

CONCEPÇÕES DE FAMILIARES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA

Jacyara Kooper da Costa¹
Bárbara Amaral Martins²

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de familiares sobre o processo de escolarização de crianças público da Educação Especial durante e após a pandemia de Covid-19, com foco na etapa da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas famílias responsáveis por três estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em uma escola municipal da cidade de Corumbá/MS. O material coletado foi submetido à técnica de Análise de Conteúdo, possibilitando a identificação de categorias temáticas relacionadas às percepções das famílias sobre o Ensino Remoto Emergencial e o processo de retorno às aulas presenciais.

Os resultados indicaram que as famílias enfrentaram grandes desafios para manter a rotina de estudos em casa, especialmente pela falta de formação específica para lidar com as necessidades educacionais de seus filhos e pela dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos. Apesar das limitações, observou-se o esforço das famílias em garantir a continuidade do aprendizado, mediando atividades propostas pela escola e buscando estratégias para estimular o desenvolvimento das crianças. No contexto pós-pandêmico, as participantes relataram que o retorno às aulas presenciais representou um momento de readaptação tanto para os alunos quanto para os familiares e professores, exigindo paciência, acolhimento e reajuste das práticas pedagógicas, as quais resultaram em avanços no desenvolvimento das crianças. Constatou-se que a experiência da pandemia reforçou a importância da parceria entre escola e família no processo educativo, bem como a necessidade de políticas públicas que assegurem apoio contínuo à inclusão escolar e à formação docente voltada para a diversidade e para a equidade educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Covid-19; Educação Especial; Ensino remoto; Família.

Introdução

A educação tem a finalidade de proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, o que deve ocorrer de forma equitativa e inclusiva, independente das condições socioeconômicas e habilidades acadêmicas dos estudantes, visando o pleno desenvolvimento de cada um. Na Educação Infantil, devem ser organizados tempos, espaços e situações que garantam a aprendizagem de todas as crianças, incluindo as que são público da Educação Especial.

¹Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

²Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

As instituições de Educação Infantil são laboratórios de cidadania, de humanidade e de ética, nos quais as crianças podem ter experiências pessoais de relacionamento com seus pares e com diferentes adultos e podem aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar.

Crianças do público da Educação Especial na fase de Educação Infantil, devem ser estimuladas por meio de interações e brincadeiras, tendo suas necessidades e especificidades atendidas para que possam aprender e avançar nos níveis de ensino. Nesta etapa de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito dessas crianças (Brasil, 1996) “se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (Brasil, 2008, p. 12).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta fase de ensino “vincula educar e cuidar, entendendo cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, s/p). Quanto aos alunos público da Educação Especial, Medeiros e Tavares (2021, p. 155) ressaltam que “As escolas precisam assegurar a acessibilidade necessária para que a inclusão dos discentes seja oportunizada, tendo em vista que muitos deles não têm auxílio parental para acompanhar os estudos em suas residências, bem como apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos”. Vale ressaltar também, que muitos dos alunos, a depender da necessidade educacional apresentada, não têm a concentração exigida para realizar determinada atividade e, por isso, também necessitam de um apoio maior para que possam realizar as atividades propostas pelos professores, principalmente, no caso das crianças que compõem o público da Educação Especial.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse público é formado por alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE), têm direito à educação de qualidade no ensino regular. Essa política orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, promovendo a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Desenvolvimento

Feitas essas considerações iniciais sobre a Educação Infantil, cumpre destacar que devido à pandemia de Covid-19, instaurou-se o isolamento social e a opção pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), diante da necessidade de distanciamento social, que obrigou o fechamento das escolas e para a permanência do oferecimento de escolarização, algumas medidas foram adotadas, modificando-se substancialmente os ambientes e recursos. Com isso, podemos observar que a pandemia trouxe desafios enormes para todos, transformando o cotidiano de todas as pessoas. No referente à educação, as mudanças afetaram não só alunos, professores e gestores, mas também os pais (ou responsáveis) que tiveram muita dificuldade para ajudar os seus filhos na realização das atividades escolares remotas.

No entanto, segundo Clementino (2015), o planejamento das aulas remotas deveria considerar as condições socioeconômicas dos alunos, suas potencialidades e limitações para essa modalidade de ensino; o uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos deveria considerar aquilo que o estudante tinha em suas casas.

É de referir, ainda, que algumas medidas imediatas como o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais foram, no início de 2020, agravando as desigualdades no acesso ao conhecimento. Com a possibilidade de manutenção do ERE, surgiram novas propostas (Bueno; Leite; Vilaronga; Mendes, 2021), porém, nem sempre de maneira a incluir a todos.

De acordo com Kassir (2000), a constituição da pessoa com deficiência se dá pelas condições culturais nas quais o indivíduo está inserido. O modo de significar, dar sentido e interpretar de cada sujeito passa pelos significados atribuídos pelo outro perante suas ações; ou seja, segundo a autora, a priorização do “defeito” limita as possibilidades de desenvolvimento. Portanto, há a necessidade de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, rompendo com as atividades reprodutivas e minimalistas que atrasam e impedem o desenvolvimento da criança.

Ainda sobre as condições para o ERE, para além das condições inadequadas Coutinho Martins e Corrochano (2020) apontam para outras equações de ordem estrutural e de moradia, fatores que denominam de psicopedagógicos. O estudo desenvolvido chama atenção para o sofrimento dos alunos, que não estavam habilitados para o ERE e sentiam falta da socialização vivenciada no âmbito escolar, e das famílias, que passaram a tutoriar o ensino dos seus filhos sem ter condições adequadas para tanto.

No que se refere às famílias, é importante ressaltar seu papel no processo de escolarização. Diante disso, as famílias de crianças com NEE têm maior probabilidade de vivenciarem situações estressantes, que estão relacionadas ao menor apoio social (Matsukura et al., 2007).

A família tem entre suas tarefas a de educar e socializar crianças e jovens. Nos últimos tempos, inúmeros pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, têm se dedicado a estudar e entender melhor a relação que se estabelece entre estes dois contextos (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010; Faria Filho, 2000), pois ainda que se mostre de suma importância a participação da família no processo educacional, o ERE trouxe desafios inigualáveis para ambas as dinâmicas familiar e escolar.

Assim, salienta-se a importância de valorizar o papel das famílias como mediadoras do processo educativo, reconhecendo que cada esforço, mesmo diante das adversidades, representou uma forma de buscar garantir à criança (público da Educação Especial ou não) E ao nos voltarmos especificamente à Educação Especial, reforça-se o compromisso da escola com a inclusão, entendida não apenas como acesso, mas como acolhimento, pertencimento e aprendizagem significativa (Mantoan, 2003; Glat; Blanco, 2009). Durante a pandemia, esse compromisso se tornou ainda mais evidente e a mediação familiar assumiu um papel central na continuidade do processo educativo.

Considerando-se a complexidade do cenário pandêmico, é de extrema relevância refletir sobre os impactos da pandemia na Educação Infantil, principalmente, para crianças público da Educação Especial, as quais precisam de trabalho contínuo, de estímulos, de recursos específicos, suporte e apoio para se desenvolverem nessa etapa, fase ímpar para a aquisição de conhecimentos e habilidades que contribuem com a superação de dificuldades, bem como para o alcance do desenvolvimento integral.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar a concepção de familiares de crianças público da Educação Especial sobre o processo de Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19.

Metodologia

Este estudo está vinculado à pesquisa em rede intitulada “Educação especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica”, apoiada

pelo CNPq, que foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa sob o CAAE nº 60833122.0.1001.5531.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19, a partir da concepção dos familiares, tendo um caráter exploratório.

Segundo Triviños (2008), as atividades de pesquisa de natureza exploratória tendem a conscientizar o pesquisador e o grupo social dos problemas e dificuldades de interesse coletivo na vida das pessoas. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Neste estudo, optou-se pela descrição de fatos e interpretações, coletados por meio de entrevista semiestruturada.

Local da pesquisa

A coleta de dados ocorreu presencialmente, dentro do pátio de uma escola municipal e pública do estado de Mato Grosso do Sul, a qual se localiza na região periférica da cidade. Essa escola possui 13 salas de aula em funcionamento e atende nos períodos matutino, vespertino e noturno, oferecendo os seguintes níveis de educação: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), pré-escola e Educação de Jovens e Adultos (EJA), supletivo.

Participantes

Participaram da pesquisa, três responsáveis por três crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), aos quais foram atribuídos nomes fictícios, sendo uma mãe (Vanessa) e uma avó (Maria) da família dos irmãos Theo e Ana, ambos com a mesma idade de 10 anos.

A terceira participante é a avó Lúcia, responsável pelo estudante Rafael (10 anos). Apenas a mãe Vanessa informou sua idade de 38 anos. As crianças estavam matriculadas na Educação Infantil durante o período da pandemia de Covid-19, ao passo que no momento da pesquisa, frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental.

Coleta de dados

Realizou-se uma entrevista semiestruturada, com uso de roteiro de perguntas abertas, que foi apresentado à direção e à coordenação da escola, junto com uma carta de apresentação explicando os objetivos da pesquisa que seria realizada. Após a autorização da direção, que auxiliou na identificação de possíveis participantes, eles foram contatados e convidados a

participar, formalizando o aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi feita no dia 11 de julho de 2025, por meio de entrevistas realizadas junto a três responsáveis por alunos com TEA que aceitaram participar de forma voluntária, contribuindo de maneira importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi registrada por meio de gravação em áudio com uso de celular, mediante autorização da coordenação escolar e das participantes. Optamos por usar o celular por questões de perdas de informações importantes durante o processo de escuta dos participantes, mas além da gravação, foram produzidas anotações feitas em um caderno sobre as falas e observações relacionadas ao ambiente, as expressões das participantes, os gestos e outros detalhes que poderiam enriquecer a compreensão dos relatos de cada uma.

Análise dos dados

Após a transcrição dos dados, procedemos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), realizando a seguinte categorização temática: (i) Ensino Remoto Emergencial, com as subcategorias: (a) as aulas remotas e (b) dificuldades no auxílio às crianças; (ii) Retorno às aulas presenciais e avanços no desenvolvimento.

Resultados e discussão

Nesta seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir da pesquisa sobre as concepções de familiares em relação ao processo de Educação Infantil de estudantes da Educação Especial durante o período da pandemia da Covid-19, bem como são evidenciadas percepções acerca do processo de readaptação estudantil ao contexto pós-pandêmico. As análises aqui desenvolvidas buscam compreender como as famílias vivenciaram as mudanças impostas pelo ERE, os desafios enfrentados na mediação do processo de aprendizagem e as estratégias utilizadas para manter o vínculo escolar de seus filhos.

A partir das falas das participantes e da literatura especializada, estabelece-se uma reflexão crítica sobre o papel da família e da escola na promoção da inclusão, considerando os impactos emocionais, pedagógicos e sociais deixados pela pandemia e os caminhos percorridos na busca pela reconstrução de práticas educativas mais acessíveis e humanizadas.

Aliás, as participantes da pesquisa expressaram suas experiências e concepções relacionadas ao ERE e ao retorno às aulas presenciais, destacando a percepção de

desenvolvimento impulsionado pelo último formato de ensino, conforme apresentado nas categorias exibidas a seguir.

Ensino Remoto de Emergência

Esta categoria divide-se em duas subcategorias que revelam o formato que as aulas assumiram quando desenvolvidas remotamente e as dificuldades vivenciadas durante a condução do processo educacional por parte das participantes da pesquisa.

a) As aulas remotas

Durante a entrevista, Vanessa e a avó Maria, responsáveis pelos mesmos alunos, duas crianças com TEA, sendo uma menina que se chama Ana e um menino chamado Theo (irmãos gêmeos), compartilharam um relato bastante sincero sobre como enfrentaram o período das aulas remotas. Segundo Vanessa, no início, as atividades eram realizadas por meio de videoconferência, mas logo a escola passou a disponibilizar folhas impressas com as tarefas, que ela ou a avó mesmas buscavam na escola para que Ana e Theo pudessem acompanhar os conteúdos em casa.

A avó Lúcia relatou que cuida sozinha e com tanto carinho do neto Rafael. Ela contou emocionada, como foram os primeiros momentos do ERE, quando se sentia sozinha e também disse que no início, as aulas aconteciam por videoconferência, algo novo e desafiador para ela, que nos ressalta que com toda sua dedicação, se esforçava para entender as tecnologias, mesmo se sentindo insegura para ajudar o Rafael. Ela se sentia assim por não estar habituada a esse tipo de recurso, mas também nos relata que logo depois, a escola passou a enviar atividades impressas, o que trouxe um grande alívio, pois de alguma forma, era melhor para ela.

Tais relatos vão ao encontro do que apontam Neres e Santos (2024, p. 1325), ao afirmarem que a pandemia de Covid-19 trouxe desafios à educação e reavivou discussões e fragilidades, trazendo à tona as desigualdades: “[...] a falta de acesso equitativo à tecnologia e a recursos educacionais exacerbou as desigualdades, evidenciando a necessidade urgente de abordagens mais inclusivas no setor educacional”.

b) Dificuldades no auxílio às crianças

Vanessa contou que esse período foi extremamente estressante, principalmente porque a rotina das crianças mudou completamente. Ela relatou que teve muita dificuldade em manter a concentração dos filhos nas tarefas, e que tudo exigia muito mais paciência, atenção e dedicação, principalmente por serem duas crianças com personalidades e vontades diferentes e

maneiras de agir com comportamentos próprios. Enfatiza-se que Freire (1992), ao expressar sobre o ato de ensinar, menciona que ele visa a busca por superação a partir das experiências e suas trilhas. Nesse ponto de vista, ensinar compreende experiências participativas, recíprocas e não correspondem a trocas artificiais.

Um ponto que ela destacou como sendo um grande obstáculo, foi a questão da língua portuguesa. A mãe relatou que havia estudado na Bolívia, e por isso, tinha mais domínio da língua espanhola, o que dificultava muito o entendimento das atividades escolares e a possibilidade de ajudar adequadamente os seus filhos. Ela afirmou que fazia de tudo para fazer e ajudar os filhos, porém, era difícil. Eles não queriam fazer as atividades, gritavam, se recusavam, e ela tentava explicar, mas o português atrapalhava muito. Como destaca Spinassé (2006), ainda existem controvérsias em relação à denominação atribuída às línguas em contato, ao seu status e à relação com variedades linguísticas vizinhas. Esse debate se reflete na realidade vivida por Vanessa, mãe boliviana que revelou sentir-se limitada em apoiar os filhos nas atividades escolares por não dominar plenamente o português, afirmando: “Eu estudei na Bolívia, então conheço melhor o espanhol” (Vanessa, 2025). Foi um desafio enorme, segundo o seu relato.

Lúcia, a avó de Rafael, contou que foi um período extremamente desafiador, pois era a única pessoa disponível para ajudar o neto, já que a mãe do aluno trabalhava durante a pandemia da Covid-19.

Lúcia, também por ser uma pessoa mais idosa, sentia-se nervosa ao tentar ajudá-lo nas atividades escolares e informou que o neto era bastante agitado, porém, ao mesmo tempo, muito calado, e se comunicava através de gestos somente. Tudo o que ele desejava era expressado com balbucios ou sinais, o que tornava ainda mais difícil auxiliá-lo nas atividades impressas enviadas pela escola. Em casa, era somente ela quem cuidava dele e lidava com os desafios do ERE.

A avó Lúcia, também disse que não havia auxílio da escola no envio de materiais adaptados com recursos específicos, nem professores que pudessem oferecer suporte de outra forma. Como afirma Freire (1996, p. 25), “não é possível educar sem um profundo compromisso com o ser humano e com a sua dignidade”. Enquanto Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas requer a criação de condições para que cada aluno aprenda em sua diversidade. No caso de Rafael, a ausência de tais condições

significou maior sobrecarga para sua avó, que, sem auxílio institucional, precisou assumir sozinha a mediação das aprendizagens. Esse cenário ilustra a distância entre a política de inclusão e sua efetivação na pandemia, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas que, de fato, assegurem o direito à educação para todos.

A participação da família se tornou ainda mais essencial nesse contexto pandêmico. Sobre isso, Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento da criança ocorre dentro de um sistema de interações sociais no qual a família tem um papel central. Durante o ERE, pais e responsáveis precisaram assumir funções pedagógicas, ajudando seus filhos a acessarem plataformas digitais e adaptando materiais que não estavam acessíveis. Outro impacto significativo foi a diminuição da interação social e da mediação pedagógica. Sobre os desafios para as famílias no acompanhamento das aulas remotas, para além das restrições materiais, Pagaime et al. (2022) apontam como uma problemática a falta de condições escolares das famílias para auxiliar as crianças do público da Educação Especial em suas atividades. Dessa maneira, as aulas remotas ocasionaram desafios para professores, gestores, estudantes e familiares nas diversas experiências educacionais no país (Pagaime et al., 2022). No que tange aos estudantes público da Educação Especial, esse formato de aula evidenciou uma complexidade quanto à garantia ao apoio e ao suporte especializado ao referente grupo, conforme direitos regulamentados nos documentos legais (Brasil, 2008).

Retorno às aulas presenciais e avanços no desenvolvimento

No retorno às aulas presenciais, as escolas se depararam com um desafio que vai além da aprendizagem formal, o de acolher uma comunidade escolar emocionalmente fragilizada após um período tão conturbado.

Nesse contexto, a promoção da saúde mental tornou-se uma necessidade urgente, demandando esforços conjuntos entre professores, gestores, famílias e políticas públicas. Como ressaltam Santos e Oliveira (2024), cuidar do bem-estar psíquico dos estudantes é condição indispensável para o desenvolvimento integral. Esse cuidado pode ser percebido no relato da Vanessa e dona Maria (a avó das crianças), que descrevem mudanças significativas na vida de Theo e Ana desde a volta à escola. Segundo elas, com o apoio dos professores, as suas crianças se tornaram mais calmas, têm avançado em seu desenvolvimento e construíram laços afetivos muito especiais com os seus educadores, vínculos que têm favorecido tanto a aprendizagem quanto a confiança delas no ambiente escolar. A mãe e a avó reconhecem que, contudo, ainda

existem dias difíceis, em que a motivação para as atividades não surge com facilidade, mas destacam que, mesmo assim, o progresso tem acontecido de forma gradual e consistente.

Lúcia destacou que, após todo o transtorno de estresse vivenciado naquele período, hoje seu neto apresenta um desenvolvimento significativo que a deixa feliz, apesar de ainda haver dias desafiadores, nos quais ele demonstra resistência e não quer participar das atividades, mas ela afirma que Rafael já conversa, se expressa melhor e está bem mais comunicativo.

A escuta de todos os envolvidos no processo de escolarização foi imprescindível para a compreensão do objeto da pesquisa, ou seja, Lúcia ressalta, com mais tranquilidade, que o seu neto está se desenvolvendo cada vez mais, que tem o apoio da escola, dos mediadores, tal como as responsáveis por Theo e Ana também destacam avanços. Esse progresso pode ser compreendido à luz de Vygotsky (2007), que salienta o papel das interações sociais e da mediação de parceiros mais experientes no processo de aprendizagem. O esforço e a dedicação de Lúcia e o retorno do convívio com colegas e professores funcionaram como elementos de mediação, garantindo que Rafael tivesse condições de avançar, algo igualmente observado na experiência de Theo e Ana. Nessa direção, a BNCC (Brasil, 2018) reforça que o brincar, a convivência e a participação são dimensões fundamentais da Educação Infantil, e, ainda que de forma adaptada, essas vivências foram possibilitadas pelo vínculo estabelecido entre responsáveis, crianças e escola.

Cabe destacar que além do envolvimento familiar, os avanços observados estão fortemente ligados ao suporte de professores e gestores escolares, pois, após a reabertura das escolas, os desafios mudaram de foco, mas não diminuíram em complexidade. Gestores e demais profissionais da escola precisaram lidar com a readaptação dos estudantes ao ambiente escolar, especialmente daqueles com TEA ou deficiências múltiplas que apresentaram regressão em habilidades previamente adquiridas (UNESCO, 2020; Schuck; Lambert; Wang, 2023). Além disso, as lacunas de aprendizado acumuladas durante o ERE exigiram estratégias pedagógicas intensivas e personalizadas. Nesse contexto, o papel dos gestores se tornou ainda mais central, pois precisam equilibrar a gestão de recursos escassos, o suporte à comunidade escolar e a implementação de práticas inclusivas (Santos Neto; Araújo 2025; Vieira; Camara, 2023; Carminatti; Fagundes, 2025).

Percebeu-se que no decorrer da entrevista, a avó Lúcia ficou visivelmente emocionada ao fazer seu relato, o que também comoveu a pesquisadora, pois, ela compartilhou que se sentia

muito sozinha diante de todos os desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19. Eram apenas ela e o neto, ele não tinha nenhum outro apoio além do dela. Situação semelhante é discutida por Lima e Mizukami (2021), ao afirmarem que as famílias, mesmo sem preparo técnico, assumiram papel central no processo educativo, experimentando sobrecarga emocional e dificuldades de adaptação. Para além do aspecto técnico, o processo educativo está intimamente ligado ao afeto. Como lembra Freire (1996, p. 45), “educar é um ato de amor, por isso um ato de coragem”, e essa coragem se manifestou na persistência de avós, mães e responsáveis em apoiar as crianças.

Além disso, durante a pandemia da Covid-19, ficou evidente o quanto as famílias de crianças da Educação Especial enfrentaram dificuldades que iam além do pedagógico, pois relatos e comentários dizem muito sobre como tiveram que lidar com sentimentos de medo, solidão e impotência ao verem seus filhos/netos sem qualquer tipo de apoio escolar, seja ele pedagógico, emocional ou mesmo material. A ausência de professores de apoio, de atividades adaptadas ou de qualquer orientação prática fez com que os próprios responsáveis tivessem que se adaptar da maneira que podiam e, assumir sozinhos, a função de educar, cuidar e acolher, e com isso, o isolamento social aprofundou as diferenças de aprendizagem entre os estudantes, principalmente quando envolve aqueles que são público da Educação Especial. Na contramão deste cenário, o documento “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19” (Corrêa, 2020), sugeriu que para garantir a inclusão durante a pandemia, era preciso mobilizar recursos humanos e financeiros, estabelecer comunicação entre escola, estudante e família, disponibilizar plataformas acessíveis às crianças do público da Educação Especial, cabendo ao professor garantir a aprendizagem por meio de adaptação de atividades e de propostas condizentes com necessidades de cada estudante. Porém, os relatos das responsáveis negam tais investimentos educacionais e explicitam a sobrecarga familiar durante a pandemia.

Em geral, embora a pandemia tenha gerado avanços no uso de tecnologias educacionais e na conscientização sobre a necessidade de inclusão, o período pós-pandêmico evidenciou que esses avanços ainda não são suficientes sem políticas públicas que garantam investimentos contínuos em formação docente e recursos especializados (Santos Neto; Araújo 2025; Vieira; Camara, 2023; Carminatti; Fagundes, 2025). Assim, a transição entre os dois períodos trouxe importantes avanços ao desenvolvimento das crianças envolvidas nesta pesquisa, mas não

superaram as vulnerabilidades estruturais que continuam a comprometer a inclusão educacional.

A experiência pedagógica envolvendo a colaboração entre pares configura-se como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os quais tiveram que vivenciar, por longo tempo de pandemia, o isolamento social. Outrossim, pode-se considerar também, nesse processo, a Aprendizagem Colaborativa, que tem o “pressuposto de que os estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas” (Mendes, 2023, p. 37) como uma importante aliada, capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal, que consiste nas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vygotsky, 2007, p. 98), promovendo assim, aprendizado e desenvolvimento.

Conclusões

O objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de familiares de crianças público da Educação Especial sobre o processo de Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19. Buscando compreender como essas famílias perceberam e vivenciaram esse período extremamente desafiador que foi imposto pelo ERE, as estratégias construídas no cotidiano e os impactos que foram sentidos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, realizaram-se entrevistas semiestruturadas junto a duas famílias representadas por três mulheres responsáveis por três crianças com TEA que experienciaram o ERE durante a Educação Infantil. Na intenção de trazer e dar visibilidade às vozes dos familiares reconhecendo sua participação ativa e seu papel essencial no processo educativo, sobretudo, em um contexto marcado por incertezas e adversidades, revelaram-se obstáculos materiais, estruturais e culturais, porém, com dedicação, envolvimento e colaboração entre família e escola, a retorno às aulas presenciais foi seguido na percepção de progressos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Referências

AMARAL FILHO, Francisco dos Santos. A volta às aulas presenciais em meio à pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. e23/1–17, 2024. DOI: 10.5902/1984644469939. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69939>. Acesso em: 17 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa **Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE**, realizadas nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARMINATTI, Micheli; FAGUNDES, Guarany Dávila. A formação continuada de professores na pandemia da COVID-19. **Studies in Multidisciplinary Review**, Curitiba, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/13722>. Acesso em: 8 out. 2025.

CLEMENTINO, Taíse Cristina Gomes. **Tempo de aprendizagem flexível: as novas tendências de aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora**. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35733/1/TESE%20Ta%C3%ADse%20Cristina%20Gomes%20Clementino%20de%20Negreiros.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

CORRÊA, Luiza Andrade; *et al.* **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. 56 p. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

FARIA FILHO, L. M. A relação família-escola: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 14, p. 5–14, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

KASSAR, Mônica Cristina Martins. **Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma análise de caso**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LIMA, Maria Aparecida de Almeida; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **A família como parceira na educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2021. Disponível em: https://eventos.unifacf.com.br/fem/2024/files/livros/livro_48.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Francisco; COUTINHO, Rosana; CORROCHANO, Maria Cristina. Condições e dinâmica cotidiana e educativa na Região Metropolitana de Sorocaba/SP durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. **Relatório de pesquisa**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 26 maio 2020.

MATIAS, Rafaela de Oliveira; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias; OLIVEIRA, Debora Benicio Alves; BRINGEL, Maricélia Felix Andrade. A importância do educar acompanhado com o cuidado para o desenvolvimento integral do estudante na Educação Infantil. **Amadeus International Multidisciplinary Journal**, v. 8, n. 16, p. 41–50, 2024. DOI: 10.14295/aimj.v8i16.212. Disponível em: <https://amadeusjournal.emnuvens.com.br/amadeus/article/view/212>. Acesso em: 8 out. 2025.

MATSUKURA, Thelma Simões; MARTURANO, Edna Maria; OISHI, Jorge; BORASCHE, Graciele. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 415–428, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300008>

MENDES, Alessandra Gaspar. A aprendizagem colaborativa como didática pedagógica e sua importância para a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 9, n. 11, nov. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/12545/5989/24100>. Acesso em: 7 out. 2025.

NERES, Celi Corrêa; SANTOS, Paulo Cezar Rodrigues dos. Inclusão escolar em tempos de pandemia: apontamentos sobre organização do trabalho didático. **Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 3, p. 1319–1340, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v15i3.12808>.

PAGAIME, Adriana et al. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Acesso em: 8 out. 2025.

SANTOS NETO, João; ARAÚJO, Camila; VIEIRA, Rodrigo; CAMARA, Felipe; CARMINATTI, Adriana; FAGUNDES, Roberto. **Educação especial inclusiva: práticas pedagógicas exitosas e desafios no período pandêmico e pós-pandêmico**. 2025. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2025/06/e-book_Educacao-especial-inclusiva.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

SCHUCK, Rachael K.; LAMBERT, Jéssica; WANG, Lin. Educational inclusion during and after COVID-19: family perspectives. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 5, p. 720–737, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950949>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1–23, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 8 out. 2025.

TAVARES DE MEDEIROS, R.; CAETANO MAFEZONI, A.; BRAGA VIEIRA, A.; AUER BRAGA, V. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 1, p. e6017, 22 nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

UNESCO. **Educação especial inclusiva: práticas pedagógicas exitosas e desafios no período pandêmico e pós-pandêmico**. 2020. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2025/06/e-book_Educacao-especial-inclusiva.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.