
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
4.1 MUDANÇAS NA ROTINA ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM T21.....	62
4.1.1 Na Educação Infantil	62
4.1.2 No Ensino Fundamental	68
4.2 DEMANDAS DE APOIO DOS PAIS	75
4.2.1 Educação Infantil	75
4.2.2 Ensino Fundamental	81
4.3 COMUNICAÇÃO PAIS/ESCOLA NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL	89
4.3.1. Educação Infantil	90
4.3.2 Ensino Fundamental	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para pais ou mães de crianças e adolescentes com T21.....	112
ANEXO A – PARECER DO COMITE DE ÉTICA	118

APRESENTAÇÃO

A temática escolhida para a realização da pesquisa em questão está relacionada com a minha trajetória formativa. No ano de 2016 ingressei no curso de Pedagogia na UNESP, campus de São José do Rio Preto. E durante o percurso da graduação, tive várias experiências profissionais e formativas que me auxiliaram tomar a decisão de fazer o mestrado.

No primeiro ano do curso de licenciatura em 2016 trabalhei como recepcionista em uma clínica de reabilitação neurológica; lá tive um dos meus primeiros contatos na vida com pessoas com diversos tipos de deficiências. Ouvia diversos relatos de mães dizendo que o filho não aprendia nada na escola, que a escola não se preocupava com a aprendizagem da criança, e que não sabiam o que fazer, pois os profissionais da educação não auxiliavam no desenvolvimento escolar dos filhos.

Esse contato me instigou e despertou o interesse em aprofundar-me na área da educação especial, e assim fiz algumas pesquisas de Iniciação Científica e, também, meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “Inclusão ou exclusão nas escolas rurais? O estado da arte de teses e dissertações”.

Durante essa trajetória tive a oportunidade de participar de dois projetos de extensão da universidade e fiz alguns estágios nos quais tive contato direto com a realidade da inclusão escolar e social de várias faixas etárias de pessoas, tendo contato com o contexto de algumas crianças, adolescentes, adultos e idosos com algum tipo de deficiência.

Essas experiências permitiram que eu refletisse sobre o fato de que, em pleno século XXI a nossa sociedade ainda carecia de profissionais com um olhar sensível voltado a realidade do ser humano com deficiência.

Sendo assim, no início de 2020 ingressei no mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar para me aprofundar nas reflexões sobre a educação especial e poder ter uma prática com maior fundamentação teórica.

Foram dois anos e cinco meses de curso nos quais aprendi sobre o ser humano com as contribuições das melhores professoras e professores desse país. Anos estes nos quais cresci como pessoa, me formei (e ainda estou

sendo muito moldada) como pesquisadora, e que aprendi que o essencial é: acreditar na capacidade do ser humano.

Todos somos capazes de aprender seja de formas diferenciadas, e o primeiro passo de uma professora deve ser ter esperança em si e nos seus alunos, e tudo isso tem transformado minha visão como educadora.

No ano de 2022 comecei a ministrar aula em uma escola conciliando com a rotina de finalização do mestrado e já tenho visto na prática como as contribuições dessa pesquisa têm auxiliado para meu olhar docente e que sem o apoio das famílias de crianças com deficiência, o nosso trabalho não produz resultados mais promissores e duradouros na vida de nossos alunos.

É uma via dupla de luta, família fazendo sua parte e escola também. Que essa união seja reforçada e garantida nas ações e nas legislações!

INTRODUÇÃO

Quando se coloca em discussão a temática inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, nos deparamos com uma questão que tem hoje um reconhecimento e amparo maior por parte da legislação. De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008, p.15). A inclusão escolar, ademais, não só deve acontecer nos diferentes níveis de ensino, como também contar com serviços de apoio e professores especializados.

Constitui-se Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em razão dos quais, quando em interação com diversas barreiras, essas pessoas podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. A Lei, não obstante, lhes garante direito à inclusão escolar desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008).

Outra medida para salvaguardar esses direitos foi a promulgação do Decreto Nº 7.611 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011, s.p.), que garante a distribuição e produção de recursos educacionais para acessibilidade, aprendizagem e permanência do PAEE na escola regular. Conforme este documento, esse grupo é composto por “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”. Sendo assim, optamos por manter em alguns momentos do texto essa terminologia, pois incluídos neste público estão as crianças e adolescentes com Trissomia-21.

Incluem-se, nas definições de pessoas com deficiência, portanto, as pessoas com Trissomia-21 (T21). A Trissomia do cromossomo 21 ou popularmente conhecida como síndrome de Down diz respeito a uma condição humana determinada geneticamente. Essa alteração cromossômica é caracterizada pela presença do cromossomo 21 extra, causando traços físicos

específicos em indivíduos, possíveis atrasos no desenvolvimento, além de deficiência intelectual (BRASIL, 2013, p.17).

Neste trabalho adotou-se o termo Trissomia-21 - T21, dado que desde 2017 vem sendo nomeado assim por pesquisadores da área. Anteriormente se utilizava o termo “síndrome de Down”, em homenagem ao professor John Langdon Down, descobridor da síndrome, vindo popularmente a ser escrito erroneamente como “Síndrome de down”, com a letra “S” maiúscula e o sobrenome “Down” em minúsculo, imprimindo uma conotação pejorativa à palavra “down” e ignorando a referência ao sobrenome.

Por essa razão, os pesquisadores da área propuseram uma mudança da nomenclatura para o termo “Trissomia-21”, de forma a representar de maneira mais adequada a alteração cromossômica do indivíduo, conforme justificativa do professor Lejeune (MUSTACCHI; SALMONA; MUSTACCHI, 2017).

Entende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, em que se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público-alvo da Educação Especial (MATOS; MENDES, 2014). Como este estudo trata da rotina escolar de alunos com T21, adotaremos o sentido inclusão escolar pela referência a aspectos próprios da escolarização de nosso público.

Diante disso, se faz pertinente compreender o significado desta expressão. Mendes (2017) explica que o termo inclusão escolar remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento da escolarização de estudantes Público-Alvo da Educação Especial - PAEE.

Além das barreiras¹ sofridas na trajetória para a inclusão escolar, recentemente a participação da pessoa com T21 na escola viu-se diante de um novo desafio: o contexto pandêmico gerado pela Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. A dinâmica das aulas nas escolas foi impelida a modificações, entre elas a prática do ensino remoto.

¹De acordo com a LBI (BRASIL, 2015, art. 3º), barreiras são “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”.

Diante do cenário pandêmico e da necessidade do contingenciamento do avanço de casos, que só aumentavam com o passar dos dias e se alastravam nas diversas regiões do planeta, a Organização Mundial da Saúde - OMS (2020) impôs algumas recomendações emergenciais, como: o uso de máscaras, hábitos de higienização, limitação de indivíduos em locais públicos, e isolamento social, visando a não propagação da Covid-19.

Com a paralisação de atividades presenciais, as unidades escolares foram autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE a realizá-las remotamente para o cumprimento da carga horária prevista para o ano letivo (BRASIL, 2020). Dessa maneira, ao propor que as atividades previstas pelo currículo escolar fossem realocadas para um contexto de ensino remoto, observa-se uma mudança no cenário educacional: uma nova ideia de sala de aula.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) pronunciou-se sobre a substituição de aulas presenciais por aulas remotas através de meios digitais enquanto existisse a pandemia de Covid-19, como descritos nos artigos 1 e 2 da referida portaria.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020, n.p).

A definição das orientações e estratégias teve por objetivo organizar um novo calendário escolar e cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia, sendo promulgado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 5/2020. Com a divulgação deste documento, as instituições de educação básica e ensino superior recebem algumas diretrizes para a organização de suas atividades.

O documento dispõe ainda que a responsabilidade e competência de reorganização do calendário escolar é dos próprios sistemas de ensino

(BRASIL, 2020). Para evitar os riscos de contaminação no Brasil adotou-se o distanciamento social, levando as escolas a suspender seus calendários acadêmicos.

Os desafios do contexto pandêmico convocaram a reorganização das escolas em relação às práticas pedagógicas. Os questionamentos sobre a adoção do ensino remoto no país foram ainda maiores para estudantes com deficiência. Esses estudantes podem se encontrar em alguns dos grupos de risco da Covid-19, por comorbidades associadas à deficiência. As condições socioeconômicas das pessoas com deficiência também podem torná-las mais vulneráveis à contaminação pelo coronavírus. De acordo com Orlando e Caiado (2014), 47,50% das pessoas com deficiência maiores de 10 anos sobrevivem com uma renda de até 1 salário-mínimo, dado que indica a vulnerabilidade social de grande parte desta população.

Segundo Silva, Bins e Rozek (2020), a pandemia escancara as desigualdades já existentes e faz evidenciar a necessidade de políticas direcionadas à educação especial. As pessoas com T21 poderiam, nesse contexto, ser invisibilizadas mais uma vez.

As desigualdades, de acordo com esses autores, já eram presentes em diversas esferas da população com deficiência antes da pandemia, e a continuação desse apagamento deste público significava que, com uma calamidade sanitária, isso se tornaria mais preocupante.

Santos (2020) deixa mais uma vez claro que os grupos estigmatizados seriam afetados mais agudamente com a pandemia de Covid-19, entre eles as pessoas com deficiência.

Neste viés, Santos (2020) contribui com reflexões importantes ao destacar que toda quarentena é discriminatória. Em sua análise, com a perspectiva de que os grupos humanos atingidos pela exploração do sistema capitalista sofrem mais no contexto da pandemia, sendo eles: mulheres, trabalhadores precários, informais e autônomos, trabalhadores e moradores de rua, de periferia, campos de refugiados e imigrantes, idosos e pessoas com deficiência, estes passariam a viver em uma quarentena, que seria para o autor o acirramento dessas marcas de exclusão.

Ainda em relação ao fechamento das unidades escolares, nas diretrizes para o ensino durante a pandemia promulgada pelo CNE, destacam-se as orientações destinadas ao PAEE:

As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades-superdotação. Devem ser adotadas medidas de acessibilidade, com organização e regulação definidas por estados e municípios, mas existem outros cuidados a serem observados, principalmente quanto à mediação. Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis. Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo (BRASIL, 2020, n.p).

Para Orlando, Alves e Meletti (2021), os alunos PAEE necessitam de ações coletivas e específicas, em conformidade com as políticas públicas que asseguram seu direito à educação, direitos pelos quais, antes da quarentena, se lutava pela sua implementação, como no caso da escolarização da pessoa com deficiência em sala de aula comum, em todos os níveis e etapas de ensino, agora, além da pandemia, havia um novo desafio para inclusão escolar deste público: o ensino remoto.

De acordo com Burgess e Sievertsen (2020), em um contexto de educação não presencial, a família assume papel central na educação das crianças e pode oferecer importantes contribuições para sua aprendizagem. Nesse sentido, o cenário pandêmico pode ser visto de maneira positiva; porém, vale lembrar que o papel da família deve ser complementar ao papel da escola e do professor.

Em um estudo sobre a rotina acadêmica e familiar de crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental durante o período de isolamento social, Borges e Cia (2021) identificaram alguns pontos que despertam a atenção: relacionados à sobrecarga materna no cuidado geral e mediação da aprendizagem dos filhos, dificuldade em compartilhar das atividades da criança, carência de orientações escolares, e necessidade de aprimoramento da comunicação com a escola. Reflexões como essas

certamente requerem ações das instituições governamentais e das equipes escolares de modo a tornar mais eficaz o processo educacional.

Dessa forma, entende-se que, para o modelo de ensino remoto ser posto em prática, é necessário que o aluno conte com a participação não só do professor, através de plataformas educativas on-line, mas também tenha apoio familiar em casa.

A pandemia provocada pela Covid-19 provocou muitas mudanças no cenário educacional e social. Uma das áreas mais afetadas foi a educação, em especial a educação de alunos com deficiência, que, sem preparo, foi da modalidade presencial à remota. Para compreender essas transformações nesse cenário, considerou-se importante compreender as peculiaridades dos pais acerca da rotina escolar de seus filhos com T21 no contexto do isolamento social.

Diante disso, levantam-se algumas questões: Quais as mudanças que ocorreram na rotina escolar dos filhos com T21 no período de isolamento social? Como foi a comunicação pais/escola nesse período? Quais foram as demandas de apoio solicitadas pelos pais nesse período?

Buscando responder a esses questionamentos, o presente estudo teve como objetivo geral verificar a rotina escolar de crianças e adolescentes com Trissomia 21-T21 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, a partir do relato dos pais. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as possíveis mudanças na rotina escolar durante o isolamento social, nas opiniões dos pais de filhos com T21; (b) verificar as demandas de apoio dos pais e (c) analisar como foi a comunicação entre os pais e a escola neste período.

O presente estudo foi estruturado em dois capítulos teóricos, um capítulo referente ao método e outro, aos resultados e discussões norteadoras do estudo e, por fim, as considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta inicialmente em seu primeiro eixo uma contextualização dos efeitos da pandemia na educação escolar no país, bem como apresenta os decretos federais acerca da temática. Após, no seu segundo subtópico, esboça-se uma revisão de literatura sobre o tema rotina escolar do PAEE, pandemia e família, abordando temas sobre as demandas da rotina e da inclusão escolar no período de isolamento social, as necessidades

de alunos do PAEE da educação infantil e do ensino fundamental, bem como as de suas famílias no acompanhamento escolar.

Já, no segundo capítulo, aborda-se uma contextualização enfocando a importância da relação família e escola para a aprendizagem de crianças do PAEE, com um embasamento teórico sobre como era essa relação antes da pandemia, sendo depois feito um levantamento para entender como se deu essa interação no período de isolamento social.

Logo depois do referencial teórico, é apresentado no terceiro capítulo o percurso metodológico, no qual são descritos aspectos afins a este, tais como: a caracterização da pesquisa, os locais da coleta de dados, descrição dos participantes, instrumento, os procedimentos e etapas da coleta, e o procedimento de análise de dados.

No capítulo quarto são apresentados os resultados, nele serão delineadas discussões em três eixos de análise quanto aos objetivos: sendo o primeiro sobre características da rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no período de isolamento social; demandas de apoio dos pais, no qual são apresentadas as necessidades dos pais no acompanhamento e mediação da aprendizagem dos filhos remotamente; e, no terceiro eixo, discute-se a comunicação entre pais e escola no período de isolamento social.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais, em que se apontam as mães puderam participar de forma mais presente no processo de escolarização de seus filhos com T21, assumindo papéis de mediadoras da aprendizagem, e o único pai participante, por questões de horário de serviço, não conseguiu estar presente e não pôde ter maior participação. Os resultados demonstraram também que essa responsabilidade maior que lhes foi dada no contexto pandêmico gerou transtornos emocionais nas mães, tais como: ansiedade e culpabilidade, motivadas, muitas vezes, pela falta de apoio dos profissionais da instituição escolar na orientação da família nas questões pedagógicas necessárias. Em relação à comunicação com a escola, foi relatado que houve uma melhora nesse aspecto. Os dados salientam a importância de redes de apoio com professores de educação especial na escolarização de estudantes com T21. Dados que trazem também subsídios relevantes para políticas públicas, programas e ações pós-pandemia.

1. A PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan foram registrados os primeiros casos da COVID-19, doença altamente contagiosa provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020).

Após a detecção dos primeiros casos, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) confirmou em poucos meses a disseminação do SARS-CoV-2, identificando suspeitos, confirmados ou em fase de testes, em vários países, como Japão, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil, declarando, antes do primeiro trimestre do ano de 2020, a presença de transmissão comunitária, o rompimento de uma crise sanitária e emergência internacional (LANA *et al.*, 2020).

Em 11 de março de 2020, a OMS considerou a doença como pandemia mundial. Com isso, os países do mundo todo começaram a se reorganizar e criar medidas para o enfrentamento do novo vírus em circulação, que se alastrava rapidamente entre as populações mundiais.

A pandemia da Covid-19 tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Segundo Werneck e Carvalho (2020), o insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e letalidade em populações vulneráveis geraram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias para o enfrentamento da epidemia nas diferentes partes alcançadas pelo vírus.

No Brasil, segundo as autoras, as adversidades foram ainda maiores, dadas as grandes desigualdades sociais, as condições precárias de habitação e saneamento básico, falta de acesso sistemático à água e demais recursos necessários a uma vida de qualidade, predominando as situações de risco por aglomeração e vida em favelas.

Em face do cenário pandêmico e do crescente avanço de casos, seu alastramento pelas diversas regiões do planeta, a OMS (2020) impôs algumas recomendações de emergência, como: o uso de máscaras, hábitos de higienização, limitação de indivíduos em locais públicos e distanciamento social, para conter a propagação da Covid-19.

De acordo com as evidências mais atuais, o SARS-CoV-2, da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por: contato, gotículas expelidas por pessoas infectadas e por aerossóis:

A transmissão por contato é a transmissão da infecção por meio do contato direto com uma pessoa infectada (por exemplo, durante um aperto de mão seguido do toque nos olhos, nariz ou boca), ou com objetos e superfícies contaminados (fômites). A transmissão por gotículas é a transmissão da infecção por meio da exposição a gotículas respiratórias expelidas, contendo vírus, por uma pessoa infectada quando ela tosse ou espirra, principalmente quando ela se encontra a menos de 1 metro de distância da outra. A transmissão por aerossol é a transmissão da infecção por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) contendo vírus e que podem permanecer suspensas no ar, serem levadas por distâncias maiores que 1 metro e por períodos mais longos (geralmente horas) (BRASIL, 2020).

Diante da emergência suscitada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, do reconhecimento da pandemia pela OMS e da declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), o Ministério da Saúde Brasileiro (MSB) estabeleceu algumas medidas de combate à Covid-19. Entre tais medidas do MSB estão as não farmacológicas, como o distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados e quarentena dos infectados pela covid-19.

O Ministério da saúde (BRASIL, 2020) caracteriza distanciamento social como uma das mais importantes medidas de prevenção para a Covid-19, essa limitação do contato próximo e presencial com as pessoas infectadas visa reduzir as chances de transmissão do SARS-CoV-2. Esse procedimento, durante a pandemia, pretendia ao menos diminuir a velocidade de transmissão do vírus, dada a sua alta transmissibilidade às pessoas próximas.

Os desafios do contexto pandêmico convocaram a escola a reorganizar as suas práticas pedagógicas e metodologias. Nessa hora ficou em evidência as desigualdades e as lacunas na área da educação no Brasil. Embora muitas escolas tenham se mobilizado para reduzir as possíveis perdas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, muitos alunos nem tiveram acesso a atividades escolares, nem conseguiram estudar em casa. Se para alguns esses contextos permitiram conhecer e aprender a utilizar as plataformas digitais capazes de promover aprendizagens mais colaborativas, para outros

redundaram em uma perda significativa ao processo de escolarização. Além disso, é importante registrar, enfim, que, em detrimento de todos, houve a perda insubstituível do contato presencial escolar.

Em consonância com Souza e Dainez (2020), entendemos que:

Ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno (SOUZA; DAINEZ, 2020, p.9).

Essa realidade veio a ser nomeada de o “novo normal” (LEITE *et al.*, apud Mattos, 2020, p. 714). De certa forma, todos tiveram de se adaptar para que os danos fossem minimizados. No caso das escolas, embora de diferentes maneiras, práticas pedagógicas sem o contato presencial foram desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Essas práticas de ensino, nomeadas por alguns de ensino remoto, têm trazido e ainda deverão trazer uma série de implicações à educação.

Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) promulga a primeira manifestação sobre a substituição de aulas presenciais por aulas a distância em meios digitais enquanto durasse a pandemia de Covid-19, em que se determinava:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020, n.p).

Com os riscos de infecção pelo coronavírus no Brasil houve a adoção do distanciamento social, e as escolas e universidades suspenderam seus calendários acadêmicos. A princípio, alguns estados optaram por antecipar o recesso do meio do ano.

Em primeiro de abril de 2020, a Medida Provisória Nº 934 (BRASIL, 2020), estabeleceu as normas excepcionais para o ano letivo da educação

básica e ensino superior brasileiro em tempo de pandemia, dispensando em caráter excepcional a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, desde que cumprida a carga horária mínima.

Com essa flexibilização para um mínimo de dias letivos, os estados começaram a discutir as possibilidades de atividades remotas. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), que tinha como assunto a “reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. De acordo com o CNE, cada instituição deveria encontrar a melhor solução para a sua realidade específica, ainda sugeriu a execução de atividades remotas como um dos meios para repor toda a carga horária.

Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade.

Em seu artigo 2º da Lei nº 14.040, referindo-se aos dias letivos e à Carga Horária define-se que “as instituições escolares de Educação Básica, ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual”; sendo assim, a reorganização de período, quantidade de tempo das aulas remotas foram definidas de acordo com a escolha de cada estado e município.

Percebe-se que, em cada parecer do Ministério da Educação, eles vão atualizando e transferindo o poder de decisão sobre como, quando, por quanto tempo seriam as aulas remotas para os estados e municípios.

Ainda nesta Lei 14.040, mencionada em seu artigo 14, foi definido como seriam as atividades pedagógicas não presenciais para a educação básica comum brasileira:

Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional. § 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o

replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas. § 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia: I – por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); II – por meio de programas de televisão ou rádio; III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. § 4º As instituições escolares devem elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar estudantes e famílias, sob a supervisão de professores e gestores escolares, como registro das atividades realizadas durante o período de isolamento. (BRASIL, 2020, p.7)

O modelo de ensino remoto não constitui uma prática nova; mas, no contexto atual, trata-se de uma abordagem nunca utilizada nessa proporção e complexidade, sobretudo na educação básica. Sua formulação pode ser de extrema importância quando o “aprendizado online eficaz resulta de um planejamento e design cuidadosos, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento” (HODGSET *etal.*, 2020, p. 3).

Entretanto, o que se observa no Brasil é um modelo elaborado às pressas, sem uma metodologia uniforme, ficando muitas vezes a cargo de cada escola e professor o papel de educar e de desenvolver modelos, métodos e estruturas para o ensino remoto (SOUZA; DAINEZ, 2020).

O ensino remoto acarretou muitos desafios para os professores. Foram necessárias adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade ante as condições sanitárias e econômicas (SARAIVA; TRAVERSIN; LOCKMANN, 2020).

Para Saviani (2020), o ensino remoto não preenche os requisitos definidos por um ensino a distância, uma vez que os professores não estão preparados e habituados a este formato, nem toda população tem acesso a tecnologias e internet, e nem todas as famílias estão disponíveis para acompanhar os filhos durante as aulas em suas casas.

No trabalho realizado por Joye, Moreira e Rocha (2020) foi feita uma diferenciação entre as atividades educacionais remotas emergenciais e a Educação a Distância (EaD). Além dessa diferenciação, as autoras fazem também um estudo de caso do estado do Ceará. De acordo com as autoras, neste estado, durante a quarentena, as escolas estaduais e municipais

estavam enviando roteiros de atividades educacionais remotas para os estudantes.

Para Joye, Moreira e Rocha (2020), acompanhar as atividades remotas não é de fácil alcance para todos os estudantes, e a qualidade da aprendizagem discente deve ser o ponto de partida para qualquer implementação de um modelo educacional.

Segundo Saviani (2020), para o ensino remoto ser substituto do ensino presencial, são necessários alguns requisitos, como: acesso dos estudantes e professores à internet e aos aparelhos afins ao desenvolvimento desta modalidade. Além de que todos os estudantes sejam alfabetizados e com conhecimento suficiente para o uso dos meios digitais. Infelizmente, apesar do não preenchimento de tais requisitos, o ensino remoto tem sido adotado por diversas instituições de ensino.

Corroborando com isso, o estudo de Nascimento e Santos (2020) assinalou que algumas famílias estão sem acesso à internet em casa, vão até as escolas pegar os materiais; porém, a falta de infraestrutura tem colocado familiares e profissionais em risco. Conforme as condições econômicas de algumas famílias, os responsáveis pela casa precisam sair para trabalhar, e os estudantes ficam desassistidos.

Nesse momento, em que a escola precisa orientar mais ainda as famílias na mediação da aprendizagem em casa, nota-se como o envolvimento da gestão e sua condução com a equipe pedagógica é relevante; porém, em muitas questões a escola não podia ajudar, nem como auxiliara família no acompanhamento das atividades e na rotina escolar, na questão da falta de internet e demais recursos. Neste estudo de caso, Almeida e Dalben (2020) analisaram a experiência de uma escola pública do estado do Paraná neste período. De acordo com as autoras, as atividades foram disponibilizadas pela Plataforma *Classroom* em formato impresso e as aulas podiam ser assistidas pela televisão ou pela Plataforma YouTube. As atividades eram elaboradas e ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná; os professores podiam apenas manter, alterar ou complementar estas atividades. Foi possível observar que, nessa escola investigada, o envolvimento da direção para criar ações facilitaram o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos. Apesar desse envolvimento e de todo o trabalho realizado pelos professores,

existem alunos que nem sequer podiam manter sua subsistência, condições que fogem às possibilidades reais da escola.

O estudo de Borges e Cia (2021), de cunho qualitativo, contou com a participação de familiares de estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e teve como objetivo geral verificar o funcionamento da rotina familiar e acadêmica desses estudantes nas escolas públicas e particulares de uma cidade do interior paulista, a partir do relato dos familiares. Teve como objetivos específicos analisar o relacionamento e comunicação entre família e escola neste período, bem como o impacto das demandas escolares na rotina dos familiares. Como resultados, foram assinalados focos de alerta na retomada das aulas remotas, como sobrecarga materna uma vez que 100% dos participantes eram mães, com a mulher assumindo a função de responsável pelos cuidados dos filhos dificuldade em compartilhar das atividades da criança, precariedade das orientações escolares, necessidade de aprimoramento da comunicação e não variedade das ferramentas utilizadas para fins de ensino e aprendizagem.

Se tem sido desafiador a educação escolar para o alunado do Ensino Fundamental, pensa-se que para a Educação Infantil tal desafio seja ainda mais árduo, pois a interação social e a brincadeira fazem parte desta etapa. Lembrando ainda que as crianças não têm autonomia para estudar sozinhas, e lidarem com tecnologias e diversas outras particularidades do uso das TIC no ensino remoto.

Acerca do cenário das aulas remotas na EI, Souza e Francisco (2021) realizaram um estudo bibliográfico cujo objetivo foi problematizar a recomendação para o uso das tecnologias digitais nesta etapa educativa, considerando o contexto de pandemia. Da mesma forma, a volta às atividades mediadas por TICs não está sendo indicada, na medida em que não podem ser assegurados os princípios da Educação Infantil, tendo em vista sua especificidade em termos de movimentação, de brincadeira, de relações presenciais e da necessária pouca exposição às telas. Além disso, tem-se a dificuldade de construção de ambientes adequados às crianças para fins educativos. Os trabalhos mostram que o uso de dispositivos mediados por adultos, com conteúdo apropriados e com controle do tempo, pode ser interessante para crianças, não chegando a interferir negativamente no

desenvolvimento infantil. Tal questão, porém, não significa que as TICs podem e devam substituir as experiências presenciais em contextos de Educação Infantil, visto que as brincadeiras e as interações integram e constituem as experiências delas. Se, por um lado, as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as TICs podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e educadoras.

Se considerarmos que são muitas as incertezas quanto às aulas remotas, certamente haverá ainda mais indefinições quando do retorno às aulas presenciais. De acordo com Gatti (2020) e Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), nem todos os alunos tiveram acesso ao ensino remoto, muitos nem puderam contar com o apoio dos pais nesse momento e, sobretudo, existem alunos que precisam de atendimentos especializados e têm demandas próprias, como no caso dos alunos do PAEE.

Constata-se que algumas crianças e adolescentes têm muita dificuldade de acompanhar o ensino remoto, seja pela falta de um adulto auxiliando na rotina de estudos, seja por falta de conhecimento e jeito dos pais para poder instruir os filhos, seja pela falta de recursos tecnológicos e financeiros. Essa realidade se faz presente na maioria da população brasileira, notadamente nas famílias de baixa renda e baixa escolaridade, que necessitam trabalhar para sustentar os lares e não dispõem de tempo.

1.1 Rotina escolar dos estudantes público-alvo da educação especial no isolamento social

Antes de iniciar a discussão sobre a rotina escolar na pandemia e a implementação do ensino remoto, é preciso entender como era o contexto até o momento e os desafios que se antepunham à inclusão escolar efetiva dos alunos público-alvo da educação especial.

O número de alunos Público-Alvo da Educação Especial aumentou substancialmente nas escolas comuns em virtude das políticas públicas para a inclusão escolar. De acordo com a Política Nacional na perspectiva da

educação inclusiva (Brasil, 2008) o acesso à escola deveria ser estendido a todos, qualquer aluno poderia se matricular nas escolas comuns independentemente da sua limitação.

Embora a legislação assegure grandes avanços, a inclusão escolar ainda é um processo complexo, permeado de reveses, dada a especificidade dos envolvidos nessa dinâmica. Mendes (2010) enumera como problemas persistentes, entre outros, a escassez de oferta de serviços de apoio, o baixo investimento em contratação, a falta de formação de profissionais especializados, em muitas redes de ensino não são contratados professor de Educação Especial, a inadequação de recursos materiais e omissão do papel do poder público em todas suas esferas.

Para Zerbato (2014), a concretização das políticas de Educação Especial no país acontece a passos lentos, não obstante o prescrito nos documentos oficiais sobre a garantia de acesso e permanência dos alunos do PAEE. Essa consolidação demandaria quebra de paradigmas da educação e o aumento de investimentos em recursos humanos, materiais e reestruturação do sistema de ensino, assim como a reconfiguração de atitudes e funções dos implicados no processo de inclusão escolar.

Sendo assim, não basta a existência de legislações, políticas públicas e documentos que legitimem a inclusão escolar. É necessário buscar, avaliar e modificar a realidade em prol de melhorias nas escolas para efetivar com qualidade a escolarização dos alunos do PAEE. Contrário a isso, existe apenas um falso cumprimento da legislação que garante somente o acesso dos alunos, ou sua matrícula, sem realizar um trabalho responsável, de forma conclusiva.

Nesse sentido, Glat e Ferreira (2003) conceituam inclusão escolar e ressaltam a necessidade de dar condições para assegurar a permanência dos alunos, destacando a importância dos recursos materiais e humanos para ensejar esse processo:

[...] o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico e, sobretudo, do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e

humanas necessárias para empreender essa transformação (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 30).

De acordo com Zerbato (2014), é fundamental que exista o compromisso dos envolvidos no processo e que cada um exerça seu papel e sua responsabilidade, como governo, famílias, pesquisadores, professores e demais profissionais implicados na inclusão escolar.

Da mesma forma, Leal (2014, p. 116) afirma que “a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), não se faz com apenas um sujeito, mas requer o envolvimento de todos os profissionais que compõem a equipe escolar”.

Na busca para garantir uma educação de qualidade aos alunos do PAEE, diversos autores sublinham alguns desafios e entraves encontrados no dia a dia do processo de inclusão escolar. Desafios atinentes às questões econômicas (MENDES, 2006; RODRIGUES, 2006), ausência de recursos humanos e materiais (RABELO, 2012; MENDES, 2010), precarização dos profissionais da educação (MARTINS, 2011), entre outras questões, despertam debates e investigações na literatura.

Sobre essas controvérsias, Rabelo (2012) pontua a existência ainda de desafios, principalmente os relacionados à prática solitária dos professores, apontando a forma de trabalho isolada em sala de aula como um problema, pois, ao receber um aluno que necessita de um trabalho mais específico ou direcionado, o professor “não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos” (RABELO, 2012, p. 46).

Considerando a prioridade de revisão das práticas e a forma como tem sido feita a inclusão escolar, Rabelo (2012) pontua a urgência de uma análise permanente do modelo, das intencionalidades e da forma desenvolvida na escolarização dos alunos do PAEE, porquanto, somente a partir daí, será possível mensurar as possibilidades e confrontar os entraves à consumação dos princípios inclusivos.

A pesquisa de Lopes (2018) enfocando a inclusão escolar demonstrou em seus resultados que os docentes precisavam de maior disponibilidade e interesse pela formação e colaboração, dada a resistência de alguns desses

profissionais na prática educativa com alunos do PAEE do mesmo modo como a escola precisa se preparar para receber o aluno e acreditar na inclusão.

Isso denunciou o preconceito ainda intrínseco a muitas ações, inclusive por parte dos profissionais da educação. Crochik (2011) expôs em seus estudos o preconceito como um dos maiores obstáculos existentes ao êxito da inclusão, seja ela escolar ou social.

Corroborando com a ideia do autor, pode-se ressaltar a importância da formação para sensibilização e quebra de mitos e preconceitos concernentes os alunos do PAEE, a fim de fundamentar uma cultura que valorize e dê oportunidade as pessoas, independentemente das suas necessidades. Enfim, o preconceito e as barreiras atitudinais, formativas, financeiras, ainda são os grandes desafios da inclusão escolar.

Em meio a um contexto marcado por urgências específicas, carências e preconceitos após a criação de inúmeras leis, de repente surge uma crise pandêmica mundial até então não conhecida, em que, segundo Castro (2021), o sistema educacional teve que se reinventar e se reestruturar. O impacto desse momento para muitos alunos gerou estranheza, tristeza, medo e muita dificuldade para se adequar à nova rotina à qual foram submetidos. A família e a escola passam a ter papéis cruciais para que o ensino tenha êxito, e a inclusão passou a depender do empenho e comprometimento dessas duas vias.

Nesse sentido, na busca de uma educação igualitária destinada às crianças e jovens, realça-se um processo desafiador: a inclusão escolar agora no contexto da educação remota em decorrência da pandemia.

Entende-se, portanto, que a inclusão escolar apoia-se na reestruturação física e pedagógica da escola tradicional de modo que atenda a todo e qualquer aluno do PAEE. Reestruturação esta que se torna ainda mais desafiadora quando o aluno se encontra fora do ambiente escolar, sem o apoio físico e pedagógico necessários para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Com base nessa compreensão geral do contexto de escolarização do PAEE, a preocupação e os questionamentos sobre a adoção do ensino remoto no país são ainda maiores para estes estudantes. Esse público, de forma

preocupante, pode se encontrar em alguns dos grupos de risco da Covid-19, por comorbidades associadas à deficiência.

As condições socioeconômicas das pessoas com deficiência também podem torná-las mais vulneráveis à infecção durante o período da pandemia. De acordo com Orlando e Caiado (2014), 47,50% das pessoas com deficiência maiores de 10 anos sobrevivem com uma renda até um salário-mínimo, dado que indica alta taxa de vulnerabilidade social de grande parte dessa população.

Em conformidade com Silva, Bins e Rozek (2020), vê-se que a pandemia escancara as desigualdades já existentes e a necessidade de políticas direcionadas à educação especial. Nota-se que o processo de invisibilização das pessoas com deficiência, junto com os excluídos economicamente, se expõe mais uma vez aos olhos da sociedade.

Neste viés, Santos (2020) contribui com argutas reflexões ao destacar como a quarentena é discriminatória, analisando-a desde a perspectiva de grupos cujo sofrimento é causado por implicações do sistema capitalista, quais sejam: mulheres, trabalhadores precários, informais e autônomos, trabalhadores e/ou moradores de rua, moradores de periferia, os refugiados e imigrantes, os idosos e as pessoas com deficiência.

Para Orlando, Alves e Meletti (2021), sabe-se que os alunos com deficiência carecem de ações coletivas para sua inserção em conformidade com as políticas públicas defensoras de seus direitos à educação, direitos esses reivindicados mesmo antes da quarentena, como no caso da escolarização da pessoa com T21 em sala de aula comum, em todos os níveis e etapas de ensino. Agora, no momento da pandemia, havia um desafio dobrado para a inclusão deste público, sem contar ainda os obstáculos ao ensino remoto.

O parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 5/2020 (BRASIL, 2020) apresentou orientações específicas a todas as modalidades de ensino; na seção destinada à educação especial, afirma-se que os estados e municípios dispõem de liberdade de organização e que devem assegurar medidas que “garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade” (BRASIL, 2020, p. 15).

Afirma-se ainda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser garantido nesse período de emergência, sob responsabilidade de professores regentes e especializados em parceria com as famílias dos educandos. Por fim, ressalta-se que “as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB” (BRASIL a, 2020, p. 15).

Com o objetivo de entender como ocorreu a rotina escolar na pandemia de estudantes brasileiros do PAEE, foi efetuada uma pesquisa a respeito de trabalhos científicos que discorressem sobre a temática nas seguintes bases acadêmicas: Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Utilizaram-se como descritores nas buscas: INCLUSÃO ESCOLAR AND PANDEMIA AND ROTINA; EDUCAÇÃO INFANTIL AND PANDEMIA AND ROTINA.

Por essa busca foram selecionados estudos que vão servir de base à discussão sobre o tema. O recorte integrou estudos entre o período de 2020 a 2022. Vale salientar que foram selecionados somente estudos interligados com a temática da rotina de inclusão escolar do PAEE nas etapas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental correlacionados com a família e esse processo.

A pesquisa de Queiroz e Melo (2021) pretendia analisar a atuação dos professores do AEE com os estudantes com deficiência da Educação Básica no período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. O estudo se baseou numa pesquisa descritiva, quantitativa e qualitativa desenvolvida por meio da aplicação de questionário virtual aos professores do AEE. Participaram 100 professores do AEE atuantes na Educação Básica. Nos dados foi focalizado, primeiramente, o desempenho dos professores de AEE, durante o período da pandemia, com os estudantes e suas famílias. A partir dos dados os professores como demonstraram sensibilidade às dificuldades das famílias como internet e equipamentos para as aulas on-line. Para enfrentar esses entraves, escolheram alternativas viáveis a cada realidade evitando assim que fosse mais um aspecto de exclusão, considerando os obstáculos emergidos nesse período.

No estudo de Barbosa *et al* (2020) sobre estudantes com autismo, buscou-se demonstrar os desafios destes com a rotina imposta pelo isolamento

social e como este brusco rompimento da sua rotina desencadeou irritabilidade e contradições na vida destas crianças. Os autores destacam que é crucial acompanhar os familiares destas crianças e orientá-los a desenvolver atitudes atenuantes dos inevitáveis efeitos da interrupção da rotina dos autistas, utilizando atividades práticas compatíveis com a nova situação. Até porque o processo de socialização é prioritário nas relações sociais dos autistas e na interação com outras pessoas, como a participação nos espaços sociais já destinados ao desenvolvimento, além dos ambientes escolares e terapêuticos, sabendo que estes ficaram comprometidos com o isolamento social.

Ao assumir um papel maior e mais direto no processo de escolarização desses alunos, os familiares, principalmente as mães desses estudantes, acabam presenciando uma alteração em suas rotinas diárias. O estudo de Carvalho *et al* (2020) propôs-se a examinar as possíveis dificuldades das mães de estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem com as atividades escolares via educação remota no contexto da pandemia. Foi observado no estudo que as mães não conseguiram manter sua rotina como antes e apresentaram dificuldades em acompanhar as demandas escolares de seus filhos. Participaram deste estudo descritivo e exploratório, oitenta e quatro mães de alunos diagnosticados com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No estudo citado, os dados apuraram que as mães tinham dificuldade para ajudar seus filhos na rotina de estudos, e isso pode estar atrelado às demandas que elas têm com o cuidado da casa e dos filhos, muitos desses pais e mães precisam trabalhar e não conseguem tempo para auxiliar a criança; outra hipótese está ligada à formação acadêmica e questões socioeconômicas. Em razão destas últimas, precisam trabalhar para levar o alimento à mesa da família, em detrimento do aluno do PAEE, que tinha o acompanhamento nas atividades escolares nas redes de ensino, e agora não podiam contar com as explicações dos professores, prevalecendo a falta de autonomia, a analfabetização e o desconhecimento do meio digital.

Os resultados do trabalho de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) corroboram com a pesquisa mencionada demonstrando a dificuldade do acompanhamento familiar na rotina escolar. Essa pesquisa procurou analisar como estava acontecendo a inclusão escolar dos alunos com deficiência

durante o período da pandemia do novo coronavírus no âmbito da educação básica. Os autores usaram como abordagem uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo cujo instrumento foi um questionário semiestruturado. Os participantes da pesquisa eram professores matriculados na Pós-Graduação em Docência, com ênfase na educação básica e educação inclusiva, do IFMG campus Arcos. Os autores constatam na pesquisa que, na percepção dos professores, grande parte dos alunos com deficiência está fora de um contexto educacional nesse momento. Dentre os motivos para tais alunos não estarem sendo acompanhados pela escola, ou acompanhados de forma precária, têm-se os seguintes: falta de acesso à tecnologia; dificuldade de acompanhamento pela família e/ou responsável e atividades não adaptadas para os alunos com deficiência. Observamos que a pandemia do novo coronavírus agravou ainda mais o cenário de exclusão escolar para vários alunos com deficiência.

A respeito ainda da inclusão escolar de alunos com autismo na crise pandêmica, Nascimento e Oliveira (2022) analisaram as dificuldades e as adaptações pelos docentes e pelos alunos na educação especial, com foco em crianças com autismo. Como metodologia de estudo, incluem-se pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo. As análises verificam que há um grau de dificuldade ao acesso do ensino remoto.

Como resultado deste estudo, ainda se verifica o grau de dificuldade ao acesso do ensino remoto, exigente de um desempenho didático mais bem elaborado, que se ajuste a esse novo modelo, visto que há uma estrutura a ser preparada para as aulas fluírem no ambiente virtual e atenderem de forma eficaz às demandas dos discentes. Há também no âmbito familiar dos alunos a ausência de um apoio que torne o ensino viável, que venha suprir as necessidades econômicas e de trabalho que exigem tempo e esforço. Logo, é perceptível o descaso e desamparo por parte do Estado no atendimento dessas necessidades, dificultando assim o acompanhamento do seu familiar PAEE. Sem a disponibilidade de tempo, visto que os pais trabalhavam fora e conseqüentemente as famílias tinham uma rotina extremamente cheia.

Ainda sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com autismo, destaca-se o estudo de Dias, Santos e Abreu (2021), em que estes procuraram refletir sobre a relação de inclusão/exclusão dessas crianças matriculadas na

Educação Infantil, mediante análise de elementos teóricos que problematizam a ação educativa à luz dos pressupostos teóricos da educação inclusiva. Os autores frisam a importância da utilização do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na escolarização de tais alunos, além de afirmar a relevância da interação escola-família na formação da criança com autismo. Reforçam, por fim, que o apoio e cooperação contínua da família para com as escolas são imprescindíveis neste contexto pandêmico.

Os resultados demonstraram também que se faz necessário pensar em propostas específicas para o segmento dos autistas da EI e construir orientações com atividades lúdicas e interativas envolvendo os membros familiares para que essas atividades colaborem no desenvolvimento dessas crianças. Para os autores, a estratégia principal para trabalhar as características específicas desse público seria o uso do PEI.

Relacionado com o estudo acima acerca do autismo, Givigiet *al* (2021) analisaram os efeitos do isolamento no comportamento desses sujeitos. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter transversal, no qual pais ou responsáveis responderam a um questionário on-line. Os resultados da pesquisa apontaram que o confinamento acentuou os sintomas do autismo. Conclui-se que são imprescindíveis medidas de intervenções com os sujeitos e suas famílias. Neste estudo ficou em evidência em seus resultados a desvantagem econômica e social parece não ter tornado o impacto da pandemia mais danoso, porém isso pode ser resultado de uma limitação de acesso à internet das pessoas mais pobres, ou mesmo outras limitações para responder ao questionário on-line; crianças e adolescentes com autismo necessitam de intervenções profissionais, e por isso a interrupção dos tratamentos coloca a família em situação de fragilidade; a necessidade de terem redes de apoio para as famílias das crianças e adolescentes com autismo com informações sobre o cuidado e as particularidades vividas pelas crianças e adolescentes com autismo na situação de isolamento social.

Já no trabalho de Cardoso e Santos (2021) discutiu-se a inclusão das crianças com TEA na escola em meio ao distanciamento social, em tempos que o envio de atividades ocorre de maneira remota, sem a interação direta entre professor/aluno. É uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória,

envolvendo oito entrevistas com famílias de crianças que disseram ter o laudo no ato da matrícula ou que já estavam em investigação e foram entrevistados quatro professores. A verificação se deu por meio da Análise de Conteúdo utilizando os pressupostos de Bardin.

Nos resultados foi percebido que o processo de ingresso no ensino fundamental requer um trabalho em conjunto com os familiares e professores, para que, ao conhecer a trajetória da criança e o professor, possa este ter elementos que o auxiliem na construção do vínculo inicial com tais alunos. Consideramos de extrema importância que o professor do AEE conheça conceitos e discussões sobre a infância e suas peculiaridades. Na atualidade, exige-se garantir espaços de escuta e fala tanto para os professores, quanto para as famílias. Além disso, as famílias em seu relato demonstraram o desconhecimento da rotina escolar do ensino fundamental e a preocupação com o bem-estar da criança em primeiro lugar, seguidos do desejo e expectativas quanto à aquisição da linguagem escrita. Adiante foi notado que o vínculo com alunos novos ainda não havia sido construído, sendo pertinente ter o conhecimento do histórico dos alunos com autismo para conhecer suas necessidades e potencialidades.

Verificou-se nos estudos relacionados com a temática que as famílias do PAEE estavam tendo dificuldade para acompanhar a rotina de estudos do filho por diversos motivos sendo por falta de escolarização, atividades laborais, demanda da família e da casa e as mães têm sido quem auxiliam de forma geral nas atividades escolares. Percebeu-se que a mudança da rotina afetou a muitos principalmente aos autistas, que têm mais dificuldades com mudanças.

Muitos alunos com deficiência não estavam acompanhando as aulas por questões socioeconômicas e falta de adaptação curricular ou ainda por não ter um familiar para acompanhá-los. Sabe-se que a criança e o adolescente do PAEE necessitam de apoio, ainda mais quando está longe da unidade escolar.

Para as crianças que freqüentam a educação infantil, os danos foram ainda maiores, como expuseram os estudos, dado que muitos pais não viam a necessidade de serem feitas as atividades escolares pela visão distorcida sobre a etapa da educação infantil. Ainda há a falta de contato com o ambiente escolar, que outras crianças e o professor relataram como uma das maiores

dificuldades, haja vista que a socialização e o brincar são os ingredientes fundamentais desse período.

As famílias alegaram não receber atividades adaptadas e possuir dificuldade em acompanhar as crianças por conta de trabalharem fora de casa e não disporem de tempo. Esse dado parece também em algumas pesquisas relacionadas ao ensino fundamental. Outra demanda específica foi incluir a todos os alunos e oferecer uma aprendizagem uniforme de qualidade, uma vez que a estrutura física e familiar de cada casa se diferenciava.

Ao olhar para a rotina escolar no momento de isolamento social e anteriormente a esse período, vemos que muitas demandas se igualam nessas diferentes situações, como formação, adaptações e ensino individualizado, falta de recursos, etc. A pandemia, porém, acrescentou mais demandas à escolarização das crianças e adolescentes do PAEE, como a necessidade de maior participação e acompanhamento por parte dos pais na aprendizagem dos filhos, sendo muitas vezes esse um fator decisivo para se ter de fato uma inclusão escolar remotamente.

Dessa forma, o próximo capítulo vai focalizar a construção histórica voltada à relação entre a família e escola de alunos do PAEE, e demonstrar como tem sido tal ligação no período pandêmico, uma vez que agora mais do que nunca os pais passaram a ter o papel de mediar esta aprendizagem serão eles os adultos que estarão com as crianças e adolescentes.

2. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DE ALUNOS DO PAEE

Faz-se necessário olhar mais atentamente para a participação da família no processo de escolarização dos alunos do público-alvo da educação especial no contexto do isolamento social, uma vez que, mais do que nunca, os familiares passam a atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de suas crianças.

Pode ser que, antes da pandemia, essa atuação não era recorrente ou muitas vezes não ocorria; porém, com o ensino remoto e a aprendizagem sendo em casa, a presença da família veio a ser ponto crucial. Identificam os a função dos pais no Parecer nº 5 do CNE (BRASIL, 2020) em que consta o termo “mediadores familiares” (BRASIL, 2020, p.9). A comunicação com a família é essencial nesse período e a escola deveria orientar pais e alunos nas atividades escolares e no planejamento da rotina escolar.

Considera-se relevante a relação família-escola de estudantes do PAEE pelo benefício que traz ao processo de escolarização na escola comum. Além das mudanças nas práticas pedagógicas destinadas a uma escolarização mais favorável, vários documentos também frisam a validade da relação família e escola para o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças e adolescentes.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002), a família é contemplada em todas as etapas da formação e do desenvolvimento da criança e do adolescente, e, no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), tem-se que o sucesso da educação depende do compromisso da União, dos Estados, Municípios, familiares e outras instituições.

A família é conceituada como um conjunto totalitário, ou seja, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tende ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação. A família é interpretada como um contexto complexo, promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, é também um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações (DESSEN; BRAZ, 2005).

Como afirmam Morelli e Souza (2008), um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento da criança do PAEE é a educação, e esta é uma tarefa

a ser dividida entre pais e profissionais. Uma ação básica para a relação entre a família e a escola é o estabelecimento dos direitos e deveres de cada um, definindo assim a clareza de seus papéis (CHAVES, 2001).

Para que os pais se interessem e participem da escola, é imprescindível que saibam da influência da sua presença na escola do filho, e de que essa parceria possibilita grandes evoluções no desenvolvimento da criança (MARTINS; TAVARES, 2010).

Importância essa também destacada por Lopes e Marchezan (2000), ao afirmarem que a participação no processo de escolarização na escola comum é decisiva para o sucesso do aluno e, em conjunto com a família, a escola deve implementar as estratégias de ensino e aprendizagem que melhor se adaptem à necessidade do aluno do PAEE.

Pereira-Silva e Dessen (2006) realizaram um estudo comparativo descrevendo aspectos do funcionamento familiar e do desenvolvimento de crianças com e sem T21, detalhando o modo de vida das famílias e o estresse parental. Os participantes foram 10 famílias compostas por mãe, pai e filhos morando juntos; cinco delas com uma criança com síndrome de Down. A idade das crianças variava entre dois e quatro anos. As famílias foram visitadas ao longo de dois anos. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e uma escala de estresse parental a pais e mães.

Os resultados indicaram que a rotina das famílias foi similar entre elas e que mães de crianças com T21 apresentaram índices mais elevados de estresse, quando comparados com aqueles das mães de crianças com desenvolvimento típico. Os dados registram similaridades nos modos de vida das famílias e diferenças no estresse parental, as quais precisam ser exploradas mais minuciosamente.

Partindo deste pressuposto, Gualda, Borges e Cia (2013) fizeram uma pesquisa com 12 pais de crianças com deficiência em idade pré-escolar para identificar suas necessidades e recursos. Os pais responderam ao Inventário de recursos do ambiente familiar (RAF) e Questionário sobre as necessidades das famílias (QNF). Em relação aos resultados, todas as famílias estimulavam seus filhos com frequência, porém as mães ainda eram as principais responsáveis pelos cuidados das crianças. Destacou-se ainda que tinham as seguintes necessidades: ter mais informações sobre serviços e apoios de que

seu filho poderá beneficiar-se no futuro; ter encontros com pessoas adequadas, como profissionais, para falar sobre a deficiência do filho; poder compartilhar a condição do filho com outras crianças, amigos e vizinhos; ter disponíveis serviços educativos e de apoio social para os filhos; ter melhores condições financeiras e poder discutir problemas e encontrar soluções.

Quando se pensa na relação da família de crianças do PAEE com a instituição escolar dos filhos, fica claro que tal ligação deva ser ainda de mais proximidade do que a de famílias de crianças “típicas”. O motivo está na dependência de apoio que a criança do PAEE tem em sua aprendizagem na maioria das vezes.

O estudo de Maturana e Cia (2015) evidenciou o benefício da relação dos pais com a escola do filho com deficiência para o sucesso na aprendizagem. Neste estudo, as autoras analisaram produções científicas do Banco de Teses da Capes, sobre a relação família-escola de crianças do PAEE no período de 2001-2011. De acordo com as autoras, “todas as pesquisas ressaltaram a importância do relacionamento família-escola como fator essencial para que a inclusão do aluno do PAEE ocorra e apontaram a necessidade de um maior número de estudos investigar e intervir nessa temática” (MATURANA, CIA 2015, p. 355).

No contexto da pandemia, a participação ativa e direta de familiares no processo de escolarização de estudantes com ou sem deficiência tornou-se uma questão primordial, visto que os pais/responsáveis se tornaram o principal ponto de ligação entre o aluno e a escola.

Estudos anteriores ao período de pandemia comprovaram que a relação entre a família da pessoa do PAEE e suas unidades escolares perfaz uma união favorável ao desenvolvimento social e escolar deste grupo. Essas pesquisas também deixam evidenciar que essa relação deve ser fortalecida cada vez mais.

O estudo de Maturana e Cia (2015) teve por objetivo analisar a produção científica de teses e dissertações produzidas no período de 2001-2011 sobre a relação entre família-escola de crianças público-alvo da educação especial. Os resultados constataram que grande parte das pesquisas está em programas de pós-graduação da região Sudeste, apresentavam metodologia descritiva e

adotavam uma concepção social da deficiência. Mostravam ainda que preponderava o tema da “atitude/percepção” de familiares e membros da escola sobre o processo de inclusão. As autoras ressaltaram a necessidade de serem feitos estudos de intervenção sobre a temática.

Seguindo a mesma temática do trabalho acima, isto é, a de que a relação da família com a escola é um agente facilitador para a inclusão escolar, Christovam e Cia (2016) corroboram com essa percepção, por isso realizaram um estudo para descrever como 60 pais e 54 professores de alunos com PAEE, matriculados na pré-escola, estabelecem a relação família-escola, considerando estratégias, frequência, atividades e situações adotadas a fim de promover essa relação. Para a obtenção dos dados, as autoras entrevistaram pais e professores e utilizaram como instrumento um questionário. Os dados colhidos nesse levantamento foram avaliados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os professores estabeleciam as condições necessárias à relação; mas os pais, no entanto, não tinham clareza da importância de suas ações, levando ao baixo aproveitamento dessas situações. Concluiu-se, pois, que é preciso investir em planos de ação de como fazer para aproveitar plenamente os benefícios da boa relação família-escola.

Borges, Gualda e Cia (2015), em outro estudo, detalharam a relação entre a família e a escola de crianças pré-escolares do PAEE matriculadas na escola comum, tendo como referência a opinião de professores. Participaram da pesquisa 20 professoras da pré-escola. Os resultados revelaram que as professoras entendiam a socialização como o principal fator no sucesso escolar da criança, e que a boa relação família e escola é constituída pela troca de informações e diálogo. Em relação às estratégias utilizadas para se comunicarem com os pais, têm-se com maior frequência as reuniões de pais e o uso de bilhetes. Os resultados expostos pelas autoras podem nortear intervenções futuras com pais e professores, a fim de se estreitar tal relação.

Para Mustacchi, Salmona e Mustacchi (2017) existem três principais pilares demonstrando a importância da família no processo de desenvolvimento de crianças com T21:

O universo familiar é o melhor lugar para o desenvolvimento de uma criança, espaço onde ela se descobre em relação ao mundo, a si mesma e aos outros. É na família que são desenvolvidas as relações de afeto e vinculação insubstituíveis por qualquer outra pessoa. A aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança são um processo contínuo que pode ocorrer em qualquer situação em que a criança esteja envolvida, e não só no consultório de seus terapeutas.

Os pais têm muito mais oportunidades de interação com as crianças do que qualquer outro adulto ou profissional terá. A única presença constante na vida de uma criança com deficiência são seus pais (MUSTACCHI, SALMONA E MUSTACCHI, 2017, p. 161).

Estas famílias que estão lidando com o medo da contaminação, do desemprego, por vezes enlutadas ou mesmo sem condições financeiras para manter o básico para a sobrevivência, precisam lidar também com o ensino remoto (MORAES, 2021). Com o fechamento das unidades escolares, países de todo o mundo se viram obrigados a se readaptar e buscar novas formas de acesso à educação no contexto da pandemia do novo coronavírus.

A educação especial, assim como as demais modalidades e níveis de ensino, passou por uma reinvenção do currículo escolar e das práticas pedagógicas anteriores, ressaltando, mais do que nunca, ser decisiva a colaboração entre família e escola (FACHINETTI, SPINAZOLA, CARNEIRO, 2021).

A parceria entre família e escola consolida-se como expressivo componente no processo de ensino e aprendizagem. Esta coparticipação vem sendo preconizada pela literatura como crucial ao processo de inclusão escolar de alunos do PAEE desde antes de se iniciar a pandemia.

Percebe-se isso no estudo de Maturana e Cia (2015), em que as autoras procederam a uma análise de produções científicas oriundas do Banco de Teses da Capes sobre a interação família-escola de crianças público-alvo da Educação Especial no período de 2001-2011. Na constatação das autoras, “todas as pesquisas ressaltaram a importância do relacionamento família-escola como fator essencial para que a inclusão do aluno do PAEE ocorresse [...]” (MATURANA; CIA, 2015, p. 355).

Seguindo esse viés, Silva, Cabral e Martins (2016) produziram uma pesquisa com o intuito de analisar o vínculo entre a família de alunos que compõem o PAEE e a escola. Realizou-se um levantamento por meio da aplicação de questionário a 19 professoras de oito escolas municipais de Dourados-MS.

No que tange à relação entre escola e família do aluno com deficiência, nos resultados encontravam-se atividades de parceria entre seus atores, com participação, diálogo, respeito, execução de orientações, acompanhamento das atividades e valorização da socialização e aprendizagem desses alunos. Tais informações recomendam, contudo, uma relação mais efetiva e colaborativa entre os profissionais da escola e os familiares para uma compreensão melhor dos interesses e potencialidades dos alunos com deficiência e, concomitantemente, mais facilidade para os familiares acessarem informações sobre seus direitos, responsabilidades e recursos.

No contexto da pandemia, a participação ativa e direta de familiares no processo de escolarização de estudantes com ou sem deficiência tornou-se uma questão fundamental, uma vez que os pais/responsáveis constituem o elo principal entre o aluno e a escola.

Com base em um levantamento de estudos sobre a relação família-escola no contexto da pandemia, verificou-se que a reorganização da rotina, acompanhamento das aulas e acesso a recursos tecnológicos suscitam as principais dificuldades aos familiares e alunos durante as aulas não presenciais.

Para empreender este levantamento, foram consultadas bases de conhecimento de acesso gratuito, como: Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes. Como descritores de busca, foram utilizados FAMÍLIA AND ESCOLA AND PANDEMIA, FAMÍLIA AND INCLUSÃO ESCOLAR AND PANDEMIA. Foram selecionados sete artigos sobre o tema que virão a enriquecer as discussões propostas por este estudo.

O estudo de Lopes *et al* (2021) trata-se de uma pesquisa cujo objetivo é avaliar a participação da família no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do aluno nesse período de pandemia da Covid-19. Os

resultados expõem que há um déficit na participação da família nesse processo e, conseqüentemente, na relação da família com a escola. Portanto, para um melhor desenvolvimento escolar da criança no período de isolamento social é decisivo que as famílias reconheçam que o trabalho em conjunto da escola e família é fundamental, mas que a família tem expressivo papel nessa articulação.

No estudo de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), de cunho qualitativo, o significado da relação família-escola no contexto da pandemia aparece como resultado de uma das categorias desse estudo cujo objetivo geral é relatar como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram planejadas, desenvolvidas e efetivadas por duas professoras de educação especial, desde a suspensão das atividades presenciais. No que tange à categoria da relação família-escola, destaca-se um estreitamento positivo nessa relação desenvolvendo um maior nível de comunicação, interação e troca de informações a respeito dos comportamentos e aprendizado. Pôde-se observar sentimento de insegurança tanto por parte da família quanto por parte da escola na utilização do ensino remoto; no entanto, os relatos das professoras são positivos sobre essa parceria.

Depreende-se com os dados do estudo acima que a relação entre a família e a escola, no isolamento social imposto pela pandemia, remodelou e aperfeiçoou a comunicação entre eles. Foi por intermédio dessa comunicação mais transparente que os professores souberam como era o comportamento e aprendizado dos alunos. Trouxe, sobretudo, subsídios para a intervenção do educador, dado que em aulas remotas muitas vezes é difícil saber como o aluno está aprendendo e acompanhando o ensino.

Fica patente que os sentimentos de insegurança se instalaram nas famílias e escolas ante o novo formato de ensino proposto com o fechamento das instituições escolares, prevaleciam esses sentimentos entre os profissionais de ensino e familiares pela situação inusitada, marcadamente adversa na educação básica.

O fortalecimento da relação família-escola também aparece no artigo de Cury *et al* (2020), ao discutir a questão do aluno com deficiência em meio à pandemia, depois da interrupção das aulas e a instauração do isolamento

social. Os autores, de forma unânime, frisaram os efeitos benéficos da interação entre a escola e as famílias desses estudantes.

Realçam ainda que houve uma sobrecarga de atribuições para os familiares desses alunos, que acabaram tendo que exercer múltiplas tarefas extras ao ambiente doméstico, dadas as suas obrigações profissionais. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de um apoio mais efetivo e suporte adequado para estas famílias, visando à diminuição do nível de estresse, que interfere no desenvolvimento da criança ou do adolescente com deficiência.

Ainda de acordo com os autores: “A relação escola-família se fortaleceu em razão da pandemia, com uma valorização recíproca para as instituições. Isto traz um resultado positivo para inclusão, uma vez que esta aproximação é benéfica para o estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades” (CURY *et al*, 2020, p. 14). Nessa integração, o professor e a família aparecem como peças fundamentais ao contexto de isolamento social, principalmente quando se fala em escolarização de alunos do PAEE.

Os dois estudos mencionados salientam um fortalecimento da comunicação família-escola do aluno do PAEE; além disso, corroboram com dados a respeito dos sentimentos de insegurança, medo e preocupação com a aprendizagem dos filhos neste formato de ensino longe do ambiente escolar. Ademais, observa-se no estudo de Cury *et al* (2020) a sobrecarga na rotina dos familiares que, além de cuidarem da casa e das atividades profissionais, agora têm a responsabilidade de coparticipar diretamente na aprendizagem dos filhos do PAEE.

Ainda sobre os desafios encontrados pelas famílias de estudantes com deficiência, destaca-se o estudo de Souza *et al* (2020), no qual busca conhecer os desafios das famílias de estudantes diagnosticados com Autismo no contexto da educação não presencial em razão da pandemia. Participaram deste estudo qualitativo alguns pais de um município do Grande ABC, no estado de São Paulo. Os resultados apontam o quão difícil estava sendo para esses familiares se adequarem à nova rotina de isolamento social.

Os autores frisam o suporte dado pela organização familiar à realização das atividades escolares e reafirmam que cabe à escola oferecer apoio e

orientações a esses familiares. Assim, à medida que a participação mais intensa da família aparece como um fator benéfico para o processo de escolarização do aluno com deficiência, mais se vê como necessário refletir sobre a responsabilidade desses pais ou responsáveis desses alunos.

Com os resultados da pesquisa de Souza *et al* (2020) compreende-se que a rotina das famílias de alunos do PAEE ficou mais atribulada e exaustiva, uma vez que, de acordo com estudos anteriores, foi-lhes imposta uma rotina ainda desconhecida de mediar na educação dos próprios filhos. Os autores chegam a alertar sobre a imensa responsabilidade que as escolas e o governo lançaram sobre os pais. Como se viu, houve a multiplicação e a simultaneidade de tarefas, haja vista a coexistência do trabalho em casa e fora dela.

Novamente, fica evidente a maior responsabilização das figuras maternas no contexto do ensino remoto, reforçando o argumento de Borges e Cia (2021) de que a mulher, em pleno século XXI, ainda assume o papel principal pelos cuidados básicos de seus filhos.

A responsabilização dos familiares no processo de escolarização desses alunos também aparece como objeto de discussão no estudo de Oliveira, Nascimento e Falcão (2020), ao tentarem compreender como tem acontecido o ensino remoto para os alunos com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Participaram do estudo onze professores da rede municipal de ensino. Os participantes expuseram a baixa participação dos alunos nas aulas a distância e pouca interação da família nas atividades propostas pela escola, uma vez que os pais apresentam dificuldades no manuseio das ferramentas de tecnologia e não dispõem de aparelhos com conexão à internet. Essas dificuldades, segundo os dados dessa pesquisa, prejudicavam ainda mais os alunos do PAEE. No entanto, as autoras destacam que “estes aspectos apontados pelos professores não podem ser analisados fora do contexto social no qual as famílias estão inseridas, o que provocaria uma conclusão precipitada de responsabilização das famílias pelo insucesso na participação dos estudantes” (OLIVEIRA, NASCIMENTO, FALCÃO, 2020, p. 43). Com essa argumentação, as autoras mencionam que os desafios vivenciados na inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum permaneceram, tornando-se ainda maiores durante o ensino remoto.

Tais adversidades englobam e sublinham, mais do que nunca, a discussão envolvendo os aspectos socioeconômicos que excluem e alienam quem não tem poder aquisitivo e nem conhecimento suficiente para dispor de recursos tecnológicos que ensejam a participação e permanência de alunos com e sem deficiência nas atividades escolares no contexto do ensino não presencial.

Assim, com base nos estudos apresentados, sugere-se que haja um olhar mais direcionado à responsabilização posta sobre os pais e familiares de alunos com ou sem deficiência no contexto do ensino remoto. Tal responsabilização chama a atenção para que haja uma parceria concreta entre família e escola, mas, principalmente, para as políticas públicas a fim de que em conjunto assegurem o acesso e permanência de todos os estudantes à educação.

Orientar que as escolas continuem com suas atividades de forma remota e que as famílias ofereçam suporte aos seus filhos não é suficiente, uma vez que o contexto socioeconômico dessas famílias também exerce influência direta no acesso às aulas e demais atividades a distância oferecida pela escola.

Já na pesquisa de Itaboraí, Portela e Reis (2021), muda-se um pouco o foco, dado que versa sobre a experiência da gestão escolar numa unidade da rede municipal de ensino em Salvador visando tornar a inclusão de estudantes com deficiência uma ação concreta e em permanente construção. Segundo as autoras, no ano de 2020, no início da pandemia, a gestão buscou se articular da melhor forma, a fim de dar apoio efetivo aos estudantes com deficiência e seus familiares. Realizaram uma pesquisa qualitativa, cujo Relato de Experiência narrou a experiência de uma gestora.

De acordo com os resultados, o acompanhamento a estudantes e familiares com a interrupção de aulas presenciais continuou e se ampliou. Um dos pontos que favoreceram a participação da família no isolamento social foi que a escola havia criado um Núcleo de Apoio à Inclusão em 2019. Os dados dessa pesquisa indicaram que, mesmo com as crianças em suas casas, continuaram a realizar atividades pedagógicas, e que a gestão sempre estava

preocupada e auxiliando as necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Vemos, no exemplo, como o papel de uma gestora comprometida com a necessidade específica de seus alunos antes da pandemia auxiliou essa aproximação da família com a escola e a aprendizagem dos alunos com deficiência durante o isolamento social.

A importância do trabalho colaborativo entre escola e família aparece também como ponto de discussão no estudo de Canal e Rozek (2021). As autoras mencionaram que a relação entre família e escola se torna ainda mais necessária neste momento de pandemia, reafirmando ainda a importância da troca constante de informação entre as duas instituições para que essas famílias sejam orientadas sobre as particularidades de ensino de seus filhos, tornando o ensino remoto mais acessível e sustentado por princípios de equidade. Como obstáculos deparados foram demonstradas a questão da mediação na realização das atividades escolares, e o acesso à internet e a falta de aparelhos tecnológicos. A pesquisa revelou grande preocupação dos docentes com o aspecto emocional dos alunos, com a questão do acesso dos alunos às aulas on-line e com os alunos desprovidos de internet, além de também se preocuparam com a produção de materiais individualizados e adaptados conforme as especificidades de cada estudante.

Com os estudos focalizando a comunicação entre a escola e a família de alunos do PAEE durante as aulas remotas, ficou claro que: a rotina das famílias se dificultou e se alterou; os pais/responsáveis ficaram e sentiram-se sobrecarregados demonstrando sentimentos de medo, insegurança e preocupação; a comunicação entre as famílias e a escola melhorou muito e se mostrou fator efetivo e relevante na inclusão escolar dos estudantes do PAEE; demonstraram também que a maioria dos participantes dos estudos era mães, evidenciando que, desde antes da pandemia, ficava cargo destas mães o cuidado e atenção com os filhos, sobrecarregadas mais ainda nesse período; pouco se discutiu nos estudos sobre a excessiva responsabilização que as escolas e órgãos governamentais deixaram a cargo dos pais, uma vez que na legislação se tem a palavra “mediadores de ensino”; porém, estes muitas vezes foram além desse papel, apesar de os estudos não trazerem isso de forma aprofundada.

Outro ponto a se destacar está intrinsecamente ligado a isto: a falta de estudos relacionados a alunos com T21 e sua escolarização e a relação com famílias. Entender como se deu a relação de suas famílias com a aprendizagem deles e com a rede de ensino é crucial para desvendar o sucesso ou insucesso de sua aprendizagem neste período remoto, haja vista que, como notamos nos estudos, são as famílias quem acompanharam estes estudantes em suas casas.

Mais um ponto a pôr em destaque é que somente um estudo focou em seus objetivos: tratar e descobrir a relação da família com a rede de ensino de alunos do PAEE, que apareceu de modo secundário em alguns resultados, não deixando assim em evidência, nem permitindo compreender a fundo como foi essa correlação entre os dois grupos e o papel desempenhado por cada um deles. Notou-se também a falta de estudos longitudinais demonstrando os impactos dessa comunicação na aprendizagem das crianças e adolescentes com T21.

Assim, a presente pesquisa expõe dados relevantes acerca da interação entre membros das instituições de ensino e de mães e um pai com filhos diagnosticados com T21 matriculados desde a educação infantil ao ensino fundamental em escolas públicas e privadas. Pelos dados, serão expostas as influências desse relacionamento na inclusão escolar dos alunos com T21 em diferentes etapas de ensino, e como tem sido para os pais o desafio de acompanhar e mediar esse processo em suas casas.

3. MÉTODO

O delineamento do estudo é descritivo com enfoque qualitativo e tem como propósito conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Dessa forma, este modelo de pesquisa auxilia na compreensão das características de um grupo e, neste viés, obtém-se uma visão mais completa quanto à dimensão de um problema (GIL, 2008).

3.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar, com o CAAE: 0255.0.135.000-11, atendendo à Resolução CNS nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Foi solicitado aos participantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no formato on-line (APÊNDICE A), com todas as informações essenciais acerca da pesquisa. O TCLE foi enviado pelo WhatsApp ou e-mail dos participantes via link gerado com o Termo no Google Forms. O termo foi apresentado aos participantes ao início da pesquisa, destacando-se a importância de o participante guardar em seus arquivos uma cópia do documento.

Ao final do TCLE, constava a seguinte declaração: “Declaro que li e concordo em participar da pesquisa”. Por se tratar de um TCLE on-line, após esse consentimento, foi-lhe explicado que, ao assinalar a caixa de seleção abaixo das informações sobre a pesquisa, ele concordaria em fazer parte do estudo nos termos do TCLE. Caso não concordasse, deveria então apenas fechar a página em seu navegador de internet.

3.2 Participantes

Seleção dos participantes

A seleção dos participantes ocorreu por meio da divulgação da pesquisa em mídias sociais, como o *Facebook*, *Instagram*,

WhatsApp. Depois, foi enviado às pessoas que aceitaram participar do estudo o TCLE. E, de acordo com a concordância em participar conforme os termos éticos deu-se início às entrevistas.

As mídias sociais têm diversas características e podem ser interpretadas como plataformas de internet voltadas a facilitar e acelerar a comunicação entre grupos sociais, mediante movimentos de difusão de informações, construção e compartilhamento de conteúdo, mobilização e ação social (BRASIL, 2014).

Participaram do estudo 20 pais de filhos diagnosticados com T21, sendo 19 mães e um pai. Os participantes foram nomeados por meio de letras compostas (M seguido de números para as mães e P para o pai), a fim de lhes preservar a identidade e dar-lhes uma identificação e distinção. O quadro a seguir apresenta a caracterização geral das famílias participantes do estudo:

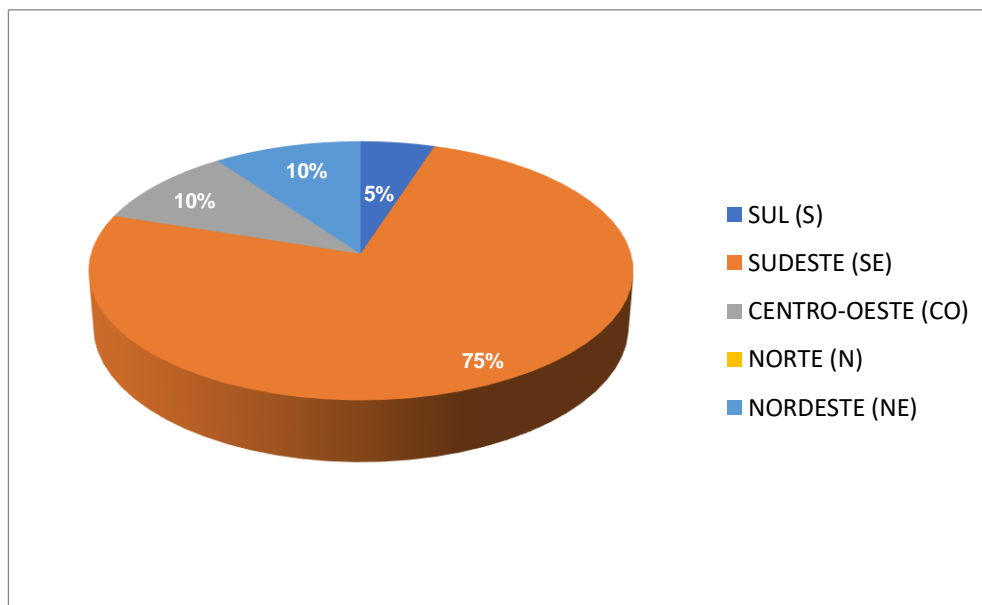
Quadro 1 – Caracterização dos Pais

Participante	Gênero	Idade	Estado civil	Escolaridade	Ocupação
M1	Feminino	43 anos	Casada	Mestrado	Servidora pública
M2	Feminino	43 anos	Casada	Superior completo	Não trabalha
M3	Feminino	35 anos	Casada	Superior completo	Funcionária pública
M4	Feminino	48 anos	Casada	Superior incompleto	Aposentada
M5	Feminino	39 anos	Casada	Ensino médio completo	Autônoma
M6	Feminino	40 anos	Casada	Ensino superior completo	Psicóloga
M7	Feminino	40 anos	Casada	Ensino superior completo	Prestação de serviços em indústria
M8	Feminino	45 anos	Casada	Ensino técnico	Farmácia hospitalar
M9	Feminino	43 anos	Casada	Ensino superior completo	Telecomunicações
M10	Feminino	46 anos	Casada	Pós-graduação	Funcionária pública
M11	Feminino	52 anos	Casada	Ensino médio completo	Não trabalha
M12	Feminino	35 anos	Casada	Pós-graduação	Jornalista
M13	Feminino	49 anos	Casada	Ensino Médio completo	Não trabalha
M14	Feminino	36 anos	Solteira	Ensino Médio completo	Não trabalha
M15	Feminino	42 anos	Casada	Doutorado	Não trabalha
M16	Feminino	44 anos	Casada	Ensino superior completo	Não trabalha
M17	Feminino	48 anos	Casada	Ensino superior incompleto	Confeiteira
M18	Feminino	50 anos	Casada	Ensino superior completo	Professora
M19	Feminino	35 anos	Casada	Ensino Médio completo	Atendente de vídeo
P1	Masculino	42 anos	Casado	Ensino superior	CLT de indústria farmacêutica

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Os participantes do estudo residem em quatro das cinco regiões socioeconômicas do Brasil: Sul (S), Sudeste (SE), Centro-Oeste (CO) e Nordeste (NE), exceto na região Norte(N):

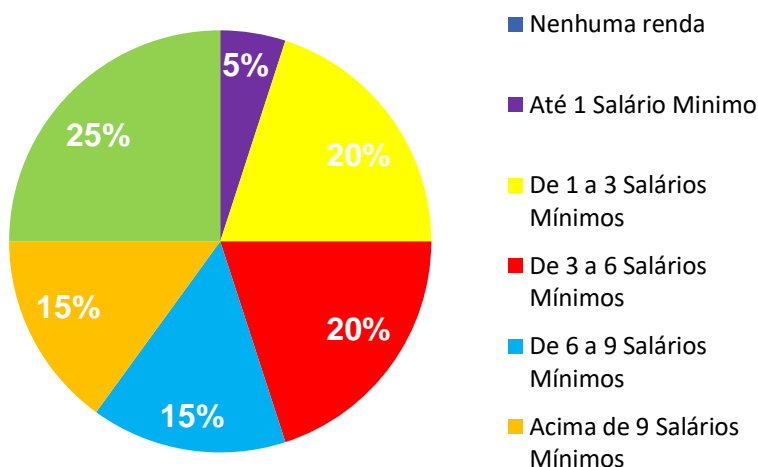
Figura 1: Estado de residência dos participantes



FONTE: Elaborado pela Pesquisadora.

Acerca da região brasileira na qual os participantes moram: 15 (75%) dos participantes residem na região Sudeste, dois (10%) na região Centro-Oeste, dois (10%) na região Nordeste, 1 (5%) no Sul, e nenhum participante mora no Norte.

Figura 2: Renda familiar dos participantes



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados apresentados no gráfico, observa-se que a maioria dos participantes (70%) tem renda familiar mensal acima de três salários mínimos. Assim, de acordo com os parâmetros de estratificação socioeconômica do Brasil propostos por Kamakura e Mazzon (2013), estes participantes pertencem à classe A, B ou C. Dos respondentes, 5% dos participantes pertencem à classe D ou E 25% não responderam.

Verifica-se, portanto, que a maior parte dos familiares tem uma condição socioeconômica favorável, provavelmente devido ao grau de escolaridade, conforme gráfico anterior. Tais dados revelam que os participantes deste estudo, a maioria (70%), têm uma escolaridade avançada, tendo em vista a realidade da média brasileira e, conseqüentemente, uma condição socioeconômica melhor do que a maioria da população brasileira.

Nota-se que famílias com melhores condições socioeconômicas possuem mais condições de acesso às tecnologias de informação e comunicação em suas residências, com influência direta na escolarização remota de seus filhos, uma vez que o ensino nessa modalidade tem sido, predominantemente, por meio de plataformas digitais.

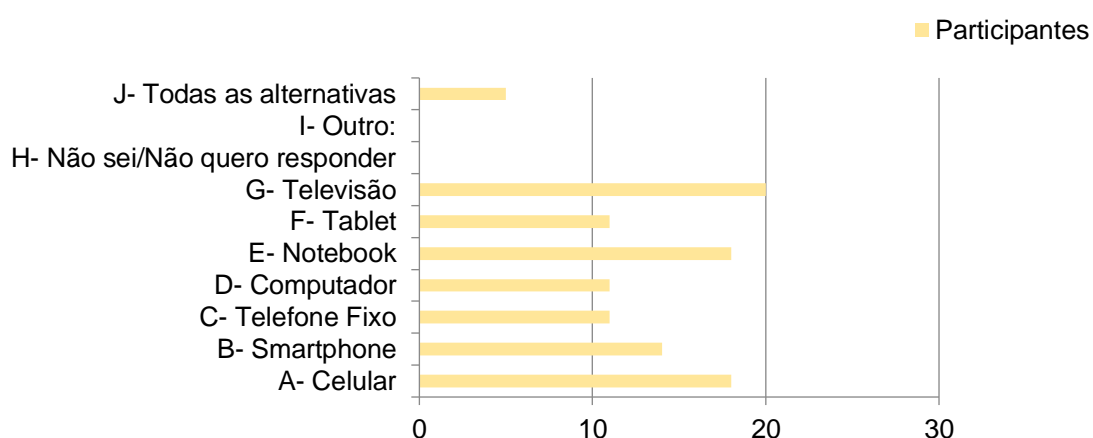
Ainda nesta vertente, vale destacarmos que este fator socioeconômico mais vantajoso dos participantes da presente pesquisa pode ir além da relação de possuir e deter proximidade com as tecnologias; dessa forma, veremos se

isso pode estar atrelado a diversas variáveis da escolarização das crianças e adolescentes com T21 na pandemia.

No que se refere ao acesso à internet, verificou-se que 100% dos participantes tinham acesso à internet, o que certamente tem extrema relação com o grau socioeconômico dos integrantes do estudo.

Levando em consideração esse contexto, quando indagamos sobre quais tecnologias de informação e comunicação possuem em suas casas, foram marcadas as seguintes opções:

Figura 3: Tecnologias de Informação e Comunicação presentes na residência



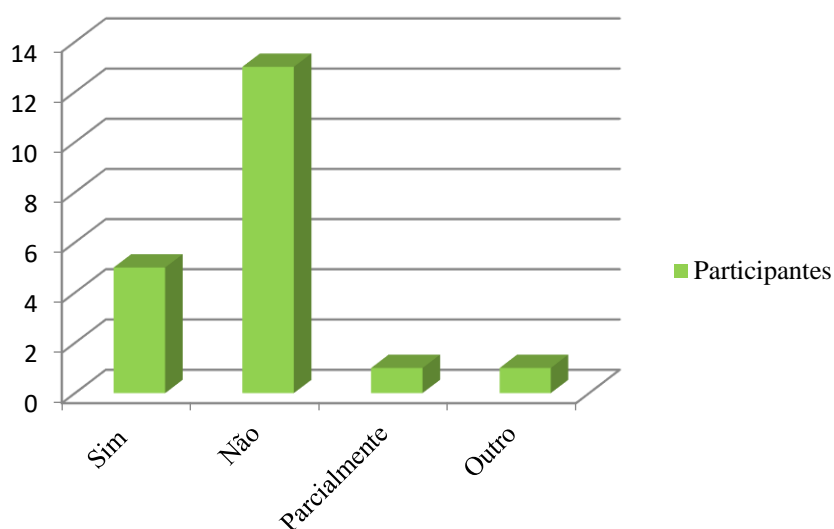
FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Constata-se que a maior parte das famílias possuía recursos de tecnologia e acesso à internet, e que seus filhos tinham acesso aos conteúdos escolares quando trabalhados de forma remota.

Sabemos, porém, que somente ter o acesso a recursos digitais não basta para o processo de escolarização destas crianças e adolescentes com T21 se dar de forma efetiva, uma vez que geralmente esses alunos têm maiores e diferentes demandas de apoio pedagógico nas atividades.

Para sabermos como tem sido o formato de trabalho das famílias, fomos perguntado se estavam trabalhando remotamente na pandemia:

Figura 4: Trabalho em *Home Office* dos Pais



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Ao responderem se estavam trabalhando em *Home Office*, cinco (25%) participantes responderam que sim, um (5%) parcialmente, ou seja, em alguns períodos a jornada de trabalho era via remota e em outros, de forma presencial, uma mãe (5%) outro tipo (com a justificativa de que auxiliava o marido na parte burocrática, e 13 (65%) disseram que não trabalhavam em *Home Office*. Sabendo-se que sete (35%) participantes afirmaram não estar trabalhando (sendo uma mãe aposentada), isto é, do total de participantes deste estudo seis (30%) estavam trabalhando presencialmente.

Para que as famílias pudessem oferecer o apoio necessário aos seus filhos, foram feitas mudanças na forma de ensinar a fim de dar continuidade às aulas de algum modo, sendo assim foi proposto o ensino remoto emergencial. Com isso, as famílias também precisaram fazer uma readequação em sua rotina familiar, o que gerou certas dificuldades, uma vez que 70% dos pais participantes estavam trabalhando ou em *Home Office* ou presencialmente.

Caracterização dos filhos com T21

Os filhos/as dos participantes também foram nomeados com letras compostas, sendo F= Filhos/as e Números a fim de lhes preservar a identidade e lhes possibilitar a identificação e distinção.

O quadro 2 a seguir descreve a caracterização dos filhos dos integrantes deste estudo.

Quadro 2: Caracterização dos filhos com T21

Participante	Filhos/as	Gênero	Idade	Ano escolar
M1	F1	Feminino	7 anos	2º ano
M2	F2	Feminino	8 anos	3º ano
M3	F3	Feminino	8 anos	3º ano
M4	F4	Feminino	9 anos	3º ano
M5	F5	Masculino	7 anos	1º ano
M6	F6	Masculino	7 anos	2º ano
M7	F7	Feminino	7 anos	2º ano
M8	F8	Feminino	10 anos	5º ano
M9	F9	Masculino	5 anos	5ª etapa da Educação Infantil
M10	F10	Feminino	14 anos	8º ano
M11	F11	Masculino	11 anos	4º ano
M12	F12	Feminino	5 anos	4ª etapa da Educação Infantil
M13	F13	Masculino	11 anos	5º ano
M14	F14	Feminino	13 anos	6º ano
M15	F15	Feminino	7 anos	2º ano
M16	F16	Feminino	8 anos	1º ano
M17	F17	Masculino	12 anos	6º ano
M18	F18	Masculino	11 anos	5º ano
M19	F19	Feminino	9 anos	3º ano
P1	F20	Masculino	4 anos	Maternal 2 Educação Infantil

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Os/as filhos/as com T21 dividem-se em: 12(65%) meninas e oito (35%)meninos,e, entre eles, três (15%) estavam matriculados na Educação Infantil, 14(70%) no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e três (15%) matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 8º ano) da rede regular de ensino. Encontram-se matriculados na rede privada de ensino 11 (55%) dos alunos com T21, enquanto 10 (45%) se encontram na rede pública. A idade dos alunos variava de 4 a 14 anos.

No quadro 3 mostram-se os serviços de apoio realizados pelos filhos:

Quadro 3 – Serviços de apoio feitos pelos filhos com T21

Participante	Filhos/as	Serviços de apoio realizados pelo filho
M1	F1	Fonoaudióloga, Aulas particulares, Kumon, Psicopedagoga
M2	F2	Professora particular
M3	F3	Fonoaudióloga e Psicopedagoga
M4	F4	Fonoaudióloga, Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional
M5	F5	Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional e Psicopedagoga
M6	F6	Fonoaudióloga e Psicopedagoga
M7	F7	Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Ludoterapia
M8	F8	Fonoaudióloga e Psicopedagoga, e psicólogo
M9	F9	Fonoaudióloga e Psicopedagoga
M10	F10	Fisioterapia e psicopedagoga
M11	F11	Fonoaudióloga, Terapeuta ocupacional e Psicopedagoga
M12	F12	Fonoaudióloga, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta
M13	F13	Fonoaudióloga e terapeuta ocupacional
M14	F14	Fonoaudióloga, psicopedagoga, balé e natação
M15	F15	Fonoaudióloga e pedagogo
M16	F16	Fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e educador físico
M17	F17	Fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional
M18	F18	Fonoaudióloga
M19	F19	Fonoaudióloga e terapia ocupacional
P1	F20	Fazia Fonoaudióloga antes da pandemia

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito das terapias e acompanhamentos específicos, 18 (90%) participantes continuaram fazendo-os durante a pandemia, um (5%) participante não fazia mais e um (5%) parou com as terapias e acompanhamentos em razão da pandemia.

3.3 Local de coleta de dados

A coleta dos dados se deu de forma *on-line*, por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação, respeitando a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional ante o surto do coronavírus. Por este motivo, os participantes foram entrevistados no local de sua preferência.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Roteiro de entrevista para os pais de pessoas com T21: O instrumento da pesquisa foi adaptado de Ribeiro (2020), pela semelhança com o tema desta pesquisa; por este motivo, optou-se por fazer um roteiro de entrevista semiestruturado, sendo algumas questões acrescentadas, outras, modificadas. O instrumento inicial de Ribeiro (2020) passou pela avaliação de juízes, e, após as modificações condizentes para esta pesquisa, o roteiro foi submetido a novas avaliações prévias de juízes, e daí foi reorganizado e reformulado. Este se constituiu de 57 questões divididas em seis grupos. O primeiro referiu-se a informações gerais sobre os entrevistados e o segundo a caracterização da família, o terceiro foi sobre a escolarização dos filhos com T21, o quarto foi sobre a autonomia das crianças e adolescentes no dia a dia e o quinto sobre a rotina do filho com T21, já o sexto tratou da opinião dos pais sobre o processo de escolarização dos filhos com T21 no contexto da pandemia.

3.5 Procedimento de coleta de dados

Depois da aprovação do CEP/UFSCar, a pesquisadora organizou uma Carta Convite para divulgação do estudo. O recrutamento dos participantes foi realizado por meio das redes sociais. À medida que os participantes eram indicados, entrava-se em contato para o agendamento das entrevistas.

Os pais que demonstraram interesse receberam o TCLE pelo WhatsApp e orientação para ler o termo e declarar se aceitavam ou não participar do estudo. As famílias que enviaram a mensagem dizendo “declaro que li e concordo em participar da pesquisa” poderiam dar continuidade à entrevista propriamente dita e foram orientadas a guardar uma cópia do termo assinado pela pesquisadora, o qual foi enviado por *e-mail* ou WhatsApp.

Para efetuar as entrevistas, a pesquisadora marcou um horário com cada participante de acordo com a disponibilidade as quais foram realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*. No dia e na hora assinalados, as entrevistas foram

feitas por mensagens de voz gravadas no aplicativo *WhatsApp*. Os pais optaram por serem entrevistados por este aplicativo porque todos os participantes tinham acesso e maior facilidade com seu uso.

Desse modo, o participante poderia responder à entrevista pelo celular, computador ou outro dispositivo com acesso à internet por esse aplicativo. Todo o processo de coleta foi realizado a distância.

Este modelo permitiu aos participantes do estudo responder livremente a todas as questões. O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 40 minutos.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram analisados conforme o instrumento escolhido e os objetivos do estudo, por meio de elaboração de categorias, com base nas questões do próprio instrumento de coleta de dados (FRANCO, 2008).

Desse modo, listaram-se as seguintes pré-categorias:

- (a) Rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 no período de isolamento social na opinião dos pais;
- (b) Demandas de apoio dos pais;
- (c) Comunicação pais e escola no período de isolamento social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados da seguinte maneira: (a) Rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no período de isolamento social; (b) Demandas de apoio dos pais; (c) Comunicação entre pais e escola no período de isolamento social.

4.1 Rotina escolar de crianças e adolescentes com T21

Neste tópico serão analisados aspectos referentes à rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 matriculados em duas modalidades de ensino na educação infantil e no ensino fundamental.

4.1.1 Na Educação Infantil

Neste tópico serão detalhados os dados alusivos à rotina escolar de crianças com T21 matriculadas na Educação Infantil. No que tange às mudanças na rotina de forma geral no contexto de isolamento social, os pais relataram que:

Mudou muito tudo que tem que ser feito em casa, e não podemos ficar saindo é mais difícil. (M9)

Desde o início da pandemia as maiores mudanças pra ela e para nós todos daqui de casa tem sido esse distanciamento com outras pessoas da família, as crianças da escola que antes ela tinha esse convívio sempre e tivemos que cortar para ela não se contaminar. (M12)

Diminuímos os passeios externos. (P1)

Os relatos expostos demonstram que as mudanças na rotina das crianças com T21 caracterizaram-se de forma geral no brusco distanciamento social com outras pessoas, sobressaindo a paralisação de atividades comuns, como passear e ir à escola.

Em meio a tantas mudanças relatadas pelas famílias, Borges e Cia (2021) apontam que essas transformações no dia a dia geram incertezas e imprevisibilidades, e as famílias, em destaque as mães estão em constante reorganização, tentando ajustar suas rotinas e conciliar todas as demais

demandas do dia a dia, como o cuidado com os filhos, com a casa e o trabalho.

Ressalta-se, diante disso, que somente a M12 estava trabalhando em Home Office, e o P1 e a M9 estavam trabalhando presencialmente mesmo no período de restrição do convívio social.

Essas alterações na rotina da vida diária das crianças com T21 e das suas famílias foram muito além do isolamento social e da restrição de atividades rotineiras, provocaram mudanças na rotina escolar e consequentemente mudança na rotina familiar.

Perante essa realidade, os pais narraram como era a rotina escolar dos filhos com T21 na pandemia em suas residências:

Eles só mandam atividades por WhatsApp e mandam o material impresso, para fazermos com a criança. Quem ajuda ele, sou eu e meu marido mesmo que o acompanhamos nas atividades escolares dele, essas atividades que ele faz está sendo a maior parte feita com a psicopedagoga, porque o material da creche vem muito pouco adaptado sem ludicidade e aquilo que precisa aprender. (M9)

Então, desde que entrou a pandemia, ela começou a fazer aulas online. No começo foi um pouco complicado, mas depois houve uma adaptação. Então, são duas horas e meia semanais, mais ou menos que ela fica em uma aula online, exclusiva com a professora, e eu acompanho esse processo. (M12)

Estamos em débito com as atividades escolares dele. Há tempos não realizamos atividades da escola, por vários motivos extras, como falta de tempo e organização para fazer as tarefas da escola. (P1)

Acerca da rotina escolar no período de pandemia, percebe-se que as mudanças foram grandes no modo como as atividades foram reorganizadas. Notou-se que a rotina proposta por cada escola se diferenciava e que cada família buscava se organizar de maneira própria; a M12 relatou que a filha tinha algumas horas de aulas on-line e que inicialmente houve entraves até a adaptação dessa criança percebe-se que a aula exclusiva com a professora foi primordial para essa adaptação. Autores como Souza e Silva (2020) preocupam-se a respeito de como se dariam as relações de convivência no modelo remoto já que segundo eles são práticas essenciais da EI. Como pode ser observado na fala da M12.

Corroborando com isso, Dias (2020) enfatiza a urgência de se repensar na forma como manter e fazer crescer o vínculo com as crianças, em especial com aquelas com deficiência. A construção de vínculos na modalidade da

Educação Infantil, ganha maior notoriedade por estar diretamente associada à questão da interação entre as crianças (BRASIL, 2018), uma vez que é interagindo com seus pares que elas se apropriam do conhecimento próprio da primeira infância.

Em conformidade com isso, pensar na manutenção ou crescimento de vínculos entre as crianças da Educação Infantil no contexto da pandemia tem um significado mais profundo quando se volta os olhares para essa etapa de ensino. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) considera que a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças estabeleçam vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação infantil engloba toda forma de educação que as crianças receberão até 5 anos de idade na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive, fazendo da escola importante espaço institucional, prioritariamente voltado para o trato das várias dimensões do desenvolvimento infantil de forma intencional, sistemática e ativa.

Ainda a M9 citou que recebia as atividades impressas e pelo WhatsApp; porém essas atividades não eram adaptadas pela escola, e sim pela psicopedagoga da criança; na fala dessa mãe observa-se que a escola não seguia a legislação fazendo as adaptações exigidas para ensinar uma criança com T21, considerando que uma criança de 5 anos com T21, como público-alvo da educação infantil e da educação especial, não deveria receber somente atividades impressas.

Esse dado se assemelha aos resultados da pesquisa de Queiroz, Barbosa e Uzeda (2021) em que os pais relataram que os professores enviavam atividades para os alunos do PAEE matriculados na educação infantil todas em formato impresso não respeitando os princípios de ludicidade, interação e manipulação do concreto características inerentes da Educação Infantil.

A esse respeito, Oliveira, Neto e Oliveira (2020) sublinham em sua investigação a relevância também do brincar e do lúdico na educação infantil.

De acordo com tais pesquisadores, esses processos auxiliam na aprendizagem, contribuindo para que as crianças aprendam brincando.

Sendo assim, como uma criança aprenderia brincando somente com atividades impressas? Nono (2016) afirma que o brincar, a imaginação, a criatividade, a ludicidade, o faz de contas e o aprender são vias únicas em um cérebro em formação inicial, ou seja, na aprendizagem durante a primeira infância.

Em se tratando de aprendizagem, sabe-se que o lúdico auxilia de maneira eficaz os indivíduos com T21. Autores como Carvalho *et. al* (2005) defendem que a ludicidade para crianças pequenas com T21 melhora sua estimulação aprimorando suas habilidades motoras e cognitivas pelo manuseio de brinquedos de várias formas, tamanhos e cores.

Ante essa realidade própria da EI no ensino remoto, com o fechamento das unidades escolares no início da pandemia, foi indagado às famílias se receberam algum tipo de orientação da escola sobre atividades escolares a serem realizadas em casa.

Sim, poucas, mas sim, para buscar as atividades impressas e as orientações seriam pelo grupo do WhatsApp, todos bem perdidos. (M9)

Sim, a gente recebeu, orientação da escola, a gente conversou bastante, escola, terapia, de como que seria. Então tivemos várias reuniões, até que ela se adaptasse da melhor forma e foi o modelo que a gente encontrou aí dessas aulas online. Ela não se adaptou a fazer com outras crianças, várias crianças juntas, porque tava dispersando muito, então a professora se dedicou esse tempo a ela. (M12)

Sim, treinamento para utilização da plataforma Google Education. (P1)

Os três familiares afirmaram ter recebido orientações da escola, dentre elas destacam-se: busca e entrega de atividades impressas, orientações pelo grupo do WhatsApp, orientações e reuniões com a escola para melhor adaptação do modelo remoto, aulas on-line individuais, além de treinamento para o uso das plataformas de aprendizagem.

Ademais das orientações iniciais, questionou-se aos pais sobre o formato das atividades escolares, isto é, como estavam sendo realizadas durante o ensino remoto:

Somente entrega de atividades e realização em casa. (M9)

Aulas on-line. (M12)
Envio de atividades diárias por meio de plataforma eletrônica. Um contato semanal com professora e colegas por vídeo aula. (P1)

Notou-se que cada escola valeu-se de um tipo de ferramenta e metodologia para continuar as aulas não presenciais, sendo: realização de atividades impressas, aulas on-line e tarefas feitas em plataformas eletrônicas.

Sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto, Souza e Silva (2020) entendem que, ao depositar todos os esforços apenas nos recursos tecnológicos sem que haja um espaço para as atividades vivenciais, mesmo que estas tenham sido sugeridas remotamente, as instituições de Educação Infantil podem acabar por levar seus profissionais e alunos ao esgotamento devido a uma dinâmica de ensino distanciada de sentido, capaz mesmo de acentuar as diferenças e fazer com que muitos se sintam ainda mais distantes da escola nesse período de isolamento social.

Portanto, suprir as demandas de ensino e aprendizagem das crianças do PAEE na Educação Infantil nesse contexto de pandemia e via ensino remoto exige um processo de desconstrução da ideia de escola como espaço físico para a construção de escola como espaço de descobertas, curiosidade, brincadeiras e interação com pais, irmãos, avós, tios. Quanto a isso, as famílias devem ser ouvidas em suas possibilidades e limitações, a fim de haver qualidade nas interações por via remota independentemente da forma como chegam até as crianças.

No que concerne especificamente às crianças com deficiência presentes nas classes de Educação Infantil, Souza e Silva (2020) aferem que habitualmente já enfrentam tanto os dilemas da inclusão como o isolamento social da pandemia. Nesse âmbito, a discussão sobre o ensino remoto ganha mais elementos, e lança luz sobre a falta de artifícios da escola para lidar com a diversidade de seu alunado.

Para compreender como estava sendo o acompanhamento das crianças com T21 matriculadas na EI durante as aulas remotas, foi perguntado aos pais se o filho (a) participava dessas aulas e quem auxiliava essa criança na rotina de estudos nas residências.

Não tem aulas on-line, só material impresso. Eu e o pai ajudamos, mais quem ajuda e adapta as atividades é a psicopedagoga porque a maioria das atividades da escola não vem adaptada. (M9)
São exercícios diários, eu deveria acompanhar mais. Uma conexão com professora e colegas por semana, acompanhado pela mãe. (P1)
Sim tem aulas online, à tarde. Somente eu quem auxilio. (M12)

As falas ilustram que somente os filhos dos participantes M12 e P1 tinham aulas remotas, e a M9 realizava atividades impressas e outras adaptadas pela psicopedagoga. Sobre quem acompanhava a criança com T21 nas atividades, eram as mães (M12 e P1), e, no caso da M9, esta recebia também o auxílio do esposo.

Esses dados evidenciam que: havia aulas remotas para crianças com T21 na EI, falta de adaptação nas atividades impressas, as mães assumiam maior parte da aprendizagem dos filhos e um membro da família sem ser a mãe (no caso um pai) estava auxiliando o filho no processo de aprendizagem em casa.

Quanto às responsabilidades, a pesquisa de Borges e Cia (2020) evidenciou que a sobrecarga comumente é na maioria das vezes depositada nas mães, as quais, além de desenvolverem suas atividades profissionais, muitas vezes precisam fazer todas as atividades domésticas, organizar a rotina e horários da família e zelar pelos assuntos escolares e cuidados para com as crianças do PAEE.

Foi observado, porém, que um dos pais também estava ajudando nas tarefas escolares. Ou seja, a aprendizagem remota em casa instigou um membro diferente como exceção às mães a apoiar esta mediação.

No que diz respeito às adaptações na educação infantil, de acordo com Pereira Júnior e Machado (2021), os professores têm o dever de se desdobrar para que haja diversos tipos de atividades lúdicas instigando a criança durante o isolamento social, porém se torna um desafio fazer atividades lúdicas para crianças em pré-escolas e creches, como jogos e brincadeiras, através de smartphones, tablets e computadores e sobretudo a distância.

Para se efetivar devidamente a inclusão escolar, é necessária, consoante Azevedo et al. (2018), a adaptação de recursos e estratégias direcionada ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é

fundamental levar em consideração que brinquedos e brincadeiras também precisam ser adaptados para as crianças com deficiência, principalmente na educação infantil, cujo foco é o desenvolvimento humano e social da criança.

Para crianças na primeira e segunda infância, o brincar e o brinquedo constituem importantes recursos para educadores propiciarem a aprendizagem infantil. A inclusão escolar deve se iniciar o mais precoce possível, pois é na infância que as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global são desenvolvidas (MENDES, 2010).

4.1.2 Ensino Fundamental

Neste tópico serão apresentados os dados referentes à rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 do Ensino Fundamental. No que se refere às mudanças na rotina de forma geral no contexto de isolamento social, os pais relataram que:

Nesse contexto da pandemia mudou tudo, porque ela não tem mais o convívio social em vários ambientes que antes eram presenciais como a escola, [...] ela não vai no balé, no sapateado, que era uma atividade que ela gosta de fazer, não vai ao parque, não vai ao clube. (M2)

Rotina cansativa e notei que prejudicou o aprendizado. (M5)

Houve algumas regressões em seu aprendizado. Tive que deixar o emprego para dar atenção à ela. (M16)

Tudo agora fica mas em casa, não saímos quase nada e não tem interesse pelo ensino remoto. (M19)

Verifica-se ter havido muitas mudanças na rotina do dia a dia das crianças e das mães. Dentre as mudanças relatadas, percebemos nas falas das mães as seguintes: a privação do convívio social na escola e de outros ambientes, como em atividades extracurriculares, de lazer, e terapias; regressões no aprendizado; falta de interesse pelo aprendizado; tudo feito de forma remota; o aprendizado continua porque a escola envia atividades adaptadas; participação maior da família no acompanhamento das atividades escolares e a M16 relatou que teve que largar o serviço para ficar com a filha.

Além disso, 10 das 17 mães participantes estavam empregadas, ou seja, tinham também a atividade laboral para gerenciar. Estavam trabalhando em Home Office quatro (20%) mães, uma (5%) parcialmente, e

cinco (25%) disseram não trabalhar remotamente. E sete mães não trabalhavam; dentre estas, uma(5%) mãe que largou seu serviço porque não tinha com quem deixar a filha e uma (5%)mãe era aposentada.

Com a suspensão das atividades escolares, em consequência da pandemia, muitas mulheres-mães perderem o auxílio das suas principais redes de apoio, creches ou escola (INSFRAN et al., 2020), com isso se acrescentou mais exaustão aos que cuidam das crianças em casa, tornando a conciliação desse cuidado com outros trabalhos, em muitos casos, inviável.

No terceiro trimestre de 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) a respeito da maternidade e carreira durante a pandemia da Covid-19 indicava que 8,5 milhões de brasileiras tinham deixado o mercado de trabalho. As mulheres perderam seus postos de trabalho, enquanto os homens ocuparam 230,2 mil vagas criadas em 2020.

Isso evidencia que as mães continuam ser a figura que detém a maior responsabilização pelos filhos, em uma sociedade em que o papel do pai e o da mãe ainda são descompensados e diferenciados, em pleno século XXI. Sendo a mãe detentora da sobrecarga maior dos cuidados dos filhos, como no caso da M16, que teve que deixar seu trabalho para cuidar da filha.

Em consonância com o dado acima, vemos que não foram afetadas somente as rotinas dos filhos com T21, mas também a vida diária de muitas famílias, em especial a das mães.

Em um artigo de Carneiro (2021), presidente da Sociedade Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e Profissões Afins (ABENEPI), este afirmou que a perda de intervenção ou terapias levaria à desconstrução de meses e anos de trabalho com crianças com deficiências, de uma série de profissionais e de intervenções interdisciplinares. Principalmente, num período de isolamento social, em que as pessoas evitam buscar sistemas de saúde em razão dos riscos da aglomeração.

E a intervenção para o autor, em termos do neurodesenvolvimento, tem que ter volume, frequência e continuidade. Relata ainda que se “em 30 dias de férias já se observa perda na sequência do desenvolvimento. Em mais de um ano de afastamento, tudo é amplificado” (CARNEIRO, 2021, p. 3).

Os relatos evidenciam contextos diversos em cada unidade familiar. É observado, porém, que as mudanças trazidas pela pandemia afetaram não só

a aprendizagem de uma grande parcela de crianças e adolescentes com T21, mas também a interação social. E podemos dizer que a rotina normal da vida em seu dia a dia.

Considerando a importância da rotina, as respostas abaixo demonstram como estava sendo a rotina escolar dos filhos com T21 segundo as mães:

A escola prepara todo o material adaptado do conteúdo pedagógico e me entrega com as instruções de como realizar a atividade. Fazemos de acordo com o ritmo da criança. Às vezes fazemos 3 a 4 atividades, às vezes uma única. Depende sempre da disposição, concentração da criança. (M3)

Não consegue fazer muito as aulas online, [...] tem uma professora particular, [...] a qual é da escola, ela agora está tendo a aula on-line, só ela e uma professora de apoio essa que te falei. (M2)

Tem um pouco de dificuldade de focar nessas aulas on-line e procuro estar junto e acompanhar para ajudar nessa questão, faz falta também o contato e a explicação da professora presencialmente. (M8)

Os dados apontaram que cada escola se organizou de uma maneira, algumas enviavam atividades mensais, outras impressas e outras realizavam aulas on-line. As mães se organizavam de acordo com a rotina das suas famílias para efetuaras atividades escolares dos filhos com T21.

Por essas falas percebe-se que as mães têm acompanhado a rotina de estudos dos filhos em casa. E, no caso, três delas têm recebido apoio de outros membros da família para o momento de estudo de cada criança e adolescente com T21.

Em um questionamento às mães se, após o fechamento das unidades escolares, no início da pandemia, teriam recebido algum tipo de orientação da escola sobre as atividades escolares realizadas em casa, assim responderam:

Sim, orientação sobre ministrar algumas atividades, dicas, alguns materiais a mais para reforço. (M4)

As orientações foram referentes a ir buscar material na escola, recebia material via e-mail e WhatsApp, e algumas orientações do que deveria ser feito. (M8)

Sim, em relação à plataforma, envio das atividades. (M10)

Então, depois que as escolas fecharam, por causa da pandemia, eles mandam as atividades, para ele tudo imprimido. As atividades escolares eu faço com ele. (M11)

Sim fui orientada a fazer o conteúdo da própria apostila. (M13)

Não recebi, devido a isso, não terem dado uma atenção à ela pois, passaram-se quatro meses e nada da escola procurar saber como ela

estaria, qual atividade iriam fazer com ela [...] mas não houve! Fui eu que fui à procura da escola. (M16)

Analisando-se esses relatos, pode-se perceber que cada escola se organizou em um formato, e nessa organização transpareceu as orientações recebidas por cada família.

A maior parte das mães (16-95%) afirmou ter recebido orientações das escolas, após o início do fechamento da atividade presencial das escolas. Essas orientações se destacam em: como explicar algumas atividades, fazer o conteúdo da apostila ou atividades impressas, uso da plataforma, e buscar ou receber materiais de forma on-line ou presencial.

Somente uma mãe (M16), relatou não ter recebido nenhum tipo de orientação, alegando ter sido ela quem teve que ir até a escola depois de meses sem nenhum contato.

Desta maneira, para entender quem acompanhava as crianças e adolescentes do ensino fundamental com T21 nas aulas remotas indagou das mães se o filho participava de aulas remotas on-line e quem acompanhava essas aulas.

De manhã geralmente, porque vou colocar umas duas horas, porque a gente não fica ali focado, então, é tudo muito de forma picada. Além disso, no meu caso, além de mim auxiliar ele, tenho o meu marido e a minha filha de onze anos que é muito colaborativa também para fazer as atividades com ele. (M6)

As aulas da minha filhanão são on-line. Eu consigo fazer aula com ela no período noturno, porque como eu trabalho, então à noite eu faço algumas atividades, os avós conseguem fazer a tarde também. (M7)

Não teve condições de acompanhar as aulas on-line devido à sua falta de concentração. (M16)

A mãe e a avó fazem as atividades em momentos que a criança está mais tranquila. (M3)

Não gosta de aulas online mais fica no computador 30 20 minutos, eu fico junto se não ela sai. (M14)

Em face dos dados destacados pelas falas das mães, verifica-se que algumas crianças não estavam participando das aulas on-line, mais precisamente cinco crianças e adolescentes com T21. Os motivos relatados foram que a criança não estava participando por conta das atividades e do formato das aulas não ter sido adaptado a elas; além disso, outros dois motivos destacados foram a dificuldade da criança concentrar-se e a escola não ter oferecido aulas remotas on-line.

Entre as mães, 13 delas afirmaram serem elas que faziam o acompanhamento nas aulas remotas e atividades escolares dos filhos. Já três

mães (15%) recebiam ajuda de alguns membros da família, como nos casos da M3, que recebia ajuda da vó da criança, da M6, do seu esposo e da irmã da criança, e a M19, do irmão da criança.

Observou-se, portanto, que as dificuldades trazidas pelas famílias a respeito da aprendizagem dos filhos estavam relacionadas às seguintes condições: o professor tem a formação necessária para ensinar o seu aluno, e os pais não têm essa formação mesmo se empenhando da melhor maneira possível. As crianças e os adolescentes com T21 demandam um ensino individualizado, específico, e sobretudo o lúdico como facilitadores para sua aprendizagem. Para Espigares (2012), a educação das crianças com T21 deve ser rica em processos de aprendizagem e socialização, bem como de estratégias que as permitirão assimilar significados por si mesmas, e essas estratégias deveriam ser propiciadas pelos professores.

Para saber como vinha transcorrendo a inclusão escolar das crianças e adolescentes do ensino fundamental, foi perguntado às mães de que forma as atividades escolares estavam sendo realizadas durante o ensino remoto.

Aulas on-line e atividades propostas e acompanhadas por uma plataforma. (M1)
São enviadas as aulas on-line todos os dias, e o material adaptado é impresso e entregue a família. (M3)
Essas atividades não presenciais são através do WhatsApp, os professores mandam vídeos explicando o que deve ser feito, e ficam disponíveis, para possíveis contatos, pra tirar dúvida, manda material impresso, que normalmente uma vez por mês nós pegamos na escola, tem também as apostilas e no caso da minha filha, a professora tem me mandado por arquivos, alguns materiais extras adaptados pra gente trabalhar a alfabetização dela. (M7)
Ela manda as atividades de alfabetização. As atividades não presenciais estão sendo realizadas por mim, uma vez por semana eu tiro foto e mando via *WhatsApp* pra ela ver. (M11)
Estão sendo aulas *on-line* mas ela não participa, e não entende nada. Faz somente aula on-line com a psicopedagoga, e eu mando foto das atividades adaptadas por esta terapeuta. (M14)

Notou-se que o uso das ferramentas foram variadas para continuar as aulas não presenciais, a grande maioria das escolas utilizou mais de um tipo de ferramenta para enviar as atividades pedagógicas, como retratam as falas das mães: entrega de atividades pela plataforma; aulas on-line remotas;

entrega do material presencialmente e via *WhatsApp*; envio de vídeos e atividades pelo *e-mail*, *Drive* e *WhatsApp*.

A maioria dos participantes (10 mães) relatou que os filhos estavam tendo aulas on-line. Mas destes, três crianças e adolescentes com T21 não estavam acompanhando e nem participando dessas aulas pelos seguintes motivos: o conteúdo não tinha sido adaptado e não entendiam o que se passava na aula; por isso não interagiam, impedindo assim o aprendizado.

Com tais dados, comparou-se com alguns estudos sobre o ensino e aprendizagem da criança e adolescente com T21 antes da pandemia, nos quais vemos que esse “não acompanhamento e participação” por parte de alunos com T21 já era uma realidade antes da pandemia e é o mesmo motivo que vemos no atual contexto de ensino remoto falta de atividades adaptadas que ajudem integrar o aluno com T21 nas aulas da sala comum.

A respeito disso, de acordo com Pimentel (2012, p.41), “o paradigma da inclusão defende que a escola precisa atender às necessidades dos educandos que nela se inserem”.

No entanto, quando se discute sobre atividades curriculares adaptadas no contexto do ensino remoto, sabemos que algumas adaptações não eram feitas mesmo antes da pandemia, portanto, com o início das aulas remotas isso seria mais difícil de acontecer, ou seja, é uma demanda específica que vem desde antes da pandemia e das aulas remotas.

Essas adaptações curriculares fazem-se necessárias, porque são estratégias educacionais que “ajudam, facilitam e promovem a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão” (MINETTO, 2008, p. 64).

Para Minetto (2008), é crucial que o professor incorpore o conhecimento de quem é o seu aluno e as particularidades dele, bem como se assegure das competências que traz consigo e a forma de desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, será possível se falar em adaptação curricular no ensino remoto em um contexto em que muitas vezes os professores nem sequer conhecem seus alunos presencialmente e muitas vezes nem sua trajetória educacional. Sendo assim, são os pais que assumem papéis de responsáveis por buscar atividades adaptadas, como vemos em uma das

respostas das mães, que disse que é a psicopedagoga da filha quem passa atividades adaptadas, e ela manda estas mesmas para a escola. Ou seja, será que o ensino remoto tem deixado em evidência esse problema de falta de adaptação curricular para estudantes com T21 por parte do professor da sala comum e da escola?

Comparando os relatos, notaram-se algumas características semelhantes destacadas nas falas dos pais da EI e da EF, como: mudanças na rotina geral e escolar com enfoque no distanciamento social, em como este gerou privação de ir a ambientes de lazer, escolas, terapias, etc. A grande maioria dos pais recebeu orientações gerais de como seriam as atividades remotas; algumas famílias dos dois grupos não recebiam conteúdos adaptados, o que dificultava a aprendizagem dos filhos com T21; algumas crianças e adolescentes com T21 não participavam das aulas remotas juntamente com a turma por dificuldade de concentrar, os conteúdos não eram específicos; e nos dois grupos as mães assumiram maior responsabilidade pela mediação da rotina escolar dos filhos, sendo que o único pai participante disse não conseguir participar por questões de horário e trabalho; porém, notou-se de forma extremamente tímida a participação de outros integrantes do seio familiar.

Entretanto, no que tange às diferenças entre estes dois grupos de pais, foi demonstrado o seguinte: no ensino fundamental os pais relataram regressões no aprendizado dos filhos com a nova rotina, já na EI isso não aconteceu.

Também depreendeu-se das falas das mães do EF que estas perceberam uma necessidade maior de acompanhar os estudos dos filhos com T21, isso pode estar relacionado a esta etapa de educação básica, que se inicia com a alfabetização e, ao passar dos níveis, vai aumentando sua especificidade de acordo com disciplinas podendo gerar dificuldades novas. Já na educação infantil, ainda em muitas instituições de ensino, tem-se ainda esse olhar distorcido de que não é necessária a aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Ainda observou-se dificuldades por partes das instituições de EI em desenvolver atividades lúdicas, concreta e sócio interacionais junto as crianças pequenas com T21 no modelo remoto.

4.2 Demandas de apoio dos pais

No contexto da pandemia, a participação ativa e direta de familiares no processo de escolarização de estudantes com ou sem deficiência tornou-se uma questão necessária, uma vez que os pais/responsáveis tornaram-se o principal ponto de ligação entre o aluno e a escola.

4.2.1 Educação Infantil

Neste tópico serão descritos os dados referentes a demanda de apoio dos pais de filhos com T21 na educação infantil referentes a rotina escolar e mediação nas atividades remotas.

Foi perguntado para os pais se seus filhos conseguiam realizar as atividades de forma remota propostas pela escola.

Acredito que em partes pois a escola não adapta muitas atividades então ele faz mais as que a psicopedagoga adapta. (M9)

Bom, está realizando sim as atividades propostas. Mas o que muda em relação ao ensino presencial é justamente a convivência, a falta de socialização e tudo isso eram quesitos muito importantes da educação infantil, [...] a gente pretende voltar em, em setembro, logo após que meu esposo receber a segunda dose, minha mãe também da vacina, porque eles eram as pessoas de mais risco na minha casa. (M12)

Sim, ele consegue, a realização das tarefas depende muito mais da nossa disposição. (P1)

No que tange a realização dos estudos escolares M12 e P1 afirmou que os filhos tem conseguido realizar e a M9 traz que em partes, diante disso notou uma unificação que demonstrou que existem variáveis para a realização das mesmas como alegaram as famílias: falta de adaptação em atividades, falta de convivência e socialização e disposição dos responsáveis para auxiliar nos estudos. Essas variáveis eram dificultadores do acompanhamento dos estudos remotos.

A partir dessas percepções, em consonância com Angelucci e Sofiatto (2017) entende-se a educação como locus de troca e vivências nas quais devem ser realizadas no dia a dia nas redes de ensino, principalmente quando se trata da inclusão escolar:

Não se trata de um objeto de estudo, que deve ser escrutinado desde fora, sem envolvimento. Trata-se de uma causa: a educação como direito universal, realizado na convivência, reconhecendo e se constituindo a partir das diferenças humanas. (ANGELUCCI E SOFIATTO, 2017, p. 283)

Além do mais, a educação infantil é a etapa escolar na qual devem ser respeitados os direitos de fundamentais para seu desenvolvimento que são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 25).

Porém talvez este fosse o momento de trabalhar a convivência interna, ou seja, a convivência entre os membros da família, apesar de que essa possibilidade pode ser dificultada em lares que muitos pais ainda continuavam trabalhando presencialmente mesmo em tempos de pandemia.

Mesmo sendo a família primeiro grupo social que a criança convive e deve interagir, outras funções emergenciais lhes cabem, como sustentar e prover o lar:

Nessa direção, compreendemos que as famílias (re)configuram-se de acordo com as possibilidades históricas e sociais - econômicas, culturais e políticas - de exercício das funções que lhes são socialmente atribuídas - proteção, provisão, convivência, transmissão e reprodução das práticas sociais organizadas e formação social dos sujeitos. A ideia de que o desenvolvimento humano pressupõe as condições materiais de vida confere à família, em suas mais distintas formas de configuração, a função de formação social de um sujeito que (inter)age e (trans)forma a própria (con)figuração familiar. (Teixeira, 2021, p. 161)

Para entender como estava sendo o dia a dia das atividades escolares enviadas pela escola foi perguntada a opinião dos pais em relação a aprendizagem do seu filho com T21 no contexto de pandemia.

É mais complicado a distância sem contato com professora e a turma. (M9)

Bom, o processo de aprendizado dessa forma ele é muito mais lento, ele é mais difícil, E a dificuldade é a questão lúdica, é a questão de não ter interação com os outros amigos, de não ter o manter o foco da criança no online que é difícil o adulto manter o foco, imagina uma criança [...]. (M12)

Acredito que a aprendizagem está menor que se estivesse presencial, porque nós não temos muito o jeito certo de ensinar e às vezes saber o que fazer corretamente. (P1)

O relato dos pais demonstra que a rotina diária escolar teve defasagens na aprendizagem das crianças com T21 nas quais estão relacionadas a falta de

contato com a professora e a turma, falta de ludicidade e foco e falta de didática para instruir a criança.

Com o propósito de entender como essas famílias auxiliavam o filho nas atividades escolares, as mesmas relataram auxiliar porque a criança era pequena, em tudo que fosse necessário, para acompanhar as aulas online, na concentração. Já o Pai participante sua esposa quem ajudava a criança durante todo momento de realização dos afazeres escolares.

Diante desse contexto onde o apoio da família era inerente Cury et al (2020) destacou a importância da conexão entre a escola e as famílias desses estudantes necessidade de um apoio mais efetivo e suporte adequado para estas famílias, visando a diminuição do nível de estresse, que podem interferir no desenvolvimento da criança com deficiência.

Tais informações corroboram com os dados apresentados pelo estudo de Borges e Cia (2021), que destacam a insuficiência de orientações escolares às famílias dos estudantes e a necessidade de aprimoramento da comunicação entre família e escola.

Os dados evidenciam que o tempo dedicado para ajudar na realização das atividades variou de acordo com a rotina de cada família, conforme os relatos a seguir:

Geralmente 1 hora diária. (M9)
Cerca de 2 horas e meia por dia. (M12)
Ultimamente não tenho dedicado nenhum momento para as atividades da escola. (P1)

No que tange o tempo de ajuda isso varia de acordo com o tempo disponível por cada família e sua organização, e também da rotina de estudos de cada criança com T21, foi observado que o Pai não conseguia ajudar o filho por conta do horário de serviço. Diante disso, se faz necessário refletir quantos pais e mães também trabalhavam diariamente e não conseguiam acompanhar a aprendizagem da criança seja ela com deficiência ou não.

No caso das crianças pequenas com T21 esse acompanhamento era mais necessário por estarem ainda em construção de sua autonomia, maturidade e compreensão do mundo ao seu redor. Em consonância a isso Pietrick (2007) afere que faz parte da primeira infância o ato de se trabalhar diariamente estes pilares que serão fixados somente posteriormente.

As falas abaixo ilustram quem ajudava as crianças com T21, durante as atividades escolares.

Sim, o pai também. (M9)

Sim, a minha mãe. (M12)

Não consigo estar acompanhando por causa do serviço, mas a mãe dele está presente nos encontros semanais. (P1)

Pode ser observado que outros membros tem participado desse processo de mediação das atividades rotineiras, já que agora muitas famílias estão em casa e tem visto a necessidade de apoiar a criança com T21.

Estão apresentadas abaixo as opiniões das famílias sobre os principais motivos pelos quais julgam importante os filhos frequentarem a instituição de ensino na qual estava matriculado.

Aprender a escrever, saber ler, e ter uma autonomia para se cuidar sozinho. (M9)

Eu acredito que é importante que ela não perca esse vínculo com a escola, porque é um vínculo que não se cria do dia pra noite. Então, por isso que eu [...] preferi manter ela e pela questão da lei também, ela teria que estar matriculada de qualquer forma. (M12)

Em ordem de importância, destaco as três razões abaixo: Socialização com outras crianças (mesmo virtual, conseguimos perceber esse ganho) - Aprendizado – Autonomia. (P1)

Foi notado que as expectativas que motivam os pais em relação a escolarização dos filhos com T21 a estarem na escola matriculados se voltam para: a questão do aprendizado, desenvolvimento da autonomia e socialização.

Abaixo veremos as falas ilustrativas que mais se destacam nas respostas das famílias acerca das dificuldades que estão tendo para apoiar a aprendizagem dos filhos com T21 durante o ensino remoto:

Falta de tempo, cansaço. (M9)

Concentração, socialização, tudo mais lento. (M12)

Falta de tempo e disponibilidade para estar junto. (P1)

Nota-se, portanto, que a realização das atividades vem sendo marcada por dificuldades não só por parte dos pais, no que tange a tempo hábil para ajudar seus filhos, mas também pelas próprias crianças que, em alguns casos, não compreendem essa mudança de cenário ocasionada pela pandemia.

No que tange à modalidade de ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, para Brom et al. (2020), as famílias não estão completamente adaptadas. A falta de tempo, de habilidades e os problemas com a tecnologia

levam os pais a demandar mais explicações e aulas remotas por parte dos professores.

As famílias trouxeram quais pontos viam a necessidade que fossem modificados referente a oferta do ensino remoto no contexto da pandemia:

Gostaria sim que fossem adaptadas as atividades. (M9)
Acredito que fizemos tudo dentro do possível até agora. (M12)
Não vejo outra forma da escola poder melhorar. Acredito que já estão fazendo o melhor possível. (P1)

Nota-se que os pais acreditam que tem sido feito tudo conforme o possível, mas a M9 alega a necessidade de atividades adaptadas que sejam ofertadas pela escola. Nesse contexto, Glat e Ferreira (2003) conceituam inclusão escolar e ressaltam a necessidade de dar condições para assegurar a permanência dos alunos, destacando a importância dos recursos materiais e humanos para possibilitar esse processo da seguinte forma:

[...] o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico e, sobretudo, do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 30).

Quando perguntado aos pais como a escola tem contribuído para a aprendizagem do filho com T21 nota-se a partir das falas:

Na verdade, não acho que esteja contribuindo muito pois como esta na escolinha de infantil para a criança rende mais aprender com a convivência instrução do professor e convívio regras mais porque aprendendo de fato esta mais com a psicopedagoga que prepara atividades mais individualizadas para o que esta precisando. (M9)
Bom, a escola, eu acho que ela contribuiu mantendo a professora de um ano para outro, [...] ela contribuiu de forma bem significativa aí com as crianças, e principalmente com a minha filha que está acostumada, e que tinha um vínculo com essa professora, e ela acabou não perdendo. E adaptando a forma que ela iria estudar (M12)
A escola tem colocado várias ferramentas disponíveis para contribuir com a aprendizagem. Porém, nesse novo contexto é preciso inserir [...] os pais no acompanhamento da educação dos filhos. (P1)

Os pais M12 e P1 acreditam que a escola esteve contribuindo nessa pandemia de diversas formas, porém o P1 afirmou sentir a necessidade que tivesse um olhar mais voltado para os pais e a M9 que a escola pouco tem

contribuído, pois a EI precisa de convivência e sua filha de atividades adaptadas.

Nesse sentido, Oliveira, Falcão e Nascimento (2020) aferem que se torna necessário que os profissionais da educação voltem mais atentamente seus olhares para a participação da família no processo de escolarização desses alunos no contexto da pandemia, uma vez que, mais do que nunca, os familiares passam a atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de suas crianças.

Seguindo esse viés, buscou compreender como eram as contribuições antes da pandemia 100% dos pais da etapa de educação infantil afirmaram antes ser maior e melhor em vários quesitos como socialização, adaptação, regras.

Quando indagados a respeito de qual seria o futuro escolar do filho a M9 respondeu que seria matricular o filho em outra escola comum, demonstrando assim insatisfação no ensino proposto, como já alegado pela falta de adaptações. Já a M12 disse que o filho continuaria na mesma escola e o P1 matricularia o filho na escola regular anterior, pois por ser privada já retornaram com as aulas presenciais.

Importante ressaltar que a diversidade cultural deve ser levada em conta para analisar todo e qualquer tipo de relação familiar, uma vez que contextos socioeconômicos, localização geográfica, dinâmicas familiares e a própria deficiência em si influenciam diretamente nessas relações. Assim, o contexto cultural aparece como plano de fundo das relações familiares.

A partir do exposto, entende-se que a sobrecarga emocional decorrente dessas alterações radicais no processo de escolarização na nova sala de aula e na rotina familiar, afetam, não somente pais e familiares desses alunos, mas também as próprias crianças e os professores, ou seja, todos aqueles que, de alguma forma, participam destes processos.

Questiona-se se essa sobrecarga pode vir a ser maior sem se tratando de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que, portanto, demandam uma atenção maior dos mediadores de ensino professores da sala comum, professores de Educação Especial, pais e familiares, principalmente em um contexto de ensino remoto.

4.2.2 Ensino Fundamental

Foi perguntado para os pais participantes se seus filhos conseguiam realizar as atividades de forma remota propostas pela escola.

Somente as vezes, pois é muito difícil manter a atenção e ela não gosta desse formato online. (M2)

Ela tem muitas dificuldades, não gosta do ensino remoto, sente falta da sala de aula, dos colegas e professores. Toda a rotina, o contato com outras pessoas se alteraram. (M3)

Sim, somente está sendo muito mais cansativo e atrapalhando a convivência com outras crianças. (M4)

Parcialmente porque não temos o jeito dos professores e muita coisa ficamos perdidos [...] então tem sido muito difícil nesse sentido [...] a presença e o acompanhamento desses profissionais que sabem bem melhor o que deve ser feito. (M7)

Ele está conseguindo fazer as atividades porque eu ajudo, porque ainda ele precisa dessa ajuda. (M11)

A partir dos relatos foi possível elencar três níveis de respostas: “sim”, “não” e “parcialmente”; sendo que 8 mães afirmaram que os filhos estavam conseguindo acompanhar as atividades remotas, 3 mães os filhos não conseguiam e 6 realizavam de forma parcial.

Dentre os motivos pelos quais os filhos com não conseguiam realizar ou realizavam de forma parcial as atividades remotas escolares as mães participantes elencaram os seguintes: dificuldade em manter a atenção, não se adaptar as aulas remotas, falta de interação com outras crianças, falta de contato e estímulos da professora e falta de adaptação nas atividades.

Os dados apontam que a dificuldade relatada pelas mães pode estar atrelada às particularidades da Trissomia. Em se tratando da Trissomia 21, Silva e Kleihans (2006, p. 127) afirmam que “existe uma limitação na transmissão e comunicação em muitos dos sistemas neuronais” de pessoas diagnosticadas com T21. Além disso, a criança com T21 pode apresentar dificuldades para fixar o olhar em um ponto específico devido à lentidão e seu baixo tono muscular condição característica destas pessoas. Por essa razão, possuem mais dificuldade em desenvolver sua capacidade de atenção (SILVA, KLEIHANS, 2006).

Outro ponto destacado pelas participantes foi no qual notaram a falta do educador, e que assim sua função seria complementar deste profissional e seu papel estava intrinsecamente ligado a mediar o ensino e não para substituir o

papel dos professores tanto que foi uma das causas para as crianças com T21 não conseguirem acompanhar o ensino remoto, pois a didática pedagógica está relacionada com a formação dos educadores ponto esse que os familiares se sentiam perdidos por não abarcarem sua compreensão.

Em contrapartida, as falas das mães que afirmaram que seus filhos com T21 estavam acompanhando o ensino ilustram que isso se atrelou a ajuda dado pelos responsáveis e a adaptação curricular favoreciam as crianças conseguirem realizar estas tarefas com êxito. Podemos destacar aqui que o nível de instrução desses familiares e de tempo pode ajudar as mães conseguirem mediar a aprendizagem dos filhos.

Já a adaptação curricular se demonstra como meio eficaz para promover o acesso aos conteúdos curriculares a alunos com T21 como perspectiva integrante da inclusão escolar. A escolarização de crianças com T21 envolve ações específicas como a necessidade de adaptações curriculares (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; MENDES, 2006; SOUSA, 2007).

Porém mesmo antes da pandemia como demonstra o estudo de Souza e Nascimento (2018) os professores encontravam ou “criavam” barreiras para a realização de adaptações, pelos seguintes motivos trazidos nos resultados das autoras: “[...] a aluna não é alfabetizada; não consegue acompanhar os conteúdos propostos; não faz atividades; tem problemas para receber regras; [...] não possuem formação e de a faculdade não os ter preparado.” (Souza, Nascimento, 2018, p. 131).

As adaptações curriculares podem ser entendidas como “toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão” (MINETTO, 2008, p. 64). No entanto, apesar de o conceito de adaptação curricular englobar a adaptação de atividades, vale lembrar que a questão curricular trata-se de uma questão mais ampla e profunda que deve levar em conta as necessidades educativas de cada estudante individualmente.

Assim, será que é possível falar em adaptação curricular no ensino remoto em um contexto em que pais assumem papéis de responsáveis por essas adaptações quando a escola e os professores da sala comum e/ou de Educação Especial não propõem atividades adaptadas às necessidades específicas de cada aluno?

Nesse contexto, a fim de entender como estava sendo o dia a dia das atividades escolares enviadas pela escola foi perguntada a opinião dos pais em relação a aprendizagem do seu filho com T21 no contexto de pandemia.

Todos os dias tem atividades postadas em uma plataforma e aulas online. (M1)

Ela teve um grande atraso, não consegue participar das aulas online, e a escola nem se preocupa em mandar nenhuma atividade específica para ela aprender. (M19)

Ah, o aprendizado vem ocorrendo, né? De forma gradual, mas em tá acontecendo. (M6)

muito difícil focar, e também para nós da família ajudar porque sentimos que precisava de mais, porque não conseguimos dar todo apoio e atenção como a gente gostaria. (M7)

Os dados evidenciam que para os participantes a aprendizagem do filho está sendo: mais difícil, complicada, lento, contato, focar, melhorou. Isso demonstra que para a maior parte dos pais (70%) o ensino e aprendizagem dos filhos vem sendo mais dificultoso e lento por vários motivos. Entre esses motivos novamente se destacam, algumas dificuldades discutidas acima como a falta de adaptação, dificuldade de concentração da criança com T21; e outros desafios novos que tem gerado nas famílias sentimentos de angústia, ansiedade, preocupação e incapacidade de oferecer todo apoio necessário

Diante dessa realidade na qual os pais detinham maior participação no processo de escolarização dos filhos com T21 devido ao isolamento social, buscou-se entender como essas famílias auxiliavam o filho na realização das atividades escolares foi perguntado:

Sim, ajudo quando surgem dúvidas e conferindo para ver se está realizando adequadamente (M1)

Supervisiono durante as aulas online de longe para ver se ela esta assistindo e lendo (M2)

Ajudo na leitura, dando exemplo, mostrando o que é pedido. Sempre estimulando para que ela consiga fazer. (M3)

Ajudo muito, adapto tudo, eu quem procuro e faço atividade lúdicas para o que está precisando aprender. (M5)

Sim, ajudo em tudo na leitura, explicando, ajudando ele se expressar e pensar, a resolver as atividades todas. (M6)

Como ela está começando na leitura fico junto e ajudo só na dúvida. Tento deixar ela mais independente nas realizações das tarefas. Quando sei que ela consegue fazer sozinha, explico e digo que vou fazer algo e depois volto para corrigir. (M8)

Sim, leio, explico, ajudo, coloco ela pra ler junto comigo, e insisto para ela ler e se esforçar e pegar o gosto pela leitura. (M14)

Os dados acima apontaram que todos as famílias ajudam seu filho (a) com T21 de alguma forma nas atividades escolares em casa, esse auxílio segundo o relato dos pais acontecia em diversas esferas desde a leitura do enunciado de uma pergunta, explicação do tema, ajuda exemplificando e até preparando atividades adaptadas.

Para Medeiro (2021) a família se sente responsável de serem os “novos educadores” de seus filhos. A participante M5 deixa evidente em seu relato que preparava as atividades para a necessidade do seu filho. Essa responsabilização colocada pela escola e o governo nos pais pode-se notar que gera uma certa culpabilização dos pais sobre a escola e o professor. Tal pensamento pode estar atrelado ao sentimento de fracasso desses pais ao não se sentirem aptos a auxiliarem seus filhos frente às dificuldades impostas pelas particularidades da Trissomia-21.

Nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em suas orientações voltadas ao público com deficiência está destacado que os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado deveriam organizar-se em um trabalho colaborativo voltado aos PAEE e suas famílias oferecendo-lhes: “[...] orientações e apoios necessários a pais e responsáveis.” (BRASIL, 2020, n.p).

Na Lei de Diretrizes e Base (1996) está descrito que os educandos desta etapa de ensino devem ficar no mínimo 4 horas diárias nas instituições de ensino, mas agora com as atividades remotas esse tempo tem sido compartilhado de acordo com a organização de cada instituição e de cada família.

Nesse sentido, foi indagado as famílias quantas horas conseguiam se dedicar a ajudar na realização das atividades escolares do seu/sua filho/a com T21. Os dados evidenciam que o tempo variou de acordo com a rotina de cada família, conforme os relatos a seguir:

- Quanto tempo for necessário. (M2)
- Horas de dedicação pois faço as atividades bem devagar e pausada. (M5)
- Duas horas geralmente, mais fazemos de forma picada ou seja, por etapas, pois não dá para fazer tudo de uma vez. (M6)
- Os avós conseguem mais que eu uma hora geralmente. (M7)
- Normalmente umas 2h, se passa disto ela já começa a perder o foco. (M8)
- Sete horas por dia por conta de assistir as aulas online com ela. (M10)

Eu dedico pra ele uma entre uma hora e uma hora e meia por dia nas atividades escolares e é só eu que ajudo, meu marido, meus filhos, não ajuda. (M11)

Nota-se que tem pais que conseguem auxiliar o tempo que for necessário, outros que ajudam somente 1, 2, horas por dia. Essa realidade variada está relacionada com o tipo de serviço que cada um dos pais tem, a quantidade de horas que trabalham, e a forma como é dividida a rotina da casa de cada uma dessas famílias. Além disso, cada criança ou adolescente com T21 apresenta características específicas, para mais possuem rotinas escolares diferentes.

As falas abaixo ilustram quem ajudava as crianças e adolescentes com T21, durante as atividades escolares. Para entender quais membros da família acompanhavam o estudante.

Nas respostas percebeu-se que os pais tem ajudado também, mas quem ainda ocupa esse papel de acompanhar de forma maior tem sido as mães. Além dos pais e das mães, foi notado que em algumas famílias os avós, irmãos e irmãs também auxiliam nesse processo de aprendizado.

Sim, os irmãos. (M18)

Não. (M19)

Não só eu mesma quem ajudo ele nessa parte. (M17)

Sim. Irmã mais velha. (M16)

As vezes meu marido. (M15)

Sim, Irma e pai. (M2)

A avó também realiza as atividades.

Somente eu faço a atividade. (M5)

Sim, meu marido e minha filha também ajudam ele com as atividades. (M6)

Eu, meu marido, os avos. (M7)

Sim, o pai também. (M8)

Sim, as vezes o pai. (M10)

Observou-se que 7 mães não recebiam auxílio do marido, e de nenhum outro membro familiar para ajudar o filho (a) com T21 nas atividades pedagógicas; 8 mães recebiam ajuda do marido para ajudar o filho (a) nas tarefas escolares; destas 4 mães recebem apoio de outro filho (a), 3 mães eram auxiliadas pelos avós também.

Estão apresentadas abaixo as opiniões das famílias sobre os principais motivos pelos quais julgam importante os filhos frequentarem a instituição de ensino na qual estava matriculado.

Aprendizado formal (principal), socialização e rotina estruturada. (M1)

Aprender a ler, escrever e ter autonomia. (M2)
Alfabetização, socialização, autonomia. (M3)
Para saber ler e escrever, um dia poder se virar sozinha, e ter uma vida com autonomia. (M7)
Meu sonho é tentar que ela seja alfabetizada, socialize aprenda a ler escrever, se virar sozinha, fazer amizade. (M14)
Aprendizado, convívio. Com certeza aprender é a mais importante. (M15)
Para ele ser alfabetizado e um dia poder ter mais independência possível. (M17)

Para Leal (2006) a família acredita que a escola terá grandes influencias na vida e no futuro de seu filho com T21 por isso anseiam que ele se alfabetize, tenha autonomia e socialize para futuramente essa criança ter melhores condições de vida e se insira no mercado de trabalho. Percebemos isso nas falas das mães.

Abaixo veremos as falas ilustrativas que mais se destacam nas respostas das famílias acerca das dificuldades que estão tendo para apoiar a aprendizagem dos filhos com T21 durante o ensino remoto:

A rotina ficou bem mais cansativa. (M1)
Ajudar na concentração e a distância tem sido difícil aprender. (M2)
Ela tem dificuldade de se concentrar em casa. Tem muitas distrações. (M3)
Gostaria de ser pedagoga para melhor auxílio de forma correta. (M4)
Gostaria de as adaptações fossem realizadas e que tivesse mais orientação pra minha filha. (M5)
Ficou cansativo para a família, e difícil para a criança manter o ritmo e a concentração, e também ensinar da forma que ela precisa e falta de uma explicação da escola mais especifica. (M7)
Um pouco mais cansativo para a família que tem que ajudar mais agora. (M10)
As dificuldades que eu tô tendo pra auxiliar meu filho nas tarefas escolares é porque na realidade eu não tenho formação né? Eu não sou preparada pra isso, né? Eu tô com a cara e coragem, né? Ajudando ele. (M11)
Como passar o conteúdo proposto pela escola. (M16)

A partir das falas das famílias participantes vemos que as maiores dificuldades que estão tendo durante o momento de auxiliar o filho (a) nas atividades pedagógicas são relacionadas a concentração da criança ou adolescente pois em casa as distrações são várias, a família não se sente preparadas para auxiliar de melhor forma, a rotina ficou mais cansativa, não recebem atividades adaptadas e por falta de tempo.

Os dados apontam que a dificuldade relatada pelos pais pode estar atrelada às particularidades tanto da Trissomia 21. Em se tratando da Trissomia 21, Silva e Kleihans (2006, p. 127) afirmam que “existe uma limitação

na transmissão e comunicação em muitos dos sistemas neuronais” de pessoas diagnosticadas com T21. Além disso, a criança com T21 pode apresentar dificuldades para fixar o olhar em um ponto específico devido à lentidão e seu baixo tônus muscular condição característica destas pessoas. Por essa razão, possuem mais dificuldade em desenvolver sua capacidade de atenção (SILVA, KLEIHANS, 2006).

As famílias trouxeram quais pontos viam a necessidade que fossem modificados referente a oferta do ensino remoto no contexto da pandemia:

Voltado às necessidades de cada criança, considerando a individualidade, e não em forma de pacotes prontos. (M1)
Não, pra mim está tudo perfeito, não, não penso em algo diferente. (M6)
sim que tivesse professor de educação especial. (M10)
Ai, eu gostaria que fosse diferente, assim, nessa pandemia, eu queria que ela fizesse uma vídeo aula com ele, que me, que me mostrasse como fazer com ele, né? Professora regular, né? Que é professora especial de quinze em quinze dia ela faz ligação pra ele e tudo, né? Pelo menos uma vez por semana, eu acho que a professora deveria de fazer isso, mas infelizmente ela não faz, né? Ela coloca tudo sobre mim a responsabilidade. (M11)

Somente a M6 traz que não vê necessidade de mudanças, já todas as outras, veem a necessidade de mudanças nos seguintes aspectos: aula mais individualizada considerando as necessidades da criança e atendimento com professora de educação especial.

Foi questionado aos pais de que forma a escola estava contribuindo para aprendizagem do seu filho/a com T21 no período de isolamento social:

Com menos socialização, mas ainda assim, é o que consegue oferecer dentro do possível. (M1)
Enviando atividades adaptadas, oferecendo professor em horário para ajudar ela em aula individual porque sabem que não consegue ficar na aula online com todos. (M2)
Que ela mantivesse as atividades de forma adaptada de acordo com o conteúdo da respectiva série. Incluída em todas as atividades propostas. Frequência dos conteúdos que ela já aprendeu e dos que precisa aprender. (M3)
Forma esperada, Material adequado para a série, atividades lúdicas, teatros e contação de história, vídeo online. (M4)
Atividade difícil por não ser adaptada e nenhuma educação especializada. (M5)
Preparando atividades adaptadas, pensando na individualidade dele e no que ele precisa aprender realmente. (M6)
Acho que as atividades adaptadas ajudam bastante, mais ainda falta esse contato e explicação do professor algo mais voltado para atender ela. (M7)

[...] Está conseguindo prosseguir mesmo com tudo o que está acontecendo. (M8)
Em tudo tanto na parte da aprendizagem como na interação dela com as pessoas. (M10)
Com a contribuição que a escola me ofereceu foi as atividades, eles mandam impressas pra mim e a professora do atendimento especial. Isto. Por enquanto é só isso. (M11)
Esta contribuindo, adaptando atividade, a professora de educação especial conversa com todos os professores e tenho muito apoio. (M14)
Aulas on-line estruturadas, envio de material. (M15)
Não esta ajudando, eu que me viro. (M17)
Atenção, atendimento individual e flexibilidade. (M19)

As contribuições que as famílias alegaram ter sido oferecidas pela escola durante a pandemia são: atividades adaptadas, professor em contraturno de horário de aula, atividades lúdicas, atendimento individualizado. Pontos que a escola não contribuiu menos socialização, atividades que não eram adaptadas.

Com o objetivo de entender as mudanças ocorridas na escolarização das crianças e adolescentes com T21 indagou-se as mães quais eram as contribuições antes de iniciar o isolamento social.

As mesmas. (M1)
Acredito que melhor porque no presencial era um pouco mais fácil para ela prestar atenção e isso ajudava na aprendizagem, agora esta mais complicado. (M2)
Era mais interativa, tinha a participação dos colegas e do auxiliar de sala. Ela aprendia muito mais com o exemplo dos outros colegas. (M3)
A mesma. (M4)
Do mesmo modo sem adaptações e preocupação com a aprendizagem, agora piorou. (M5)
Melhor porque tinha a presença da professora de sala e da professora de AEE, e o contexto que é voltado para o que as crianças necessitam tem feito muita falta. M7
Elas sempre me ajudaram muito, todos da escola. (M8)
Então, antes da pandemia, ele tinha aula com a professora especial duas vezes por semana e as aulas de manhã, o ano passado, ele eu ia, levava ele às sete da manhã, quando dava as dez eu buscava que a professora dizia que ele se cansava e já não queria ficar mais, ele ficava cansado já, mas na realidade é porque não tinha estagiária. Então, ele ficava lá, ela tinha não tinha o que fazer, ele ficava fazendo arte. Então, eu achava sempre melhor eu buscá-lo do que ele ficar lá sem fazer nada e ficar andando pra lá e pra cá. (M11)
Agora na pandemia temos mais comunicação. (M14)
A mesma, sempre presente. Passamos por um período complexo na pandemia até acertamos como as coisas deverias ser feitas. Penso que foi um aprendizado para a escola tb,

descobrir como fazer da melhor forma. Hoje tem dado certo. Poderia ser melhor, poderia mas não é possível pelo contexto. (M15)

Algumas famílias acreditam que as contribuições antes da pandemia oferecidas pela escola continuam as mesmas na pandemia, e outros afirmaram que não tem mais professor do AEE, e a aprendizagem era maior com interação com os colegas tinha a presença e atenção do professor.

Para compreender como seria o futuro escolar do filho, observou-se nas respostas dos pais que somente uma mãe pretendia colocar o filho em uma escolar especial,

Ir para a escola especial, sobre o futuro escolar do meu filho, estou pensando em levar ele pra uma escola especial, porque ele está no quarto ano, ano que vem vai pro quinto e eles passam de ano sem a criança saber nada, aí daí ele já vai pro sexto ano, quer isso pra ela, escola do Estado, que tem oito professores, se ele não está conseguindo com o professor, imagine com sete, oito professores. Então, estou tentando levar ele pra uma escola especial, aonde ele vai ter um acompanhamento mais, mais adequado para ele, pra ele aprender pra ele ser alfabetizado. (M11)
Continuar estudando na mesma escola. (M13)
Ir para outra escola comum. (M19)

Sobre como será o futuro escolar da criança 14 pais responderam que continuaria matriculado na mesma escola, 2 familiares iriam trocar para outra escola comum e uma mãe queria matricular em uma escola especial.

Os relatos evidenciam que a realidade e a oferta do ensino são diferentes em cada escola, ao mesmo tempo em que temos pais que alegam não receber atividades adaptadas, que a professora e a escola não pensam em um atendimento individualizado com aulas online para crianças, temos pais que disseram estar satisfeito com o ensino e que tudo está caminhando perfeitamente. Essas variações de fala entre as famílias são muito ricas e levantam reflexões acerca do contexto socioeconômico que cada um dos pais está inserido, a visão de cada escola e sua gestão, e a singularidade de cada ambiente escolar.

4.3 Comunicação pais/escola no período de isolamento social

Neste subtópico será analisada a comunicação entre os profissionais da escola e a família, uma vez que este contato constante é extremamente

relevante, pois a relação entre estes deve ser harmoniosa, respeitosa, com o intuito de proporcionar o melhor desenvolvimento humano possível de forma integral para a criança e o adolescente com T21. Ademais, durante este momento onde a mãe e o pai passam a ser os maiores mediadores presenciais, e esse diálogo precisa ser constante e bem orientado para a criança e o adolescente não serem prejudicados.

4.3.1 Educação Infantil

Em relação a como estava ocorrendo essa interação e contato entre pais e instituição de ensino foi perguntado aos pais de que maneira tem ocorrido essa comunicação com o professor regente da sala de aula do filho com T21 matriculado na educação infantil.

Sempre que posso e que vejo necessidade. (M9)
Referente a frequência que tenho conversado com a professora tem sido por volta de três vezes por semana, geralmente antes de iniciar as aulas, enfim. (M12)
Muito pouco, o contato tem partido mais da minha esposa, porém foram poucas vezes que ela conversou com a professora. (P1)

Percebe-se que as mães participantes tem tido um contato maior com a professora da sala comum demonstrando que essa comunicação tem sido constante. Porém o pai participante afirmou que seu contato e da esposa com a professora tem sido mais distante.

Além da comunicação com o professor responsável pela sala de aula em que a criança está matriculada, destaca-se também a importância da comunicação entre a família e o professor de Educação Especial, em casos em que a criança recebia esse tipo de atendimento, presencialmente, na unidade escolar.

Nesse caso, questionou-se se esse atendimento estava sendo realizado antes da pandemia, a partir das respostas dos pais notou-se que somente o filho da M9 recebia tinha um professor de educação especial antes do isolamento social.

Isso demonstra o que Mendes (2010) afirma que o atendimento educacional especializado ainda não acontece em várias escolas podendo acarretar obstáculos na escolarização de crianças com T21 uma vez que essas

possuem necessidades específicas e a ligação de colaboração entre o professor de sala comum e do AEE facilitaria a individualização do ensino e preocupação com o mesmo.

Quando perguntados aos pais se as crianças com T21 tinham esse apoio em período de isolamento social do professor de AEE, notou-se que as crianças que não tinham esse atendimento antes da pandemia continuaram a ficar sem durante as aulas remotas:

Ele não tem aulas com a professora agora na pandemia, mais ela manda algumas atividades, mais quase nada é adaptado. (M9)
Não, falta de verba segundo a escola. (M12)
Não. Sem justificativa. (P1)

Apesar do filho da M9 receber atividades da professora de AEE na pandemia percebe-se que essas não eram adaptadas e voltadas a necessidade da criança, demonstrando o descaso com o ensino e aprendizagem no momento de aulas remotas.

Nesse sentido Queiroz e Melo (2021) alegam que faz parte das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, produzir e organizar todos os serviços, e recursos pedagógicos que promovam acessibilidade ao aluno do PAEE, diante disso a professora acima não estava desempenhando corretamente sua função.

A ideia de êxito ou sucesso na escolarização aparece, comumente, relacionada ao processo de avaliação escolar. A partir disso saber como eram feitas as devolutivas aos pais está relacionado a preocupação com o desenvolvimento da criança:

Bem as vezes mesmo. (M9)
Sim, recebo toda devolutiva no final do semestre, ela também tem um plano de ensino individualizado, [...] a professora sempre me passa um feedback no fim de cada aula, sobre cada aspecto, tudo que a gente pode treinar e com ela em casa também. (M12)
Sim, quando enviada as atividades a professora sempre faz observação. (iP1)

Todos os pais tem recebido devolutiva com frequência, somente o filho da M9 não recebia devolutiva. É importante essa troca pois demonstra uma parceria e preocupação dos professores com a aprendizagem da criança com T21.

Para entender como eram feitas essas avaliações foi indagado se os professores faziam orientações explicando como ocorriam e se eram adaptadas.

Não. (M9)

Então, no caso, da minha filha essa avaliação, que a professora faz ela é contínua, até porque ela está no infantil quatro. Então, a cada fim de aula, a professora passa, como que ela foi, o que ela esta percebendo em relação ao desenvolvimento dela. (M12)

Não. (P1)

Somente a M12 recebe avaliação contínua sobre a aprendizagem da sua filha com T21. Isso demonstra o descaso com o processo de aprendizagem da criança com T21 uma vez que a avaliação faz parte do processo de ensinar.

Ressalta-se aqui a importância do processo de avaliação para a escolarização do aluno com ou sem deficiência, uma vez que a avaliação deve acompanhar o processo do aluno como um todo: do início de sua escolarização, durante todas as suas vivências em sala de aula, até final de sua jornada escolar. É compreensível que uma situação emergencial como a que vivemos exigiu que a escola e os professores tomassem decisões rápidas e eficazes para que o processo de escolarização dos estudantes não fosse interrompido ou adiado. E que tal urgência na tomada de decisões tenha vindo a prejudicar o planejamento escolar previamente proposto.

Porém, o acompanhamento escolar do aluno não pode ser deixado de lado. Mesmo em situações em que instrumentos de avaliação que antes eram utilizados com esses alunos e, com o ensino remoto, sua aplicabilidade e acompanhamento não podem ser feitos da mesma forma, sempre há novas maneiras de se repensar a avaliação da aprendizagem.

Especialmente em um contexto de inclusão escolar, cabe aos professores reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem (UNESCO, 2004). Assim, entende-se que:

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão colecionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 54)

A partir desse contexto no qual a família estava inserida onde elas passaram a possuir maior responsabilidades frente ao processo de inclusão escolar, compreendemos que elas precisam de apoio da escola, e foi notado que as mães têm buscado esse apoio para auxiliar nas dificuldades, e o pai não, isso pode estar relacionado a falta de participação dele na aprendizagem do filho como já foi dito a cima que fica a encargo de sua esposa.

Somente a M9 relatou que gostaria que a oferta do ensino fosse diferente tendo atividades adaptadas para a filha, já os outros pais acreditam que a escola tem feito tudo que era possível ser feito.

Gostaria sim que fossem adaptadas as atividades. (M9)
Acredito que fizemos tudo dentro do possível até agora. (M12)
Não vejo outra forma da escola poder melhorar. Acredito que já estão fazendo o melhor possível. (P1)

A mãe 12 e o Pai participante acreditam que a escola está fazendo tudo dentro do que podia ser feito para promover a aprendizagem nesse período de ensino remoto, em contraponto a mãe 9 afirma que gostaria que a escola fizesse as adaptações necessárias nas atividades escolares remotas para as necessidades de sua filha.

Cada um dos pais demonstra expectativas diferentes em relação ao retorno das aulas presenciais:

Que ele aprenda mais e consiga evoluir. (M9)
Com outras crianças e a nossa expectativa é até que ela esta nesse processo da fala, de soltar a fala, eu acredito que vai fazer muita diferença pra ela essa questão da socialização. Ela vai, vai conseguir se comunicar melhor. [...] então a gente acredita a questão da fala, seja nossa principal expectativa aí, socialização (M12)
Estamos ansiosos pelo retorno das aulas presenciais. Vamos antecipar esse retorno, mudando ele de escola. Na escola atual ele nunca foi presencialmente, enquanto na escola anterior ele experimentou o contato presencial, mesmo que por apenas 3 meses. (P1)

O pai participante iria trocar o filho de escola porque na nova escola já iria voltar as aulas presenciais, porem as expectativas das mães estão ligadas a aprendizagem, socialização, evolução da fala e desenvolvimento dos filhos com T21.

4.3.2 Ensino Fundamental

Neste tópico será analisada a comunicação entre a escola e a família de crianças e adolescentes com T21 matriculados e frequentes do Ensino Fundamental. Para compreensão de como era esta comunicação entre estes dois grupos questionou-se as mães qual a frequência tem conversado com o professor responsável pela sala de aula de seu filho na pandemia:

Sempre que necessário, quando existe duvidas, ou quando acredito que precise alterar algo nas atividades. (M3)
Converso diariamente com professora. (M5)
Bem difícil as vezes pelo *whatsapp*. (M7)
Diariamente a professora envia tarefa, se tenho dúvidas já entro em contato e ela responde prontamente dentro do período de aula. (M8)
Semanalmente. (M10)
Quando troco de apostila mais ou menos a cada 15 a 20 dias. (M13)
Sim, o professor sempre me relata, eu eles fazem atividade, eu levo até o professor, na professora, na verdade. E ela fala se foi feito corretamente. É uma vez por semana, ela liga pra gente tá conversando. (M17)

Das 17 mães respondentes 40% afirmaram conversar com o professor regente sempre que necessário, 20% semanalmente, 15% diariamente, 25% as vezes. A falta de orientação e/ou comunicação entre pais e professores no contexto do ensino remoto, pode acarretar não somente em prejuízos para o processo de aprendizagem do aluno, mas também em sentimento de insegurança tanto por parte dos professores quanto por parte dos familiares em relação à utilização desse ensino.

Além disso, a sensação de “solidão” dos pais durante esse processo de mediação do ensino à distância pode gerar sentimentos de sobrecarga emocional e um conseqüente aumento do nível de estresse que podem acabar interferindo também no desenvolvimento da criança, como aponta o estudo de Cury et al (2020).

Além da comunicação com o professor responsável pela sala de aula em que a criança está matriculada, destaca-se também a importância da comunicação entre a família e o professor de Educação Especial, em casos em que a criança recebia esse tipo de atendimento, presencialmente, na unidade escolar. Por isso questionou-se se esse atendimento ocorria antes da pandemia:

Não, só uma professora de apoio. (M2)
Sim, duas vezes na semana por duas horas aulas. (M3)
No momento ainda não tem professora de educação especial. (M5)
Não, na escola não tem professor de educação especial. (M6)
Não de professor, mas tinha uma pessoa que dava um apoio para várias crianças que necessitavam de acompanhamento. (M10)
Ele recebia atendimento do professor da educação especial sim, ele atende duas vezes por semana no contraturno. (M11)

Do total de mães participantes nas quais os filhos estão no EF (17-100%), destas 65% dos filhos com T21 não recebia atendimento educacional especializado com um professor de educação especial, e 35% recebiam esse atendimento, porém uma mãe alegou que o filho tinha um profissional de apoio mais não era o professor de AEE.

Com o objetivo de entender se esses atendimentos continuaram ou passaram a ocorrer perguntou-se as mães se os filhos dispunham de um professor de AEE durante o isolamento:

Sim, paralisou um tempo e depois retornou online. (M1)
Sim, todo o material adaptado é a professora do AEE quem faz e encaminha. Além do material da própria aula de educação especial. (M3)
Estamos aguardando a volta segura da aula para providenciar uma professora auxiliar de sala. (M5)
Não esta tendo atendimento online, mais estão enviando atividades adaptadas para ela. (M7)
Sim ela continua, me envia as tarefas *whatsapp* e depois envio as tarefas prontas para correção. (M8)
Ele tinha atendimento do professor especializado antes da pandemia e com a pandemia ela começou a mandar atividades pra ele e a cada quinze dias ela faz uma vídeoaula com ele. (M11)
Sim online, e quando não tem lockdown de forma presencial. (M14)
Estão acontecendo no período vespertino, online. (M19)

Todos os atendimentos que ocorriam antes da pandemia continuaram, porém alguns demoraram mais para voltar que outros, e tem ocorrido de forma online, nota-se que o professor de AEE ainda não é conhecido por muitas famílias, além do mais sobre a extrema importância do seu papel. Observa-se na fala da mãe que a filha não tem esse atendimento que o confunde com o profissional de apoio ou estagiário.

Mendes (2010) considera como problemas persistentes a escassez de oferta de serviços de apoio, o baixo investimento em contratação, formação de profissionais especializados em contratação de professor de Educação

Especial e/ou equipe multidisciplinar, ausência de recursos materiais e omissão do papel do poder público em todas suas esferas.

Vemos na pesquisa de Prado (2016), na qual aponta a diferença entre o professor de apoio e o de AEE na cidade onde analisou (Londrina-PR) esse profissional é chamado de professor de apoio permanente em sala de aula, um professor habilitado ou especializado em educação especial que assumia a função de auxiliar o professor e a equipe do ensino comum. A autora considera um avanço no município possuir essa função com suporte de “planejamento e ensino”, comparando com o que a legislação traz sobre a função dos Profissionais de Apoio escolar voltada aos cuidados.

Para compreender as devolutivas recebidas pelas mães foi perguntado como estas ocorriam referentes ao processo avaliativo:

Sim, a comunicação com a escola sempre foi perfeita, recebo devolutiva, as atividades sempre. É um material muito, muito personalizado para ele, a parceria com a escola é fabulosa. (M6)

Às vezes sim, mas bem raro. (M7)

Sim. Alguns professores "enxugam" algumas atividades para ela. (M10)

Receber a devolutiva eu num recebo não, eu mando, ela fala OK, tá lindo, obrigado e pronto. (M11)

Não muito. (M15).

Nunca recebi. (M16)

Sim, Diz se foi realizada corretamente ou em quais aspectos podem melhorar?) sim, atende os pais e diz o que precisa melhorar. (M19)

A partir dessas falas questiona-se qual o nível de aprofundamento dessas devoluções. Notou-se a partir dos dados coletados que para os pais que receberam orientações quanto ao processo de avaliação, estas foram realizadas por meio de avaliações diferenciadas (com menos conteúdo) e adaptadas de acordo com as especificidades do aluno. Das mães respondentes 70% afirmaram receber um destes modelos de avaliação e 30% não.

Percebe-se que muitos pais não são informados sobre o processo avaliativo dos seus filhos com T21.

Sim, quem fará a avaliação será a professora da educação especial de forma adaptada as necessidades dela. (M3)

Algumas matérias a avaliação foram diferenciadas. Só algumas. (M10)

Não recebi minha orientação em relação ao processo de avaliação bimestral, nada disso foi falado a ele, pra mim. (M11)

As falas ilustram que 60% das mães não recebiam orientações ou algum tipo de informação sobre como se dava o processo de avaliação de seus filhos, e os outros 40% recebiam.

Como foi percebido muitas demandas, necessidades foram surgindo durante este processo de rotina escolar em casa, por isso se deve a importância da boa comunicação família e escola para que assim todas as dúvidas fossem sanadas.

Sim, solicitei atividades mais lúdicas e simples. (M3)

Sim, essa orientação da troca tive do psicólogo. (M8)

E já procurei algumas vezes apoio na professora pra me ajudar, mas assim não tem muito o que fazer porque todo mundo tudo online, todo mundo longe, É uma aula que teria que ser mais presencial junto com a criança. (M11)

Todas as mães buscaram ajuda da escola pedindo alterações em atividades, explicações, conteúdos mais lúdicos e adaptados, porém em alguns casos as famílias não viram mudanças.

Com a nova função de mediadores dos agentes familiares a necessidade de suporte e orientações são cruciais para o processo de inclusão escolar da criança com T21 em tempos de aulas remotas.

Este suporte tem sido observado como indissociável antes da pandemia, porém nota-se que este era caracterizado por questões sociais, já no que tange a aprendizagem são novas demandas. Orientações e suportes para famílias de crianças com deficiência vêm sendo indicado em estudos como no de Souza (2014) como um fator importante na resiliência das famílias, assim como está associado as necessidades familiares, sendo que pais que tem mais apoio demonstram menores necessidades em suas funções.

Nesse sentido, quando perguntados se viam necessidades de mudanças as mães responderam que:

Voltado às necessidades de cada criança, considerando a individualidade, e não em forma de pacotes prontos. (M1)

Tivesse mais convívio com outras crianças e aprendendo mais. (M2)

Sim atividades específicas para o que ela precisa. (M5)

Não, pra mim está tudo perfeito, não, não penso em algo diferente. (M6)

Eu gostaria que fosse diferente, assim, nessa pandemia, eu queria que ela fizesse uma videoaula com ele, que me, que me mostrasse

como fazer com ele, pelo menos uma vez por semana, eu acho que a professora deveria de fazer isso, mas infelizmente ela não faz, né? Ela coloca tudo sobre mim a responsabilidade. (M11)
Maior disponibilidade individual para ele. (M13)
Sim tivesse mais contato amigos da sala. (M14)
Sim, que tivesse mais instruções. (M15)
Que houvesse mais interesse em saber como estão sendo desenvolvidas as atividades em casa e se preocupassem com o aprendizado de cada aluno. (M16)

Somente 20% de mães afirmaram não ver necessidade de nenhuma mudança alegando que tudo tem caminhado bem, e as outras 80% elencou variadas mudanças que percebiam que necessitavam ser diferente na oferta da aprendizagem dos filhos dentre elas estão ensino individualizado, interesse na aprendizagem da criança, atividades adaptadas, instruções e explicasse como deveriam ser feitas as atividades, socialização e que conseguisse aprender mais.

As mães deixaram em destaque suas expectativas para o retorno das aulas presenciais, 95% delas elencaram vários desejos que esperam que seja melhor nessa volta.

Espero que o retorno possa ser feito com segurança acima de tudo. E acredito que será preciso uma retomada dos conteúdos e uma nova adaptação para que a alfabetização seja retomada de forma satisfatória, por que muito se perdeu com o distanciamento do ambiente escolar. (M3)
Expectativa que melhore o aprendizado com materiais adaptados lúdicos e objetivos. Além de ter uma boa preparação da escola e professora auxiliar para ajuda a criança. (M5)
Quando voltarem as aulas presenciais, gostaria da participação mais atuante por parte de profissionais da escola, principalmente de profissionais da área da educação especial (não há na escola). Ela gosta do ensino remoto, mas está bem ansiosa para o retorno presencial. Sente saudades dos amigos, professores enfim falta da escola. (M10)
Gostaria muito de ter, mas não tem. Infelizmente, eu acho que eu vou ter que continuar em casa fazendo o que eu faço hoje em dia pra ele saber, pra ele aprender, [...] sem a estagiária, a professora não vai dedicar nenhum tempo, nem meia hora pra eles, eu tenho certeza. Então, não tem expectativa nenhuma. (M11)

Primeiro ponto a se destacar é que todos os pais responderam esse questionamento com mais detalhes, pois percebe-se que a grande maioria tem várias expectativas para o retorno das aulas presenciais dos filhos com T21, entre elas estão: socialização, autonomia, alfabetização, professor de AEE, adaptação curricular, ensino mais específico pensando na criança, que os

profissionais da educação tenham paciência, que tenha menos dificuldade de aprendizagem, que a criança consiga ter mais foco e que o retorno fosse com segurança. Apenas a M11 alegou não ter nenhuma expectativa para a volta as aulas, pois disse que sabe que quem continuará cuidando da escolarização da criança será ela.

Acerca disso Minetto e Freitas (2010) aferem que os pais depositam nos filhos expectativas e sonhos, sendo o principal deles o de que a criança cresça e se desenvolva de maneira saudável, avançando em todos os marcos da aprendizagem principalmente no quesito da aquisição da fala e da linguagem escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível compreendermos as percepções compartilhadas pelos pais a respeito da rotina escolar de crianças e adolescentes com T21 e as opiniões desses pais em relação a esse processo durante o período de isolamento social da pandemia da Covid-19.

Ao observar para os participantes do estudo, nota-se que a maioria são mulheres, o que já é uma tendência, ressaltando que a função de responsável, cuidadora e administradora do ambiente familiar, dos filhos e de suas atividades acadêmicas ainda recai sobre a mulher, mesmo em um contexto em que ambos, pai e mãe, estavam em casa.

Percebeu-se, porém, que houve uma tímida participação de outros membros da família no acompanhamento das atividades escolares, como pai, avós e irmãos das crianças e adolescentes com T21. Isso pode estar relacionado à nova rotina da sociedade na qual a maioria das coisas se processava de modo remoto e o distanciamento social predominava como medida de segurança. Sendo assim, estes outros membros estavam todos ali presentes vendo a inclusão escolar acontecer em seus lares, enxergando de perto as demandas de apoio daqueles sujeitos.

Além disso, partindo de uma visão socioeconômica dos participantes do estudo, constata-se que a maioria dos participantes faz parte de classes sociais privilegiadas nos quais tinham acesso ao ensino remoto, além de poderem contar com o apoio de profissionais especializados, fora do ambiente escolar, que dão suporte educacional aos seus filhos, como professora particular, psicopedagoga.

Essa responsabilidade, no entanto, tem gerado conflitos emocionais nos pais e sentimentos de sobrecarga, cansaço, uma vez que nem sempre a relação escola-família ocorre de maneira frequente e de forma a oferecer um suporte pedagógico e emocional para esses pais. No entanto, deve-se ter cautela ao analisar essa relação para que não haja uma atribuição de culpa para nenhum dos dois lados.

Entende-se que a relação fragilizada entre família e escola vem antes mesmo da situação emergencial causada pela pandemia. O contexto de isolamento social, e de ensino remoto como consequência, aparece como um

fator agravante nesse processo: comunicações esporádicas entre pais e escola e entre aluno e escola, falha na devolutiva de atividades e no processo de avaliação do aluno e inconstância nas orientações à família por parte da escola são algumas das principais dificuldades trazidas pelos participantes deste estudo.

Assim sendo, esperamos que este estudo colabore com a discussão sobre a relevância do professor de Educação Especial no campo educacional e na vida do estudante com T21, contribuindo para que a escola cumpra seu desafio de escolarização na e para a diversidade. Quando não há a presença desses profissionais no ambiente escolar, a responsabilidade por um ensino especializado acaba recaindo sobre o professor da sala comum e, no atual contexto, sobre os pais que não possuem formação acadêmica ou preparo e respaldo profissional para oferecer esse tipo de apoio.

Todavia, consideramos que o contexto investigado apresenta limitações referentes às perspectivas de um grupo específico de pais, necessitando, portanto, de futuras pesquisas, que poderão agregar novas contribuições, abarcando diferentes contextos familiares, de modo a suprir as lacunas existentes sobre a temática.

Sugere-se, portanto, estudos com uma amostra maior e mais variada de participantes, além de outros estudos concernentes à temática para que se possa aprofundar ainda mais as discussões acerca da participação da família na rotina e inclusão escolar de crianças e adolescentes com T21, no contexto do ensino remoto. E após este período também, uma vez que a participação/mediação dos pais na educação dos filhos mostra-se sempre necessária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im) possível. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2021.

BARBOSA, J. L. Por uma quarentena de direitos para as favelas e as periferias! *Espaço e Economia*;v. 17, p. 1- 5, 2020. Disponível em:<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10274>. Acesso em: 16 jun.2020.

BORGES, A. A. P., WERNER, A. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães autistas. In: BORGES, A.A. P; NOGUEIRA, M. L. M. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BORGES, L.; CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. In: *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 202-217, jan./abr. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 60 p.

BRANDÃO, M. T., FERREIRA, M. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 19(4), 487-502, 2013.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fev. 2020. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 10, 1 abr. 2020a. Disponível em:<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 ago.2020.

BRASIL. Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP – *.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 05/2020*. Brasília: Ministério da Educação, 28abr.2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. COVID-19 Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ., 2011.

BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education, 2020. VoxEU.org. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

CANAL, S.; ROZECK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.1, p.2674- 2683jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

CURY, C. R. J.; et al. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. Instituto Fabris Ferreira. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

COLEMARX. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Programa de

Pós-Graduação em Educação – PPGE. Faculdade de Educação – FE, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. 2014. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.) *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101- 124, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. In: *Educação em Revista*, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Comunicações*, Piracicaba, 23(3), 7-26, 2016.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/abstract/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 11 jul.2021.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.;E, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 27(1), 157-170, 2021.

GRUPO DE ESTUDO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. *Trabalho docente em tempos de Pandemia: Relatório técnico*, Belo Horizonte: FAE UFMG, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>

Kamakura, W. A. Mazzon, J. A. (2013a). *Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil*. São Paulo: Blucher.

HODGES, C., TRUST, T., MOORE, S., BOND, A., LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, 2(1), 1-12, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-29. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299.2020>. Acesso em: 11 jul.2021.

LARA, R. da C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? (2020). *Em Tese*, v. 17, n. 2, p. 24-43. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>, 2020. Acesso em 11 jul.2021.

LEITE, L. H. A.;RAMALHO, B. B. M.;CARVALHO, P. F. L. Pandemia de covid-19, projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. *Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte, 20(3), 711-728, 2020.

LIMA, A. C. F. O processo de inclusão escolar de um aluno com Síndrome de Down nos anos iniciais no contexto do ensino remoto: um estudo de caso. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira, 2021.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746–759, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, mai./ago. de 2015.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MINETTO, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: IBPEX, 2008. MUSTACCHI, Zan; SALMONA, Patricia;

MUSTACCHI, R. *Trissomia 21 (síndrome de Down), nutrição, educação e saúde*. São Paulo: Memnon, 2017.

MÉDICI, M. S.;TATTO, E. R.;LEÃO, M. F. (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em:<http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 11 jul.2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enferm. Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a14.pdf>, Acesso Maio

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E.G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, p. 417-430. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000300006, 2009.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2012.

MENDES, E.M; PICCOLO, G.M. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>, 2012.

MENDES, E.G; ZERBATO, A.P. O uso do desenho universal para aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. VII Congresso Brasileiro de Educação especial. UFSCAR, 2016.

MOUSINHO, R.; Schmid, E.;MESQUITA, F.;PEREIRA, J.;MENDES, L.;SHOLL, R. ... NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. Psicopedagogia, Rio de Janeiro, 27(82), 92-108, 2010.

NASCIMENTO, I. S. dos.;SANTOS, P. C. dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. Caderno de Administração, v. 28, p. 122-130, 2020. Disponível em:<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 11 jul.2021.

Oliveira PMR, et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2015 maio/ago.;26(2):186-93

OLIVEIRA, A. S. N.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B.. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. In: *Interacções*, n. 54, PP. 25-48 (2020).

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-Line. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 139 - 156 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51349>.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 28, p. 555-578, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ORLANDO, R. M., CAIADO, K. R. M. Professores Universitários com Deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.3, p.811-830, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45620>. Acesso em: 06 out. 2020.

PAES, F. C. de O., FREITAS, S. S. (2020). Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2019). Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. *Revista Educação Especial*, 32, e104/ 1–20. <https://doi.org/10.5902/1984686X31828>

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. Representações sociais de pais/responsáveis sobre o ensino à distância no contexto da pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4921>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Queiroz, F. M. M. G. de, & Melo, M. H. da S. (2021). Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. *Revista Educação Especial*, 34, e35/1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X64174>

SAMPAIO, M. das M. F., MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2021.

SANTOS, B. de S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

Santos, F. V. S. dos, & Queiroz, P. P. de. (2019). A normatização do AEE na educação infantil municipal de Niterói. *Revista Educação Especial*, 32, e57/ 1–14. <https://doi.org/10.5902/1984686X32798>

SARAIVA, K., TRAVERSINI, C. S., LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 11 jul.2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 jul. ,2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: 23 de agosto de 2020 de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 23 ago. 2020

SENHORAS, E. M. (2020). CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS IMPACTOS ASSIMÉTRICOS. Boletim de conjuntura (BOCA), 2(5). <http://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, Apr. 2006. Available from .accesson 09 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100009>.

SILVA, E. Povos indígenas e Educação no Semiárido pernambucano em tempos da pandemia do Coronavírus: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira do Ensino Médio*, v. 3, p. 131-142, 2020. Disponível em: <http://www.phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/63>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SOUZA, A. P.;VILARONGA, C. A. R.;MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 33(1), 1-24, 2020.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, p.115, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxis-educativa/article/view/16303>. Acesso em: 17 out.2020.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, 15(1), 1-15, 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G. Mendes, E. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, 23(1), 1-18.

TEIXEIRA, B. R. Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2021.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: em 11 de julho de 2021 de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 11 jul. 2021.

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“ROTINA ESCOLAR EM CASA DOS FILHOS COM TRISSOMIA 21 DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL NA VISÃO DAS MÃES/PAI”**. O estudo tem como objetivo geral verificar a rotina escolar de crianças e adolescentes com Trissomia 21-T21 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, a partir do relato dos pais. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as possíveis mudanças na rotina escolar durante o isolamento social, nas opiniões dos pais de filhos com T21; (b) verificar as demandas de apoio dos pais e (c) analisar como foi a comunicação pais e escola neste período. Você foi selecionado, por ser mãe, pai ou responsável de uma criança diagnosticada com Trissomia-21 e residir no mesmo domicílio que ela. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os dados. Você poderá responder ao questionário utilizando seu celular, computador ou outro dispositivo que possua acesso à internet. Todo o processo de coleta será realizado à distância. O tempo previsto para o preenchimento do questionário é de aproximadamente vinte minutos. Já a entrevista será realizada por meio de plataformas de vídeo on-line ou por telefone, de modo a respeitar as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde. Suas respostas serão analisadas de forma anônima, em nenhum momento será divulgado seu nome ou identificação em qualquer fase do estudo.

Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou publicações científicas. O presente estudo trará diversos benefícios a toda comunidade e principalmente poderá contribuir para a ampliação de estudos direcionados à relação entre a família e o processo de escolarização da criança com T-21, visto que são dois agentes essenciais para o êxito do processo de escolarização da criança com T21, mais ainda nesse contexto de pandemia no qual o ambiente familiar tem sido o local dos estudos das crianças.

A participação na entrevista não oferece riscos imediatos a você, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, constrangimento, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar a um leve cansaço após responder ao questionário e a entrevista. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar por não responder a alguma pergunta ou parar de responder ao questionário e a entrevista. Em caso de dúvida durante o preenchimento deste questionário e a participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora e, caso seja necessário, poderá ser encaminhado para um atendimento especializado. Além disso, este estudo não exige nenhum custo ou compensação financeira aos participantes.

Este trabalho poderá contribuir para a ampliação de estudos direcionados à relação entre a família e o processo de escolarização do aluno Público-Alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades). Você receberá em seu e-mail uma via deste termo, no qual consta o telefone e endereço de e-mail da pesquisadora principal e da professora orientadora deste estudo. É importante que você deixe esta via salva em seus documentos para eventuais consultas.

Pesquisadora principal: Professora Milena Lucania de Freitas - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Contato: (17) 9 9778-5397 / E-mail: milena13pedagogia@gmail.com.

Orientadora: Professora Dra. Márcia Duarte Galvani - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: marciaduar@yahoo.com.br. Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.

Ao selecionar a opção abaixo, o (a) Senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não concorde em participar, apenas não responda a opção abaixo.

() Declaro que li e concordo participar da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para pais ou mães de crianças e adolescentes com T21

I. Dados pessoais

Nome:

Grau de parentesco: () Pai () Mãe ()

Idade:

Grau de escolaridade/instrução:

Endereço de e-mail:

Telefone para contato:

Em qual cidade e estado brasileiro você reside atualmente?

Estado civil:

Você trabalha atualmente?() sim () Não Se sim, em que você trabalha atualmente:

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

II. Caracterização da família

Quantos filhos você tem?

Qual a idade do seu filho com síndrome de Down?

Quais Tecnologias de Informação e Comunicação abaixo você possui em sua casa?

() Celular

() Smartphone

() Telefone fixo

() Computador

() Notebook

() Tablet

() Televisão

() Não sei / Não quero responder

() Outro:

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- () Nenhuma renda
- () Até 1 salário mínimo
- () De 1 a 3 salários mínimos
- () De 3 a 6 salários mínimos
- () De 6 a 9 salários mínimos
- () Acima de 9 salários mínimos
- () Não sei / Não quero responder

Você possui acesso à internet em sua casa?

- () Sim
- () Não
- () Não sei / Não quero responder

Você está realizando "home office"? (Ex: Trabalha em uma empresa, porém está realizando as atividades à distância no contexto da pandemia)

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente
- () Outro: _____

III. Situação escolar do filho/a com síndrome de Down

Quando seu filho (a) iniciou o período de escolarização?

Qual é o nome da escola em que seu filho (a) estuda atualmente? Quando ele ingressou nesta escola?

Qual é o ano escolar em que o filho/a está matriculado e frequente?

Em qual período seu filho (a) está matriculado?

Seu filho/a faz atendimento com profissionais da saúde (fono, fisio e TO)? Se sim, quais e por quanto tempo?

Seu filho/a faz atendimento com professor da Educação Especial?

Se sim, por quanto tempo?

Seu filho/a reconhece as letras?

Seu filho/a consegue ler palavras?

Seu filho/a consegue ler frases?

Seu filho/a reconhece os números?

Você acredita que seu filho/a está alfabetizado () sim () não

IV. Autonomia da criança nas atividades do dia a dia

Seu filho/a consegue se comunicar com outras pessoas () sim () não

Seu filho/a precisa de ajuda para se vestir () sim () não

Seu filho/a precisa de ajuda para ir no banheiro () sim () não

Seu filho/a auxilia em alguma tarefa da casa? (Exemplo: enxugar as louças, etc). Se sim, quais? Se não, porque?

V. Rotina do filho/a com síndrome de Down

Relate como está a rotina em casa do seu filho/a com síndrome de Down.

O que mudou nesta rotina no contexto da pandemia.

Qual horário seu filho/a assiste as aulas? Quem acompanha as aulas com ele?

Relate sobre a rotina das atividades escolares do seu filho/a.

VI. Opinião dos pais sobre o processo de Escolarização dos filhos no contexto da Pandemia

A escola em que seu/sua filho está matriculado paralisou as atividades presenciais durante a pandemia?

Como as atividades não presenciais estão sendo realizadas? (Ex: aulas online, entrega de atividades na escola, via e-mail etc.)

Após o fechamento das unidades escolares, no início da pandemia, você recebeu algum tipo de orientação da escola (direção, coordenação ou professores) em relação às atividades escolares a serem realizadas em casa? Se sim, quais?

Com qual frequência você tem conversado com o (a) professor (a) responsável pela sala de aula em que seu (sua) filho (a) está matriculado (a) durante a pandemia?

O seu/sua filho/a (a) recebia atendimento do professor de Educação Especial na unidade escolar antes da pandemia?

Caso ele (a) tivesse esse atendimento, o professor de Educação Especial continua atendendo ele (a) durante a pandemia? Se sim, como esses atendimentos estão ocorrendo? Se não, qual a justificativa da escola?

Você ajuda seu/sua filho/a na realização das atividades escolares? Se sim, como? (Ex: ajudo na leitura das atividades, ajudo durante toda a atividade, ajudo somente quando surgem dúvidas).

Quantas horas por dia você consegue se dedicar a ajudar na realização das atividades escolares do seu/sua filho/a?

Além de você, outra pessoa da família ajuda seu/sua filho/a realizar as atividades escolares? Se sim, quem?

Na sua opinião, seu/sua filho/a está conseguindo realizar as atividades à distância propostas pela escola? O que mudou do ensino presencial?

Você recebe devolutiva das atividades realizadas? (Ex: o (a) professor (a) avalia as atividades? Diz se foi realizada corretamente ou em quais aspectos podem melhorar?)

Você recebeu alguma orientação em relação ao processo de avaliação do bimestre? (Ex: como será realizado? A avaliação do (a) seu (sua) filho (a) será diferenciada?) Se sim, explique.

Como você avaliaria o ensino não presencial oferecido pela escola no contexto da pandemia de 0 a 10:

Comunicação com a escola: ____

Orientações aos pais: ____

Conteúdo das atividades propostas: ____

Frequência das atividades: ____

Atendimento Educacional Especializado: ____

Devolutiva do (a) professor (a): ____

Em sua opinião, quais as três principais razões para seu/sua filho/a frequentar a escola? Entre estas qual a mais importante?

Em sua opinião, de que forma a escola contribuiu para aprendizagem de seu filho/a durante a pandemia? Aponte três contribuições que considerar mais importantes.

Como era essa contribuição antes da pandemia? Comente.

Em sua opinião qual deve ser o futuro escolar de seu filho?

- a- Continuar estudando na mesma escola
- b- Sair da escola e parar de estudar
- c- Sair da escola e conseguir emprego/trabalho
- d- Ir para outra escola comum
- e- Ir para a escola especial
- f- Outra. Especifique:

Como está sendo a aprendizagem do seu/sua filho/a neste contexto de pandemia?

Cite as dificuldades que vocês estão tendo para auxiliar seu filho nas tarefas escolares neste contexto de pandemia?

Vocês têm buscado apoio da escola para sanar as dificuldades?

Você gostaria que algo fosse diferente na oferta do ensino nesse período de pandemia? Se sim, o que?

Qual a expectativa da escolarização do seu filho para a volta as aulas presenciais?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP119



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM MEIO A PANDEMIA NA PERSPECTIVA FAMILIAR

Pesquisador: MILENA LUCANIA DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 39726920.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.477.282

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648472.pdf, de 15/12/2020): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS de INCLUSÃO.

Resumo:

Um novo corona vírus, denominado "Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2" (SARS-CoV-2), cuja doença associada é conhecida como "corona vírus disease 2019" (COVID-19) tornou-se o mais grave problema de saúde pública desta geração. A pandemia desse vírus antepôs um desafio ao processo de escolarização das crianças com ou sem deficiência, ao retirar os alunos e professores da sala de aula. O processo de escolarização das crianças com Trissomia 21-T21 é amplamente discutido nos dias atuais, assim como o debate sobre como implementar os meios que garantam o sucesso e permanência desses alunos na escola. Em vista disso, é de suma importância que as pesquisas sobre escolarização também voltem sua atenção para os familiares das crianças com T21 nas circunstâncias dessa pandemia. O objetivo geral do estudo é analisar as opiniões de familiares sobre a relação entre profissionais da escola e a família do aluno com T21 em meio à pandemia. E como objetivos específicos temos: (a) caracterizar a rotina escolar das crianças com T21 em meio à pandemia; (b)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.477.282

verificar como está ocorrendo o acompanhamento das crianças com T21 nas tarefas escolares; (c) analisar as percepções de familiares sobre a articulação dos profissionais da escola e os serviços oferecidos nesse momento de pandemia e (d) identificar as expectativas dos familiares dessas crianças em relação ao processo de escolarização quando do retorno as atividades presenciais de ensino. O estudo utiliza a abordagem qualitativa de pesquisa descritiva. Serão participantes do estudo 30 familiares (mães, pais e responsáveis) de alunos com T21 que estejam matriculados e frequentes em escolas públicas ou particulares da rede regular de ensino do Ensino Fundamental I. Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: um questionário aos familiares, que será aplicado pela plataforma Google Forms, e um roteiro de entrevista semiestruturado, no qual será aplicado por meio de plataformas de vídeo on-line ou por telefone, de modo a respeitar as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde. A partir dos resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas, será processada uma análise de conteúdo por categorias temáticas. Espera-se, por meio deste estudo, compreender quais os impactos dessa pandemia no processo de escolarização da criança diagnosticada com T21, a partir da perspectiva dos familiares.

Hipótese:

Vemos a importância dos pais no ensino e desenvolvimento das crianças com T21, agora nesse tempo onde eles estão com maiores responsabilidades de apoiar a escolarização de seus filhos, é necessário entender como está se passando as relações, funções e expectativas dos pais com a escolarização de seus filhos, e se houveram mudanças neste contexto, antes e durante a pandemia.

Metodologia Proposta:

O estudo utilizará a abordagem qualitativa de pesquisa descritiva. O delineamento do estudo será qualitativo e de cunho descritivo. Os estudos descritivos têm como objetivo conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Dessa forma, aumentam os conhecimentos das características e a dimensão de um problema, obtendo-se assim uma visão mais completa (VILELAS, 2009). Serão participantes do estudo 30 familiares (mães, pais e responsáveis) de alunos com T21 que estejam matriculados e frequentes em escolas públicas ou particulares da rede regular de ensino do Ensino Fundamental I. Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: um questionário aos familiares, que será aplicado pela

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.477.282

plataforma Google Forms, e um roteiro de entrevista semiestruturado, no qual será aplicado por meio de plataformas de vídeo on-line ou por telefone, de modo a respeitar as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde.

Critério de Inclusão:

Possuir grau de parentesco (mãe, pai ou responsável) e residir no mesmo domicílio em que vive a criança com Trissomia 21 matriculada em escolas públicas ou privadas do ensino fundamental I; Possuir acesso a meios digitais de tecnologia e comunicação para assim poder participar da pesquisa que será realizada à distância; Aceitar participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do estudo é analisar as opiniões de familiares sobre a relação entre profissionais da escola e a família do aluno com T21 em meio à pandemia.

Objetivo Secundário:

E como objetivos específicos temos: (a) caracterizar a rotina escolar das crianças com T21 em meio à pandemia; (b) verificar como está ocorrendo o acompanhamento das crianças com T21 nas tarefas escolares; (c) analisar as percepções de familiares sobre a articulação dos profissionais da escola e os serviços oferecidos nesse momento de pandemia e (d) identificar as expectativas dos familiares dessas crianças em relação ao processo de escolarização quando do retorno as atividades presenciais de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os potenciais riscos a que os participantes do presente estudo podem estar expostos baseiam-se em possíveis desconfortos diante das perguntas do questionário e do roteiro da entrevista. Pode haver um possível mal-estar ou mesmo constrangimento por terem que relatar aspectos de sua rotina familiar e da educação de seu filho. Nesse sentido, para minimizar esses desconfortos ou até mesmo o incômodo que as entrevistas e outros

instrumentos possam causar, serão mantidas em sigilo as informações e a identidade dos participantes entrevistados. Além disso, a pesquisadora compromete-se a prover assistência imediata ao sujeito, nas situações em que ele venha a necessitar.

Benefícios:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.477.282

O presente estudo trará diversos benefícios a toda a comunidade principalmente para a ampliação de estudos direcionados à relação entre a família e o processo de escolarização da criança com T-21. E auxiliará no levantamento de resultados acerca da relação entre a família e a escola da criança com T21, agentes essenciais para o êxito do processo de escolarização da criança com T21, principalmente nesse contexto de pandemia no qual o ambiente familiar tem sido o local dos estudos das crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As correções solicitadas foram realizadas e justificadas, conforme informadas na Carta_Nova.docx

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer do relator foi apreciado por uma câmara técnica virtual do CEP, atendendo às recomendações da Conep para análises de protocolos de pesquisa relativos à Covid-19.

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.477.282

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648472.pdf	15/12/2020 09:41:50		Aceito
Outros	Carta_Nova.docx	15/12/2020 09:32:25	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito
Outros	Projeto.docx	21/11/2020 10:07:55	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito
Outros	Nova_Carta.docx	21/11/2020 09:51:47	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/10/2020 16:44:41	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Milena.docx	29/10/2020 16:34:56	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Milena.pdf	29/10/2020 16:33:50	MILENA LUCANIA DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 19 de Dezembro de 2020

Assinado por:

ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br