

Educação especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso**Special education in times of pandemic: remote teaching and family perceptions, a case study**

Luiz Fernando ZUIN*

Maria da Piedade Resende da COSTA**

RESUMO: No ano de 2020, o país foi surpreendido pela emergência de um novo vírus, denominado SARS-Cov-2, conhecido como Covid-19. Já em março de 2020, foi recomendado o isolamento social, para combater efetivamente a Covid-19 e preservar vidas. Ademais, as escolas brasileiras foram fechadas e, a partir daí, surgiu a proposta de uma educação remota emergencial. Frente ao exposto, este texto tem como objetivo apresentar as percepções dos familiares de uma escola de educação especial, localizada no interior de São Paulo, em que são destacadas as facilidades, desafios e possibilidades na realização das atividades escolares não presenciais com o aluno. Com este intento, como ferramenta de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com o responsável que auxilia o aluno no momento da realização das práticas. Para analisar os resultados, fundamentou-se na noção de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011). Desse modo, os resultados apontaram que o ensino remoto atende às expectativas das famílias, e o acesso às atividades escolares foi garantido aos alunos. Apontam, ainda, que a equipe pedagógica escolar ofertou suporte necessário às famílias. No entanto, os dados também revelam que os familiares se sentiram cansados e exaustos com essa nova rotina de cuidado integral do filho.

Palavras-chave: Educação Especial; Covid-19; Ensino Remoto; Deficiência Intelectual

ABSTRACT In 2020, the country was surprised by the emergence of a new virus called SARS-Cov-2, known as covid-19. In March 2020, social isolation was recommended to effectively combat Covid-19 and preserve lives. Brazilian schools were closed and from then on the proposal of an emergency remote education emerges. Based on the above, the research aimed to understand the perceptions of family members at a special education school located in the interior of São Paulo, highlighting the facilities, challenges and possibilities in carrying out non-presential school activities with the student. With this intent, as a data collection tool, a semi-structured interview script was used with the person in charge who helps the student when carrying out the activities. To analyze the results, it was based on the content analysis described by Bardin (2011). The results showed that remote learning meets the expectations of families and access to school activities was guaranteed to students. They also point out that the school pedagogical team offered the necessary support to the families, however, they reveal tired and exhausted family members with this new routine of comprehensive child care.

Keywords: Special Education; Covid-19; Remote Education

* Doutorando em Educação Especial - PPGEES/UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. <https://orcid.org/0000-0002-2628-5919>, e-mail: nando_zuin@hotmail.com

** Doutora em Psicologia Experimental pela USP/São Paulo. Professora Sênior do Departamento de Psicologia/UFSCar e Professora permanente do PPGEES/UFSCAR. <http://orcid.org/0000-0002-7420-5602>, e-mail: piedade@ufscar.br

1 Introdução

Pensar na possibilidade do ensino remoto para alunos com deficiência intelectual moderada e grave era uma realidade que não se fazia presente para muitos profissionais da educação especializada. Entretanto, no ano de 2020, mal havia começado o ano letivo e o país foi surpreendido pela emergência de um novo vírus, surgido em território chinês, em fins de 2019. Por causa da alta letalidade, além do alto grau de contaminação, devido à velocidade com que se propaga e afeta as pessoas, após informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que era uma pandemia, governantes do mundo inteiro, inclusive o Brasil, adotaram medidas drásticas com o intuito de proteger a população.

Ainda que no mês de janeiro de 2020, imagens da cidade chinesa de Wuham, epicentro do novo corona vírus, *Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS-CoV-2)*¹, chocassem o mundo, por mostrar uma cidade com milhões de habitantes com suas ruas completamente vazias, a perspectiva de uma transformação tão drástica em nossos padrões de vida pareceu não estar no horizonte do mundo ocidental (ARRUDA, 2020, p. 258).

Possivelmente, os baixos números de letalidade, ou as experiências passadas com outras variações do vírus reforçaram o sentimento de que a normalidade estaria garantida. Contudo, no início do mês de março de 2020, foi possível perceber que, por meio de decretos nacionais e estaduais, a vida das pessoas iriam ser transformadas, em virtude do número de infectados e do número de mortes causados pela Covid-19. Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou que, para se combater efetivamente a doença causada pelo coronavírus e preservar vidas, “os países deveriam fazer isolamento social, evitar aglomerações de pessoas e intensificar os hábitos saudáveis de higiene, como lavar as mãos corretamente” (WHO, 2020, p. 3).

Nesse cenário de isolamento social, as escolas brasileiras tiveram suas atividades suspensas, pois se afirmou que:

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de pessoas de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa, o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (ARRUDA, 2020, p. 259).

¹ COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu inicialmente na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo (CAMACHO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, no tocante ao estado de São Paulo, no dia 13 março de 2020 foi publicado o Decreto nº 64.862, o qual suspendia as aulas, gradualmente, a partir de 19 de março e com suspensão de 100%, a partir do dia 23 de março, por tempo indeterminado. Diante disso, em atendimento ao decreto, as escolas suspenderam suas aulas. Além disso, por intermédio de outro comunicado, em 17 de março, a Coordenadoria Pedagógica do Estado de São Paulo – SP (COPEP) apresentou sugestões de atividades de conscientização sobre o coronavírus às escolas, assim como orientações para que os professores propusessem atividades a serem realizadas pelos alunos, em casa, enquanto as aulas estivessem suspensas.

De acordo com esse documento do COPEP, as orientações descritas para os alunos que fizessem parte do atendimento educacional especializado deveriam estender-se também às instituições credenciadas:

para os alunos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, de modo itinerante ou em Classe Regida por Professor Especializado-CRPE, o Centro de Apoio Pedagógico-CAPE orienta que os professores elaborem roteiros de estudos enriquecedores dos conteúdos desenvolvidos até o momento, para consolidação e aprofundamento do que já foi trabalhado. Caberá à equipe gestora, juntamente com os professores especializados, orientar os pais/responsáveis em relação ao roteiro de estudos e sobre a importância da estimulação do estudante durante o período de suspensão necessária e importante das aulas. Tais orientações também se estendem às instituições credenciadas com a Pasta, por meio de contrato ou Termo de Colaboração, que atendem a alunos Público Alvo da Educação Especial (São Paulo/CAPE, 2020, Comunicado COPEP, p. 17).

Com base nisso, é possível compreender que as orientações indicam o ensino remoto como uma maneira de garantir aos alunos o acesso ao conteúdo escolar. Partindo dessa premissa, alguns autores como Hodges *et. al.* (2020, p. 13) e Justin *et. al.* (2020, p. 13) “explicitam a importância da educação remota em caráter emergencial”. Aqui cabe um parêntese para destacar que o ensino remoto emergencial e a educação à distância não podem ser compreendidos como sinônimos. Isso, porque:

[...] é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p.).

Dessa maneira, em se tratando de alunos com deficiência intelectual (D.I)² com necessidade de apoio pervasivo³, a equipe pedagógica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)⁴ entendeu que muitos não se beneficiariam de plataformas digitais, como recurso pedagógico, para o desenvolvimento das atividades não presenciais, pois se sabe que a condição da deficiência, especialmente aquela tida como intelectual, muitas vezes, pode limitar o aprendizado, de forma a necessitar da implementação de recursos e atividades específicas.

Diante do contexto apresentado, a equipe de professores, gestão, saúde e assistência social, decidiram implementar atividades remotas assíncronas, com base na possibilidade de envio de tarefas impressas, sem a necessidade de que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo, por meio de plataformas digitais, para que as tarefas fossem realizadas e concluídas. Isso trouxe uma reconfiguração na maneira de ensinar e as famílias passaram a coadunarem as responsabilidades da vida dos estudantes, em tempos ampliados, através do ensino remoto, de modo a atingir, significativamente :

“[...] estudantes, pais e professores dos distintos níveis de educação, gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias frente a necessidade de se manterem em casa, afastados dos espaços escolares e, conseqüentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem em um aspecto importante para o desenvolvimento do ser humano” (ALVES, 2020. p. 354).

Nessa conjuntura, alguns fatores tornam-se decisivos: o incentivo, a supervisão familiar na condução das tarefas impressas e a devolução dessas atividades para a instituição, como forma de acompanhamento do progresso dos alunos e manutenção do aprendizado.

² (...) deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN et al, 2010, p. 6).

³ Apoio permanente/pervasivo é caracterizado pela constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital (ALMEIDA, 2012, p. 56).

⁴A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Hoje, no Brasil, essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência. Nesse tempo a Organização acumulou resultados expressivos e que refletem o trabalho e as conquistas do Movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência (APAE BRASIL, 2018).

Considerando esse cenário que se apresenta como algo desconhecido e, portanto, prescinde de investigações que possam redundar em novos conhecimentos, o presente trabalho aborda uma experiência planejada e efetuada na APAE/Matão, com o objetivo de analisar, a partir da concepção dos familiares, os efeitos de um plano de trabalho remoto aplicado aos alunos com deficiência intelectual, durante o período de pandemia.

2 Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória, caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Pereira *et. al.* (2018), as pesquisas qualitativas são aquelas nas quais é importante a interpretação por parte do pesquisador, em que são consideradas as suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Ainda conforme os autores (PEREIRA *et. al.*, p. 70), “[...] um estudo de caso é uma descrição e análise, a mais detalhada possível, de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial”, o que permite descrever e analisar, de modo mais aprofundado e exaustivo o possível, uma temática.

Nessa perspectiva, para Yin (2001, p. 27), “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações”. À vista disso, a pesquisa foi realizada em uma instituição mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha dos participantes foi discricionária, em que foram selecionados três participantes, e como critério de inclusão do participante foi necessário: ser um familiar maior de 18 anos; ser a pessoa que auxilia o aluno no momento da realização das atividades escolares não presenciais; e, ter disponibilidade para responder ao roteiro de entrevistas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por oito questões norteadoras (anexo I). “Esse tipo de entrevista, baseada num roteiro norteador semiestruturado de questões, permite obter informações, conceitos, ideias, concepções e opiniões de um ou mais sujeitos, a respeito de diversos temas” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141).

De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 78) “as entrevistas semiestruturadas são vantajosas, pois permitem a flexibilização de assuntos investigados, dando liberdade para o entrevistado debatê-los livremente”. Assim, as perguntas norteadoras, que embasaram o roteiro, foram elaboradas pelos autores da pesquisa.

Ademais, as entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas e, após a realização destas, foi feita a transcrição e a descrição dos dados, os quais foram subdivididos em unidades de significado, com temas que se repetem e se destacam no material analisado.

Participaram da presente pesquisa 3 responsáveis, que auxiliam o aluno no momento da realização das atividades, e por questões éticas, os mesmos foram identificados por nomes fictícios: (A1), (A2) e (A3).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, em Pesquisas com seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de acordo com a Resolução nº 510/07/2016, a qual dispõe de normas aplicáveis à pesquisa com seres humanos, respeitando as normas estabelecidas, sendo aprovada sob o número do parecer: 4.425.892.

2.1 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados foi qualitativa interpretativa e discutida mediante à revisão teórica da proposta bibliográfica, que norteou esta pesquisa, com a finalidade de responder aos seus objetivos.

Ademais, a interpretação dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos descritos por Bardin (1979), em que se entende que o texto é uma forma de expressão do sujeito e quem analisa busca categorizar as palavras ou frases que aparecem repetidamente, inferindo uma expressão que seja possível de representá-la. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, essa abordagem está baseada em operações de desmembramento das respostas em unidades, ou seja, busca-se descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realiza-se o seu reagrupamento em classes e categorias. Este método consiste em,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Sendo assim, a condição e a organização para analisar a modalidade temática constituem as etapas que Bardin (2011, p. 125) nos esclarece, nomeando em três pólos: 1) a pré-análise do material; 2) a exploração do material em si e 3) o tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação.

Dessa maneira, os dados das entrevistas foram descritos e, posteriormente, ordenados e agrupados conforme núcleos de sentido comuns, assim, construiu-se, por relevância teórica, duas categorias de análise, conforme descritas na tabela 1.

Tabela 1 – Descrição das categorias elaboradas para a análise

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Rotina e organização de estudos	Foram levantadas informações sobre a rotina e organização dos estudos, ressaltando o apoio ofertado pela família para que o aluno pudesse realizar as atividades e atender os prazos de entrega das atividades à escola.
2. Educação e família no ensino remoto	Depoimento dos pais sobre a importância do engajamento da família para que as atividades escolares não presenciais durante o ensino remoto, destacando as possibilidades, facilidades e dificuldades no apoio para a realização das atividades assíncronas.

Fonte: elaborada pelos autores

3 Resultados e discussão

Para analisar os resultados, fundamentou-se na análise de conteúdo, com base nos procedimentos descritos em Bardin (2011), porque, segundo a própria autora, há um conjunto de técnicas para analisar a comunicação, para assim, propiciar o agrupamento e a organização dos resultados da pesquisa. À vista disso, as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e agrupadas por similaridades de respostas e depois foram acrescentadas as referências da literatura acadêmica, que, de alguma forma, reforçassem os argumentos provenientes das respostas obtidas em campo.

As categorias de análise obtidas – rotina e organização de estudos e Educação e família no ensino remoto – são analisadas e discutidas a seguir.

3.1 Categoria 1 - Rotina e organização dos estudos

Os relatos dos participantes foram subdivididos a partir das perguntas realizadas. Inicialmente, foram levantados dados sobre: a) se os participantes estiveram presentes em casa ou trabalhando durante o período do ensino remoto; b) a relação dos familiares com a equipe escolar no período em que a escola ficou fechada e c) como foi a rotina de estudos do(a) filho(a) no período do ensino remoto.

Com base nisso, dois participantes afirmaram que estiveram em casa durante todo o período do ensino remoto, relatando que auxiliaram seus filhos a realizarem as atividades e isso foi dividido com os afazeres domésticos:

“ Eu tive em casa o tempo todo, mas eu trabalho em casa, sou responsável pelo serviço de toda a casa e dos cuidados com meu filho, fazia primeiro o serviço e depois sentava com ele pra fazer as tarefas da escola”. (A3).

“Eu ajudei em todas às vezes, mas não foi fácil porque eu fico em casa e cuido dele e da casa, não consigo ficar muito tempo pra fazer as tarefas, porque ele tem dificuldade eu tenho que ajudar, e a gente faz na cozinha e sempre tem pessoas passando, é difícil, e estressa... mas tá dando tudo certo”. (A1).

Estas afirmações sobre a falta de infraestrutura para estudar em casa têm gerado situações de estresse e, segundo Alves (2020, p. 256), “os pais se sentem impotentes especialmente no que se refere à ausência, muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo”.

Além disso, um dos participantes mencionou estar em casa somente no período da manhã e que trabalha no período da tarde, o mesmo afirmou que o trabalho não interferiu na organização da rotina de estudos, porque no tempo em que está em casa pode se dedicar somente aos cuidados com o filho e isso foi um fator que facilitou na organização da rotina para a realização das atividades escolares,

“Estive em casa no momento de realizar as atividades, consigo sempre fazer pela manhã, porque trabalho fora a tarde, antes olho as atividades que foram enviadas pela escola e já preparo os materiais, depois sento com ele pra fazer, porque ele é autista e tenho que ser rápida, porque ele senta e logo já quer sair, aí deixo tudo pronto”. (A2).

Todos afirmaram que a comunicação com a escola foi boa e que sempre foram atendidos quando precisaram tirar suas dúvidas,

“A escola sempre manda whatsapp informando as datas para a gente ir buscar as tarefas e quando tenho dúvidas eles respondem (A1).

“Sim, a comunicação é ótima”. (A2).

Eles mandam mensagem e a gente vai e busca as atividades e se eu tenho dúvida já pergunto para a coordenadora que está na escola, não tive problema”. (A3).

Nesse sentido, Benoit *et. al.* (1988) já afirmava que a atividade principal da escola está centrada sobre a comunicação, quer seja a nível do processo, métodos e conteúdos de ensino e aprendizagem, quer seja a nível das diversas relações entre os diferentes parceiros, protagonistas das situações e contextos educativos.

Dada a influência recíproca e a interdependência inevitável entre a escola e a família, a comunicação entre ambas, ou melhor, entre os professores e os pais é uma realidade "quer os dois sistemas tenham, ou não, consciência dessa relação, quer ela esteja, ou não, formalmente estruturada" (ALARCÃO & RELVAS, 1992, p. 56).

Nesse contexto, quando foi perguntado sobre a organização da rotina escolar no período do ensino remoto, observou-se que todos os responsáveis buscaram uma forma de organizar a rotina de estudo. No entanto, esta rotina foi realizada somente a partir das atividades enviadas pela escola conforme afirmaram:

“Sempre sento com ele a tarde, depois que faço o serviço e fazemos as atividades da escola, faço sempre desse jeito, é assim que ele estuda”. (A1). “Pego as atividades na escola a cada quinze dias e aí me organizo para sentar com ele de manhã e fazer, as vezes fazemos em no máximo três dias, as vezes seguro um pouco para ele ter mais coisa para fazer na próxima semana”. (A2).

“Faço quando eu tenho tempo, não tem um dia certo, porque preciso sentar com ele e ajudar a fazer senão ele não consegue, faço sempre assim a rotina dele”. (A3).

A noção de rotina, aqui, refere-se aos horários definidos para a realização das diversas atividades que a criança deve cumprir a cada dia. Sua organização supõe a distribuição dos horários para os estudos. “Assim, é importante que os horários estejam claramente estabelecidos: hora de ir à escola, de comer, de estudar em casa, de realizar atividades como brincar e assistir à TV etc.” (SOARES; SOUZA & MARINHO, 2004, p. 255).

Como Hübner (1999, p. 255) explicita, quando os pais respondem a esses requisitos com boa vontade, criam um ambiente que ajuda a criança a perceber que as tarefas escolares devem ser cumpridas e que o estudo é valorizado. Mesmo não proporcionando outros momentos de estudos, os participantes mostraram-se muito interessados e preocupados com a educação escolar dos filhos, visto que sempre estão presentes na escola para a retirada dos materiais e mostram-se compromissados em realizá-las. Sobre o engajamento família e da escola, mais especificamente, este poderá ser observado na categoria seguinte, que abordará educação e família no ensino remoto.

3.2 Categoria 2 - Educação e família no ensino remoto

No que diz respeito à categoria educação e família no ensino remoto, indagou-se aos participantes sobre a importância do engajamento da família nas atividades escolares não presenciais, durante o ensino remoto, de maneira a destacar as possibilidades, facilidades e dificuldades no apoio para a realização das atividades assíncronas. Os três participantes da

pesquisa afirmaram que, com o fechamento da escola, inicialmente, sentiram-se perdidos. Entretanto, acreditavam que seria uma situação passageira e que, em um tempo curto, as aulas seriam retomadas. Também não imaginavam que teriam que se engajar nas atividades escolares dos filhos no período de pandemia, conforme apontam:

“Eu não imaginava que teria que ajudar meu filho nas atividades e que a escola ficaria fechada por tanto tempo, eu nunca tive que ajudar ele a fazer atividades da escola em casa, até mesmo, porque a escola nunca mandou tarefas para ele fazer, então eu não pensava nisso, ajudava ele em outras coisas, tipo tomar banho, comer, se trocar, entendeu?”, hoje eu tenho que ajudar a fazer as atividades e vejo que tenho que ajudar bastante, tem coisas que sozinho ele não faz não, tenho que pegar a mão dele e ajudar, acho que tô fazendo certo”.(A1).

“Quando fiquei sabendo que escola fechou, no começo não me preocupei porque achava que era rápido, mas já passou um ano e essa pandemia só piora. Sabe, não é fácil sentar e ajudar ele, mesmo eu preparando e vendo as atividades antes, porque é diferente quando a professora está junto eu acho, ela tem formação pra professora e deve ser mais fácil. [...]“percebi que ele faz coisas que eu não imaginava que ele fizesse como pintar, colar, apontar e no dia a dia eram coisas que eu não observava, aí vejo que é importante nós participarmos porque a gente acaba conhecendo mais eles”.(A2).

A partir das falas dos participantes, pode-se inferir que os pais estão se dedicando e engajando-se como podem nas atividades escolares de seus filhos, nesse momento de pandemia e ensino remoto. Ademais, “é importante destacar que o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspecto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem” (SOARES; SOUZA & MARINHO, 2004, p. 255).

Por intermédio da fala dos participantes, é possível observar que a equipe pedagógica da escola colocou-se à disposição das famílias e que, no momento da entrega das atividades, os familiares foram orientados sobre as tarefas recebidas, para que pudessem auxiliar seus filhos no momento da execução. Esta orientação recebida foi apontada como um processo facilitador, pelos familiares, para a realização das atividades.

Foi possível, ainda, identificar que os participantes A2 e A3 reconheceram a importância do professor na mediação do trabalho pedagógico, denotando que a formação do docente é essencial no processo de ensino:

“Olha, não achei que essa pandemia ia demorar tanto, achei que eles iam ficar em casa só quinze dias, mas a coisa tá feia, e eu sei que tenho que ajudar, está tudo dando certo, mas não é fácil não viu, as professoras tem que ter bastante paciência, porque em casa, vou falar a verdade, tem hora que eu tenho vontade de pegar e fazer, porque acho que eu não sei ajudar ele direito igual a professora, mas eu sei que é importante eu ajudar também. [...] “a escola não mandava atividade antes da pandemia então eu nunca tinha ajudado ele em casa igual agora, mesmo sem tempo eu tô vendo o que ele consegue e é importante eu ajudar, depois que isso acabar, eu

vou pedir pra professora continuar mandando coisas para ele fazer em casa, acho que ajuda mais também, porque ele estuda só na escola e em casa não e se mudar acho que também ajuda mais ele”. (A3).

Essas afirmativas confirmam os achados de Alves (2020), em que, para ele, a pandemia trouxe à tona a dificuldade dos pais em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo deles conhecimentos e estratégias para ensinar os filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores.

Pode-se dizer, também, que a principal dificuldade destes familiares está no fato de como ensinar seus filhos sem terem uma formação pedagógica e, ao mesmo tempo, cobram porque a escola nunca enviou atividades/tarefas antes do ensino remoto para serem realizadas em casa e esse pode ter sido o fator gerador das dificuldades que enfrentam para auxiliar seus filhos nas práticas escolares no período do ensino a distância.

Dessa forma, é possível afirmar, com base no que foi exposto, que enviar tarefas a serem realizadas em casa pode ser um dos caminhos para estreitar a relação entre a escola e a família, bem como maximizar a participação destes familiares no processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos.

Já quando abordados sobre como se sentiram ao auxiliar seus filhos na realização das atividades escolares, bem como se as atividades enviadas pela escola os agradavam, os participantes afirmam, em sua maioria, que estão satisfeitos e que percebem que os professores estão se empenhando, uma vez que as atividades parecem ter sido adaptadas às necessidades dos alunos, em relação às primeiras que foram enviadas, conforme pode-se ver na fala a seguir:

“No começo eu achava que as atividades não estavam adequadas para meu filho, eram coisa difíceis e que ele não conseguia fazer, conversei com a professora e ela melhorou muito e hoje as atividades estão mais no concreto sabe, ela manda jogos, coisa de encaixar, de parear, tem coisas que eu mostro para ele e ele já faz, como parear cores, por exemplo, ele sabe e faz sozinho”. (A1).

Nesse contexto, o envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido amplamente reconhecido como maximizador do desenvolvimento sócioemocional e da competência acadêmica das crianças (D’AVILA-BACARJI, MARTURANO & ELIAS, 2005, p. 109; FLOURI & BUCHANAN, 2003 p. 109).

Pode-se perceber também, que a participante (A2) diz estar satisfeita, mas aponta que ainda precisa melhorar, porque entende que em muitas atividades ela precisa apoiar seu filho e acredita que deveriam ser atividades que ele conseguisse fazer sozinho:

[...] “eu vejo que as atividades são bem organizadas, planejadas pela professora, mas eu ainda tenho que ajudar bastante ele, acho que deveriam ser atividades que ele conseguisse fazer sozinho, mas eu também sei que para ele é difícil fazer coisas sozinho” (A2).

Em relação a como se sentem em ajudar seus filhos, todos os participantes afirmam estarem gostando, e que estão descobrindo potencialidades que antes desconheciam, porém afirmam o desejo do retorno às aulas por estarem cansados em despender todo o tempo que tem no cuidado com seus filhos.

Nesse sentido, o participante (A3) destaca que:

[...] “é muito bom estar ao lado do meu filho e poder ajuda-lo, mas é cansativo cuidar da casa e dele, quando ele ia para a escola era um momento que eu tinha livre e conseguia fazer minhas coisas e com ele vinte e quatro horas comigo não consigo e aí as coisas vai acumulando, a pessoa com deficiência precisa de mais atenção e de cuidado e você sabe, sempre sobra pra mãe né”. (A3).

Com base nisso, é possível perceber a relevância de os cuidados com o filho serem divididos entre os responsáveis, e, conforme Idoeta (2020), ainda mais quando são filhos com deficiências, que demandam maior apoio nas habilidades de autocuidado e autogestão e o quanto não poderem contar com quem partilhar esses cuidados pode contribuir para um desgaste físico e emocional do cuidador. Além de um acompanhamento mais sistemático e contínuo das atividades remotas que os filhos realizam, os pais precisam dar conta das suas próprias demandas profissionais, o que pode gerar um esgotamento nesses familiares, professores e estudantes (IDOETA, 2020).

Ainda, o participante (A1) enfatiza o quanto o momento de auxiliar seu filho está contribuindo para que conhecer melhor suas habilidades, no entanto revela o cansaço e falta de paciência decorrente da rotina exaustiva de cuidar dos afazeres da casa e do filho com deficiência:

[...] olha eu às vezes estou muito cansada por ter que fazer tudo em casa e ter que cuidar dele o tempo todo e me falta paciência para ajudar nas atividades, mas eu tô vendo o quanto ele sabe fazer as coisas, tem coisa que ele faz na escola que eu não sabia que fazia, até me surpreendo”. (A1).

À vista disso, autores como Allen e Fraser (2002, p. 432) relatam que a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Por isso, é importante o vínculo da família com a escola, pois, segundo esses autores, é nos contatos com os familiares que são possibilitadas as condições de assistência, para que estes se conscientizem de sua importância para o desempenho escolar de seus filhos; conheçam sobre desenvolvimento e comportamentos de crianças e co-assumam as responsabilidades em

relação às atividades propostas pela escola. Além do mais, “para estes autores, os pais, quando percebem um ambiente de aprendizagem mais favorável, desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação por parte escola com a educação de seus filhos” (ALLEN e FRASER, 2002, p. 432).

Um participante revelou que, antes do fechamento da escola, ficava muito pouco com seu filho e que, hoje, esse tempo foi ampliado por ele estar em casa:

“Ele estudava no período da manhã então eu aprontava ele já levava para o ponto e quando ele chegava eu já estava no trabalho e no final da tarde quando eu chegava em casa já dava banho ele jantava e logo dormia porque toma medicamento, hoje é diferente passo praticamente a manhã toda com ele, é um pouco cansativo, mas não reclamo de ter que fazer as atividades com ele porque é muito bom poder estar com ele, sinto que ele fica melhor comigo”. (A2).

Apesar de os participantes apresentarem configurações familiares diferentes, esse fato parece não interferir no acompanhamento da escolaridade dos filhos e nem na atenção que dão a eles de uma maneira mais integral (vida afetiva e social).

4 Considerações Finais

Inicialmente, tinha-se a hipótese de que o fechamento das escolas seria por um período curto, e nesse sentido, todos foram surpreendidos, visto que, um ano após o início da pandemia, a quarentena ainda persiste, com escolas fechadas e com o ensino remoto como alternativa ao ensino presencial. Acredita-se que nem no pior cenário foi pensado que a educação estaria praticamente acontecendo de maneira remota, sem a presença do aluno e do professor no espaço físico da escola.

Desse modo, quando se fala em ensino remoto nas escolas das APAEs, esse cenário parecia ficar ainda mais distante, dada a especificidade do trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiências graves, que, em sua maioria, volta-se ao trabalho com atividades estruturadas.

Dito isso, esta pesquisa revelou que o ensino remoto na instituição especializada, onde aconteceu o estudo, atende, de maneira geral, as expectativas das famílias, e que o acesso às atividades escolares tem sido garantido aos alunos pela escola e pelas famílias. Apontam, ainda, que a equipe pedagógica escolar oferta o suporte necessário às famílias, para que possam ter sucesso na realização das atividades. Contudo, os dados revelam também, que estas famílias tiveram que assumir o cuidado integral de seus filhos, uma vez que, com a suspensão das aulas, apontou como resultado cuidadores cansados e exaustos por conciliarem

a rotina que, em sua maioria, inclui uma jornada tripla de trabalho, que envolve atividades domésticas, trabalho formal e cuidados com os filhos. Ficou evidente, portanto, por intermédio desta pesquisa, que diante dessa crise sanitária, cada família teve que se readaptar e conciliar a educação escolar de seus filhos de acordo com suas condições. Assim, dado o engajamento dessas famílias, é importante que a escola promova e reforce uma relação de parceria com os pais, pautada na reciprocidade.

Ademais, foi possível observar que, diante do cenário imposto pela pandemia e com a suspensão das aulas presenciais, as escolas especializadas precisaram apresentar uma resposta rápida, para que pudessem reorganizar seu currículo, estratégias e metodologias de ensino, a fim de continuarem garantindo o acesso aos conteúdos escolares, através da educação remota e das atividades assíncronas. Dessa forma, é evidente que a pandemia trouxe desafios, e que ainda não se tem respostas e saídas imediatas para solucionar o problema, mas podemos, juntos, aproveitar esse momento para criar debates, discutir e pensar uma proposta de educação mais colaborativa, para que, a partir dessas discussões, novas questões de pesquisa possam surgir.

Por fim, esta pesquisa teve um caráter exploratório, ou seja, não se pautou em hipóteses bem definidas a respeito da relação família-escola e ensino remoto em tempos de pandemia, mas buscou suas respostas, exclusivamente, na fala dos familiares. Logo, novas pesquisas continuam sendo necessárias para ampliar discussões sobre esta temática.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, M.; RELVAS, A. P. A família e a escola. *Caesura*, v. 1, p. 51-60, 1992. *In*: BEJA, M. J. G. P. **Escola e família**: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico). 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/178>. Acesso em: 08 de mar. de 2021. <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.32383>

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema e suporte/apoio. *In*: ALMEIDA, M. A. (Ed.). **Deficiência Intelectual**: Realidade e Ação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE: São Paulo - SP, 2012. 153 p. <https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890317>

ALLEN, D.; FRASER, Barry J. Parent and Student Perceptions of the Classroom Learning Environment and Its Influence on Student Outcomes. 2002. *In*: CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.

Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2005000300012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 de fev. 2021 <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300012>

ALVES, L. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047> Acesso em: 10 de out. de 2020.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.5>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (LA Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70. 1979.

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância**. Jornal da Universidade [06/06/2020]. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.
<https://doi.org/10.47247/vv/rcb/88471.12.8.5>

BEJA, M. J. G. P. **Escola e família**: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico). 2009. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10400.13/178>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.
<https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.32383>

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. dos S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000100013>

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2004000200004>

HODGES, C. *et. al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, v. 27, p. 1-12, 2020. *In*: JOYE, C. R.; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. 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. e521974299-e521974299, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

HÜBNER, M. M. Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber. Sobre comportamento e cognição. Santo André, SP: Arbytes, 1999. *In*:

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. de; MARINHO, M. L. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 21, n. 3, p. 253-260, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2004000300009>

IDOETA, P. A. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena.** Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 3 de mar. 2021. <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.734>

LEITE, L. *et. al.* Impactos da Covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 20 de dez. de 2021. <https://doi.org/10.46375/encantar.silaergologia.011>

REICH, J. *et. al.* Remote learning guidance from state education agencies during the covid-19 pandemic: A first look. 2020. *In:* 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. e521974299-e521974299, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 08 de set. 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus). Disponível em https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862_13.03.2020.html. Acesso em: 10 de set. 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t4727.11>

YIN, R. K. ESTUDO DE CASO. Planejamento e Métodos. São Paulo: **Bookman**, 2014, 5ª Ed.

Artigo recebido em: 05.03.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Anexos

ANEXO I - Roteiro de entrevista semiestruturada para familiares⁵

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Cara (o) pesquisada (o), esta entrevista é um instrumento de coleta de informações que, depois de analisado, será usado na pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso.**

1. CARACTERIZAÇÃO DA(O) PESQUISADA(O)

- a) Data: ____/____/____
- b) Nome: _____
- c) Idade: _____
- d) Gênero: _____
- e) Qual o grau de parentesco com o aluno matriculado na instituição?

2. FORMAÇÃO DA(O) PESQUISADA(O)

- a) () ensino fundamental , até qual série estudou? _____
- b) () ensino médio completo , até qual série estudou? _____
- c) () ensino superior

3 QUESTÕES

- a) Você esteve presente em casa, trabalhando de modo remoto?
- b) Diante do fechamento da escola, como ficou a sua relação com a instituição?
- c) Você é quem ajuda seu filho(a) ou familiar na realização das atividades escolares não presenciais? Se sim, quanto tempo você se dedica para isso?
- d) Durante o período de quarentena, foi possível estabelecer alguma rotina de estudo para seu(a) filho(a) ou familiar?
- e) Houveram dificuldades em auxilia-la (o) na realização das atividades? Se sim, quais foram essas dificuldades? Elas foram sanadas? De que maneira?

⁵ Roteiro elaborado pelo autor.

- f) Você foi instruída para realizar as atividades? Se sim, por quem e de que maneira?
- g) Você está satisfeita(o) com as atividades enviadas pelo professor no período de aulas remotas? Se sim, o que a deixou satisfeita(o)? Se não, o que a(o) deixou insatisfeita(o)? O que poderia ser mudado?
- h) Como você se sente em ajudar na realização das atividades escolares?