

**Atividades Desenvolvidas Pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) em Tempos de Crise:
Suporte Pedagógico e Emocional durante a pandemia da Covid-19**

Maria Luíza de Souza

Universidade Tiradentes – UNIT (maluizasouza@yahoo.com.br)

Ronaldo Nunes Linhares

Universidade Tiradentes – UNIT (nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com)

Resumo

Este estudo tem como tema as práticas pedagógicas e estratégias de suporte emocional desenvolvidas pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) durante o ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia da Covid-19. O objetivo geral foi apresentar as ações implementadas pela instituição, considerando sua contribuição para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e estudantes da educação especial. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com base em entrevistas narrativas realizadas com educandos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos relatos foram sistematizados e analisados à luz dos referenciais de Paulo Freire e Maria Teresa Eglér Mantoan. Os resultados evidenciam que, apesar dos desafios tecnológicos, emocionais e socioeconômicos enfrentados, o CAPE-BA atuou como espaço de acolhimento e mediação pedagógica, promovendo ações inclusivas e sensíveis às singularidades dos educandos. As famílias também desempenharam papel fundamental, colaborando na organização da rotina e no apoio emocional dos estudantes. Conclui-se que as práticas adotadas pela instituição constituem exemplos significativos de educação inclusiva em tempos de crise, reafirmando a importância da escuta ativa, da corresponsabilidade entre escola e família e do uso das TDICs como ferramentas de aproximação e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial, Inclusão, CAPE-BA, Práticas Pedagógicas, Suporte Emocional.



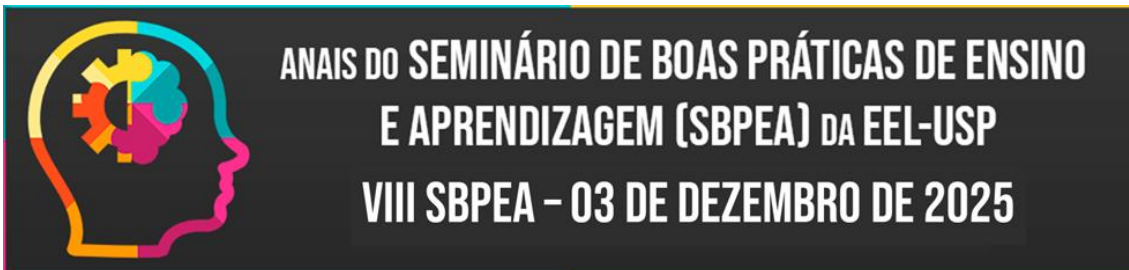
Abstract

This study addresses the pedagogical practices and emotional support strategies developed by CAPE-BA (formerly CEEBA) during emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic. The general objective was to present the actions implemented by the institution, considering their contribution to the continuity of the teaching-learning process and the strengthening of bonds between school, family, and students in special education. A qualitative approach was adopted, based on narrative interviews with students served by the Specialized Educational Assistance (SEA), whose accounts were systematized and analyzed in light of the theoretical frameworks of Paulo Freire and Maria Teresa Eglér Mantoan. The results show that, despite the technological, emotional, and socioeconomic challenges, CAPE-BA acted as a space of pedagogical mediation and emotional support, promoting inclusive practices sensitive to the students' specificities. Families also played a key role in organizing routines and providing emotional support. It is concluded that the practices adopted by the institution represent significant examples of inclusive education in times of crisis, reaffirming the importance of active listening, shared responsibility between school and family, and the use of digital technologies as tools for connection and learning.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Inclusion, CAPE-BA, Pedagogical Practices, Emotional Support.

Resumen

Este estudio aborda las prácticas pedagógicas y las estrategias de apoyo emocional desarrolladas por el CAPE-BA (anteriormente CEEBA) durante la enseñanza remota de emergencia en el contexto de la pandemia de Covid-19. El objetivo general fue presentar las acciones implementadas por la institución, considerando su contribución a la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y al fortalecimiento de los vínculos entre la escuela, la familia y los estudiantes de la educación especial. Se adoptó un



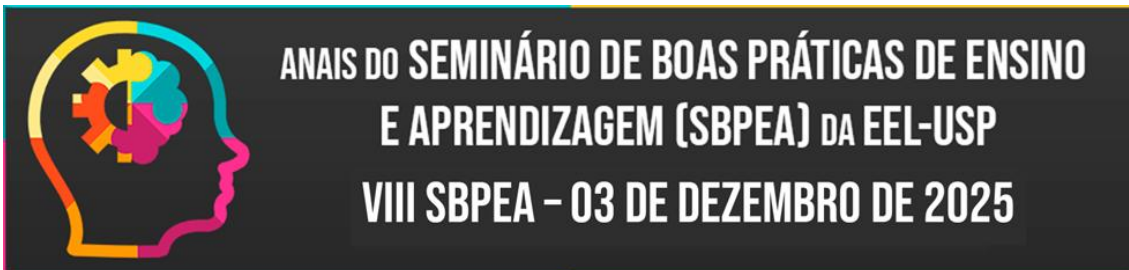
enfoque cualitativo, basado en entrevistas narrativas con estudiantes atendidos por la Atención Educativa Especializada (AEE), cuyos relatos fueron sistematizados y analizados a la luz de los marcos teóricos de Paulo Freire y Maria Teresa Eglér Mantoan. Los resultados evidencian que, a pesar de los desafíos tecnológicos, emocionales y socioeconómicos, el CAPE-BA actuó como un espacio de mediación pedagógica y apoyo emocional, promoviendo prácticas inclusivas sensibles a las especificidades de los estudiantes. Las familias también desempeñaron un papel fundamental en la organización de rutinas y el acompañamiento emocional. Se concluye que las prácticas adoptadas por la institución constituyen ejemplos significativos de educación inclusiva en tiempos de crisis, reafirmando la importancia de la escucha activa, la corresponsabilidad y el uso de tecnologías digitales como herramientas de conexión y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia, Inclusión, CAPE-BA, Prácticas Pedagógicas, Apoyo Emocional.

1. INTRODUÇÃO

Ao contextualizar o cenário instaurado pela pandemia da Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, observa-se que, além do isolamento social — medida recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) —, houve repercussões significativas em escala global, afetando os âmbitos econômico, social e, sobretudo, a saúde pública. No setor educacional, a suspensão das atividades presenciais impôs a adoção emergencial do ensino remoto, o que acarretou transformações profundas na dinâmica pedagógica.

Famílias, estudantes e profissionais da educação foram desafiados a enfrentar obstáculos de natureza pedagógica, tecnológica, sanitária e emocional, exigindo a construção coletiva de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumiram papel central ao mediar o processo educativo, buscando superar as barreiras impostas pela distância física e, simultaneamente, romper paradigmas tradicionais da prática docente, ao promover novos espaços e formas de interação pedagógica.

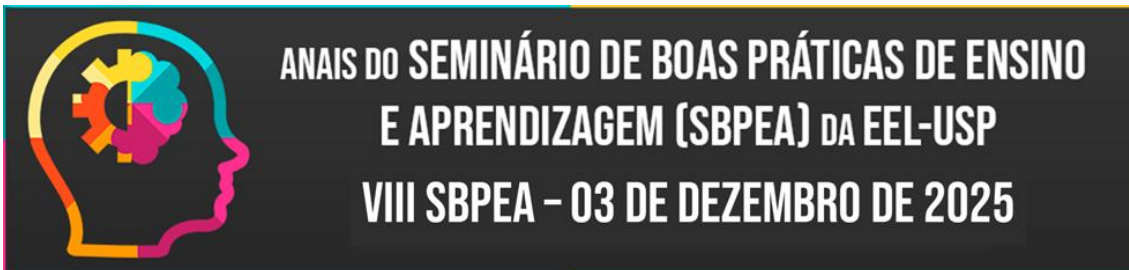


Na atualidade, os processos de transformação da sociedade, impulsionados pela ampla diversidade econômica e sociocultural, pela multiplicidade de grupos sociais e, sobretudo, pela influência das novas tecnologias de comunicação, produção e disseminação da informação, têm gerado mudanças significativas nas estruturas de poder e originado novas formas de organização social e de engajamento político dos indivíduos (Linhares, 2006, p. 160).

As atividades desenvolvidas pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) durante o período pandêmico constituem um exemplo significativo de boas práticas de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação especial. Ao oferecer suporte pedagógico e emocional a estudantes e suas famílias, a instituição demonstrou capacidade de adaptação frente aos desafios impostos pela Covid-19, promovendo ações que integraram acolhimento, escuta ativa e estratégias pedagógicas inclusivas.

Tais práticas evidenciam o compromisso com a qualidade da educação e com a promoção de vínculos entre os sujeitos do processo educativo, reforçando o lugar das tecnologias digitais e das redes de apoio como essenciais para garantir a continuidade da aprendizagem e o bem-estar socioemocional dos envolvidos. O objetivo geral é: Apresentar as práticas pedagógicas e estratégias de suporte emocional desenvolvidas pelo CAPE-BA durante o período pandêmico, considerando sua contribuição para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e estudantes da educação especial em contexto de crise sanitária.

Para realizá-lo, alguns objetivos específicos foram traçados: Identificar as principais ações pedagógicas implementadas pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) durante o ensino remoto emergencial; Elencar as estratégias de acolhimento e suporte emocional oferecidas a estudantes, famílias e profissionais da educação e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação especial na articulação entre escola e família durante o período pandêmico; Refletir sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na mediação do processo de ensino-aprendizagem inclusivo; e Sintetizar boas práticas que possam subsidiar futuras ações em contextos de crise ou transição educacional.

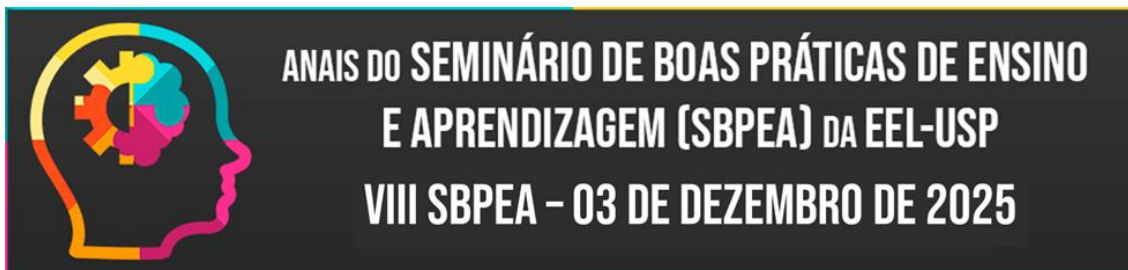


Diante da relevância do tema e das lacunas identificadas na literatura, busca-se aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e os mecanismos de suporte emocional adotados por instituições especializadas durante o período pandêmico. Nesse contexto, a presente investigação propõe-se a responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como caracterizar as práticas pedagógicas e de suporte emocional desenvolvidas pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) durante o período pandêmico? A questão orienta a análise dos dados e delimita o foco do estudo, permitindo explorar as ações institucionais que contribuíram para a continuidade do processo educativo e fortalecimento dos vínculos entre escola, família e estudantes da educação especial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a pandemia da Covid-19 desafios, apresentaram-se no âmbito da educação, exigindo adaptações ‘de última hora’ no formato de ensino e nas estratégias de acolhimento e construção das aprendizagens. Nesse cenário, o CAPE-BA, destacou-se por implementar ações que integraram suporte pedagógico e emocional a estudantes público-alvo da educação especial e suas famílias. Traz-se à memória, a garantia do direito, em que a Lei 9394/96, que teve sua redação alterada pela Lei 12.796, de 2013, no artigo 4.º: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades [...]”.

A atuação da instituição evidenciou o compromisso com a inclusão escolar, ao promover práticas que respeitavam as singularidades dos sujeitos e buscavam garantir o direito à aprendizagem mesmo em condições adversas. Segundo Kuhn de Oliveira (2021), o AEE durante a pandemia exigiu estratégias remotas que, articuladas com as famílias, asseguraram a continuidade do vínculo educacional. A atuação da professora do AEE no ambiente remoto representou um desafio adicional, exigindo adaptações significativas à dinâmica educativa. Apesar da realização de acordos prévios com as famílias e os educandos — envolvendo definição de horários, organização de materiais e outras estratégias — a rotina proposta nem sempre era seguida, o que comprometia a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas (Souza, 2022).



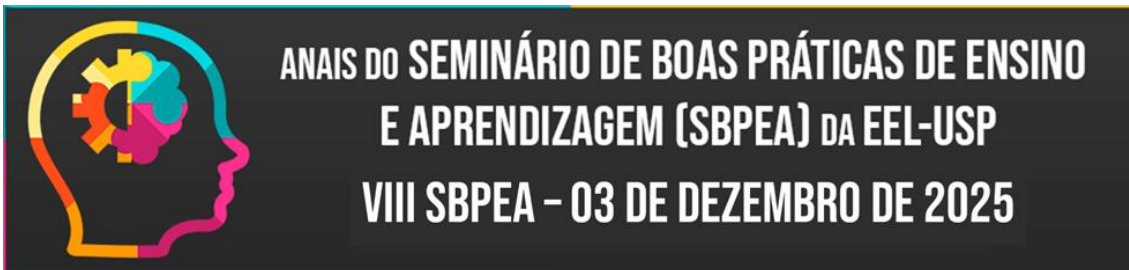
Além das adaptações pedagógicas, o suporte emocional oferecido pelos profissionais do CAPE-BA revelou-se fundamental para enfrentar os impactos da crise sanitária sobre o bem-estar de estudantes e suas famílias. A escuta ativa, o acolhimento e a mediação das relações entre escola e família foram elementos centrais nas ações desenvolvidas, contribuindo para fortalecer os laços afetivos e a corresponsabilidade no processo educativo.

Como apontam Pagaine *et al.* (2022), a pandemia evidenciou a importância de práticas inclusivas que considerem não apenas o acesso ao conteúdo, mas também o cuidado com os aspectos socioemocionais dos sujeitos da educação especial. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelo CAPE-BA podem ser consideradas referências para a construção de políticas públicas mais sensíveis às necessidades da educação inclusiva em tempos de crise.

3. MÉTODO

O CAPE-BA – Centro de Apoio Pedagógico da Bahia (antigo CEEBA), localizado no bairro de Ondina, em Salvador, constitui o lócus da presente pesquisa. Instituição pública vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), foi criada em junho de 1992 por meio da portaria nº 3065, publicada no Diário Oficial em 03/06/1992. O Centro é responsável pelo acompanhamento das ações voltadas à Educação Especial e Inclusiva no estado, especialmente após a publicação da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco prioritário em estudantes com deficiência intelectual (DI) e/ou múltipla, oriundos da rede regular de ensino. Além de promover formação continuada para professores da rede.

A pesquisa é qualitativa, com utilização da análise documental, com leitura e análise dos relatórios pedagógicos, planos de aula, materiais didáticos adaptados, e-mails, e comunicados oficiais emitidos pelo então CEEBA durante o período da pandemia (2020-2021). Outro instrumento de investigação eleito, foram os registros de campo, com exame de diários de bordo e anotações dos profissionais docentes envolvidos nas atividades,



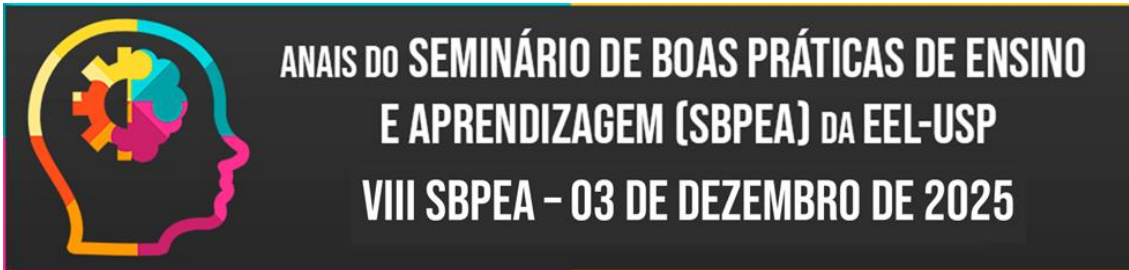
incluindo a autora. Além da realização de entrevistas com uma amostra representativa de profissionais do Centro, pais/responsáveis e, estudantes com maior autonomia.

Pretendeu-se por meio da técnica da entrevista, a investigação individual dos sujeitos para compor as informações da coletividade sobre “[...] práticas, aprendizados, experiências, valores, interesses [...]” (Gil, 2008, p. 121). As ações buscaram capturar percepções sobre a eficácia das ações e os desafios enfrentados. Os dados coletados foram apresentados por meio de análise de conteúdo temática, buscando categorizar as ações em eixos pedagógicos e de suporte emocional, e identificar as boas práticas e lições aprendidas.

A análise de conteúdo, como método técnico, parte da comunicação e da mensagem para realizar inferências, entendidas como operações lógicas que relacionam proposições novas a outras já consideradas verdadeiras, conforme Bardin (1977). A pesquisa respeitou os preceitos éticos, garantindo o anonimato dos participantes.

A análise de conteúdo (Bardin, 1977), estruturou-se em três etapas: 1) a pré-análise, com a organização do material e formulação de hipóteses e objetivos; 2) a exploração do material, com a codificação e categorização das unidades de registro; e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, etapa dedicada à inferência e à reflexão sobre os dados, à luz do referencial teórico eleito. Favorecendo a construção de significados relevantes para os objetivos do estudo.

Passo 1. Pré-exploração do material do corpus das entrevistas - A leitura flutuante, embora não sistematizada, é comprometida com a compreensão profunda do conteúdo. Ela busca ultrapassar o óbvio, captando sentidos implícitos e mensagens não explícitas presentes no discurso. Essa abordagem permite ao pesquisador decodificar elementos simbólicos, afetivos e políticos que não estão diretamente ditos. Trata-se de uma escuta sensível, que valoriza as entrelinhas e os silêncios. Ao inferir, conforme Bardin (1977), realiza-se uma operação lógica que relaciona proposições novas a outras já aceitas como verdadeiras. Assim, a leitura flutuante torna-se uma ferramenta potente para revelar dimensões ocultas do texto. Ela amplia a análise crítica e favorece interpretações mais complexas e éticas.

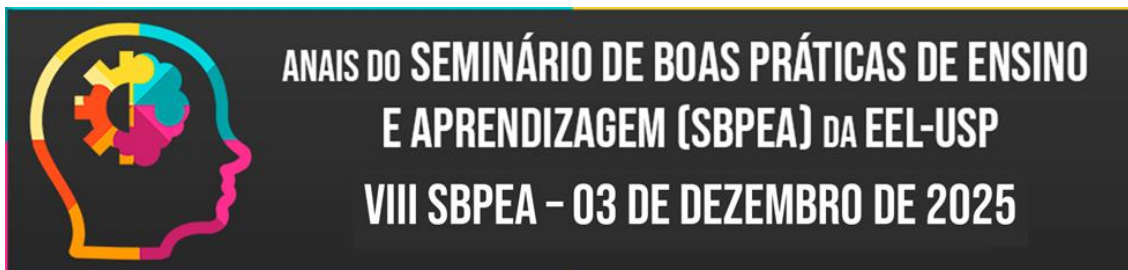


Passo 2. Seleção das unidades de análise/significado - A definição da orientação dessas unidades evidenciou a interdependência entre os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos adotados pela autora, revelando a coerência metodológica entre os elementos constitutivos do estudo e os fundamentos conceituais que o sustentam. Os conteúdos das entrevistas foram separados em duas unidades: os respondidos pela família e os respondidos pelos educandos. E o material levantado para a fundamentação teórica também foi separado como uma unidade.

Passo 3. Processo de categorização e subcategorização apriorística - A partir da concepção de Bardin (1977, p. 117), que define a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero”, foram estabelecidas categorias analíticas orientadas pelo conhecimento tácito da pesquisadora. Esse saber, construído ao longo de sua vivência profissional e acadêmica, serviu como base para identificar recorrências, nuances e sentidos presentes nas mensagens analisadas, permitindo a organização dos dados em agrupamentos significativos que dialogam com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos adotados.

- a) Narrativas sobre as práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial.
- b) Narrativas dos educandos sobre suas vivências no AEE, durante o ensino remoto emergencial – suporte pedagógico e emocional.
- c) Narrativas das famílias sobre suas vivências no AEE, durante o ensino remoto emergencial– suporte pedagógico e emocional.

Passo 4. Descrição - Para cada categoria definida na análise, foi elaborado um texto-síntese com o objetivo de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas, respeitando tanto os conteúdos manifestos quanto os latentes. A comunicação dos dados coletados iniciou-se pela transcrição textual do material, realizada com rigor metodológico e esforço para preservar ao máximo a fidelidade ao conteúdo original, garantindo autenticidade e integridade às vozes presentes no corpus da pesquisa.



Passo 5. Interpretação - A pesquisa orientou-se por um movimento interpretativo voltado à compreensão dos conteúdos manifestos e latentes presentes no corpus analisado. Para isso, adotou-se a abordagem indutiva-constructiva, que possibilitou a construção gradual de sentidos a partir da imersão nos dados, favorecendo uma leitura sensível e contextualizada dos fenômenos investigados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando este contexto, apresento uma reflexão fundamentada na prática docente vivenciada durante o período pandêmico, marcada por desafios e reinvenções no campo da educação especial. As inovações, compreendidas como processos de ressignificação pedagógica, emergiram da necessidade de manter o vínculo educativo em meio às adversidades, reafirmando os princípios da pedagogia freiriana, segundo a qual ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento por meio do diálogo e da interação.

Nesse cenário, a escola — seja em seu formato presencial ou remoto — reafirma seu papel essencial de acolher e promover o acesso ao saber. No entanto, a ausência do convívio escolar presencial impactou significativamente o desenvolvimento emocional e social dos educandos, como relataram diversas famílias, evidenciando quadros de ansiedade, saudade e crises emocionais, agravados também pela falta de atividades físicas. Paralelamente, as famílias enfrentaram sobrecarga de tarefas, dificuldades em conciliar o trabalho remoto com o acompanhamento escolar dos filhos e a ausência de uma rotina estruturada, o que comprometeu o processo de aprendizagem.

a) Narrativas sobre as práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial.

As ações pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto foram fundamentadas em princípios teóricos de Paulo Freire e Maria Teresa Eglér Mantoan, que sustentam uma prática educativa inclusiva, dialógica e transformadora.

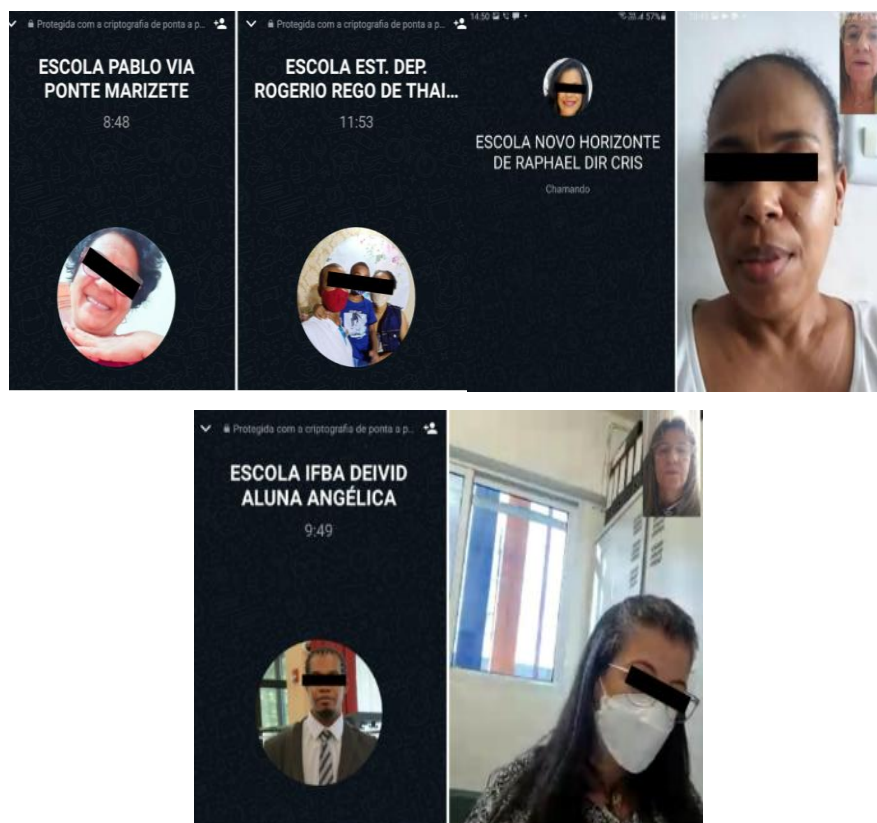
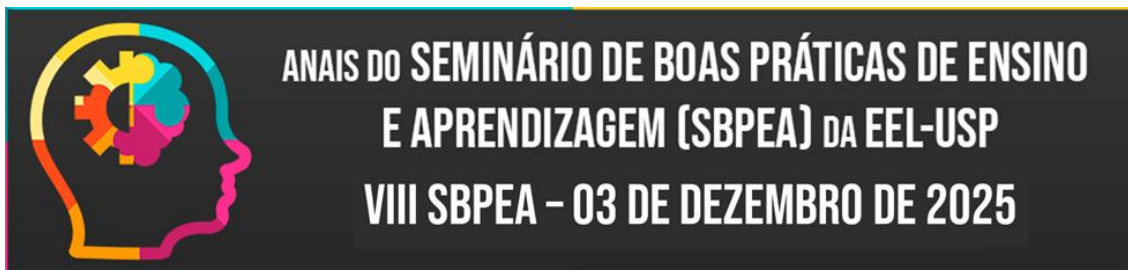


Figura 1: Registro da articulação com as escolas comuns

Fonte: Registro feito pela autora

Na figura acima (1), mostra-se a discussão sobre as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado que diferem das atividades realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização, tendo caráter complementar e/ou suplementar a formação dos educandos para a sua autonomia na escola e fora dela.

A articulação entre a escola comum e a escola especializada, é um aspecto bastante problematizado entre os docentes. As entrevistas realizadas com as famílias dos estudantes com DI, em várias falas expressa, igualmente, essa preocupação. E, no ensino remoto emergencial, conseguiu-se realizar vários desses contatos, constituindo-se em ganho para os estudantes.

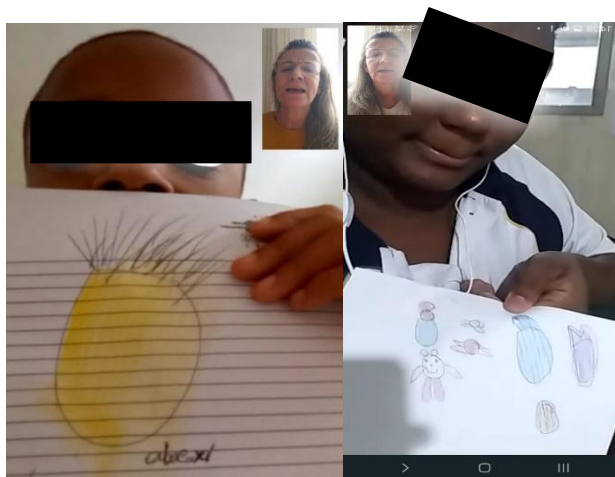


Figura 2: Registro das atividades com os educandos

Fonte: Registro feito pela autora

Momento didático-pedagógico, com identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras e obter plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas (Figura 2).

As figuras de 2 a 6 mostram o registro das atividades realizadas com os educandos, considerando as bases para o desenvolvimento das habilidades digitais exigidas pela sociedade atual. É importante criar condições simples e objetivas para um entendimento mais acurado do educando para realização das tarefas propostas, tendo a produção de um material acessível. Considera-se ainda a flexibilização de estratégias frente às diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos educandos para possibilitar experiências diversificadas e completas para seu aprendizado.

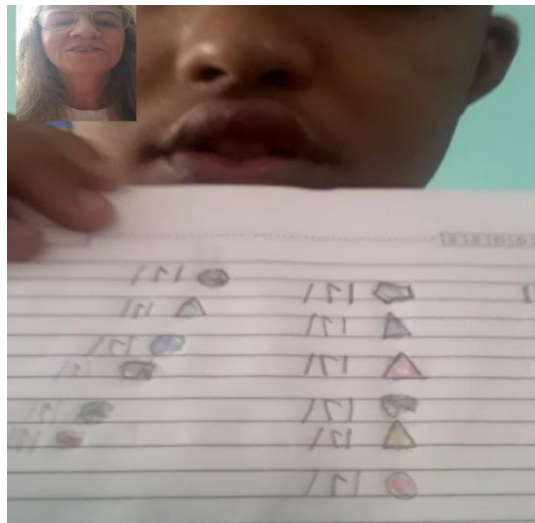


Figura 3: Registro das atividades com os educandos

Fonte: Registro feito pela autora

Apesar da novidade, dos familiares não estarem acostumados a exercer essa função de “ensinar” seus filhos e filhas, com orientação dos professores do NAEE, as atividades avançaram, considerando as especificidades de cada estudante, e de cada família. As figuras inseridas nesta seção ilustram esses momentos, de parceria da escola com a família, e de reconfiguração do espaço escolar.



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 4: Registro das atividades com os educandos



ANAIIS DO SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (SBPEA) DA EEL-USP

VIII SBPEA – 03 DE DEZEMBRO DE 2025



Figura 5: Registro das atividades com os educandos

Fonte: Registro feito pela autora

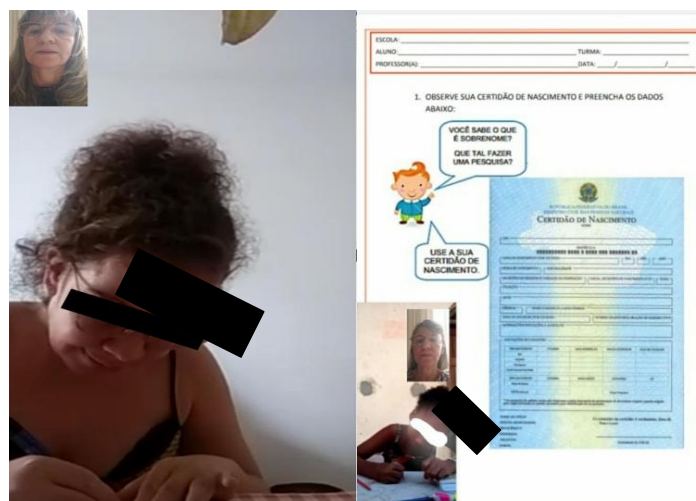
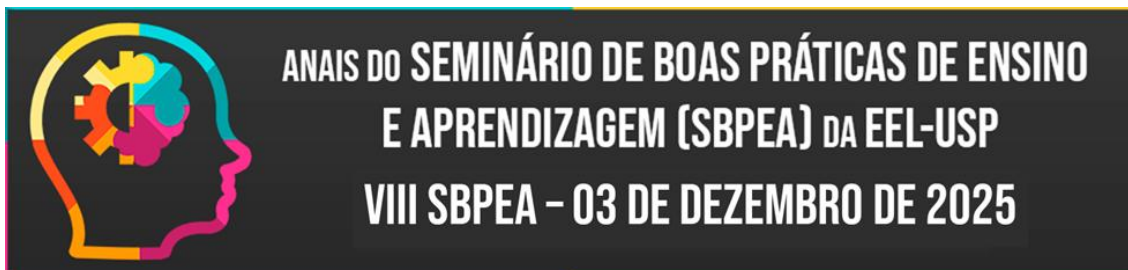


Figura 6: Registro das atividades com os educandos

Fonte: Registro feito pela autora

Essas atividades realizadas auxiliam o processo de construção do conhecimento para garantir o exercício de sua autonomia plena e contribuir para o processo de evolução educacional.



Um exemplo prático: foi trabalhado com o tema gerador “meios de transportes” no AEE remoto. Nesta ação pedagógica, foi explorado o conhecimento lógico matemático (quantidade, cor, tamanho, forma), artes (criatividade livre), ciência (água doce e salgada), geografia (transporte terrestre, aquático, aéreo), coordenação motora (recorte, pintura, colagem, desenho), em que o educando utilizou de recursos materiais como caixa de sapato, cola de goma, tesoura, lápis colorido, dentre outros recursos, fazendo, deste, espaço lúdico e prazeroso.



Figura 7: Registro da articulação com as famílias

Fonte: Registro feito pela autora

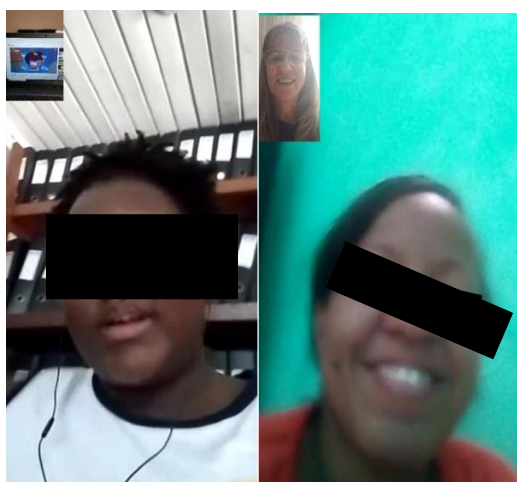
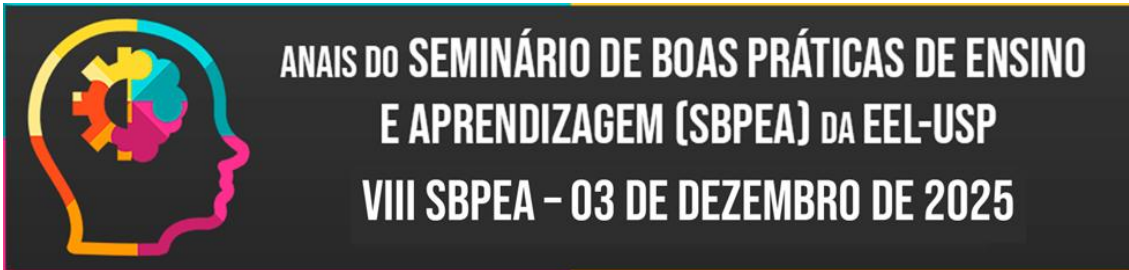


Figura 8: Registro da articulação com as famílias

Fonte: Registro feito pela autora

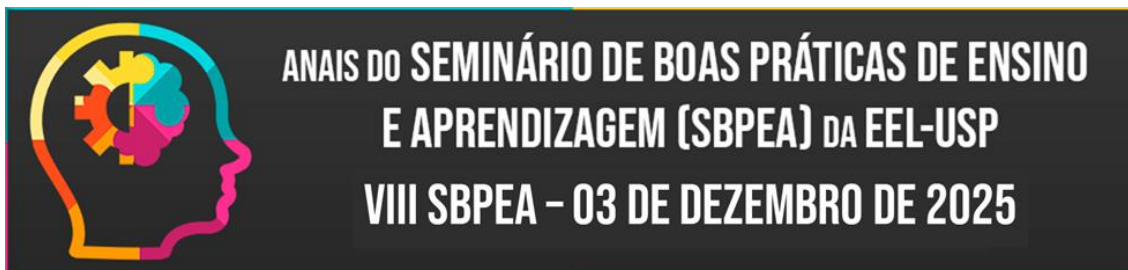


As figuras 7 e 8 são registros do diálogo construído com as famílias dos educandos que trazem subsídios, críticas, sugestões, solicitações, além de identificar necessidades e direcionar perspectivas. Estreitando a relação com a família, é possível alcançar e compartilhar um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

A construção de instrumentos como um repositório de atividades e caderno de exercícios reflete o compromisso com uma educação que reconhece o sujeito como protagonista do processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996), defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo, mesmo em contextos adversos. Nesse sentido, a elaboração coletiva de atividades e o esforço para manter a qualidade do ensino remoto expressam uma prática freiriana, pautada na escuta, na colaboração e na valorização da experiência vivida. A educação, mesmo em formato virtual, manteve-se como espaço de construção de conhecimento e de acolhimento.

As visitas remotas às escolas, as reuniões de Atividades Complementares (AC) e os estudos de caso também se alinham à perspectiva inclusiva defendida por Mantoan. Para a autora, “a inclusão é um sonho possível” (Mantoan, 2003, p. 48), desde que se reconheça a diversidade como valor e se promova a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. A articulação entre professores, coordenação escolar e famílias, mesmo em ambiente remoto, reafirma o papel da escola como espaço de convivência, escuta e construção coletiva. As reuniões pedagógicas e os encaminhamentos realizados demonstram o esforço por uma educação que ultrapassa barreiras e se adapta às necessidades dos sujeitos.

Por fim, o uso de atas, a sistematização das reuniões e a construção de instrumentos pedagógicos personalizados evidenciam uma prática comprometida com a inclusão e com a ética profissional. Freire (2001), em *Pedagogia da Esperança*, reforça que a esperança é um ato pedagógico, e que educar é acreditar na possibilidade de transformação. A atuação docente durante a pandemia, mesmo diante dos percalços, reafirma essa esperança, traduzida em ações concretas que garantiram o direito à aprendizagem e ao cuidado.



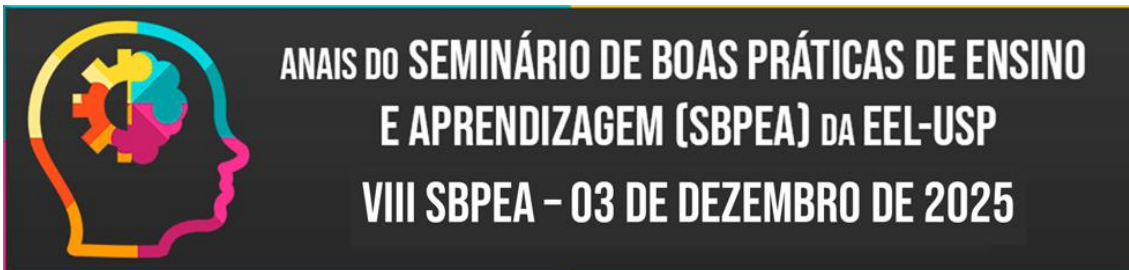
- b) Narrativas dos educandos sobre suas vivências no AEE, durante o ensino remoto emergencial – suporte pedagógico e emocional.

Parafraseando Cabral, Moreira e Damasceno (2021) é fato a percepção de nós docentes, quanto ao quão distanciamento do ensino remoto, de uma proposição ideal. Questão que se apresenta desafiadora, para educadores, familiares e estudantes com DI, considerando o isolamento social. As narrativas dos educandos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o ensino remoto emergencial revelam, com sensibilidade e profundidade, os impactos emocionais e pedagógicos vivenciados no contexto da pandemia.

A **estudante A** relatou sobre muitas mortes durante a pandemia que a deixou presa em casa: “não tive medo mais só fiz ficar em casa no celular”. A socialização, elemento central para o desenvolvimento dos estudantes da educação especial, foi profundamente afetada. Conforme Cury et al. (2020), o isolamento levou muitos educandos a um retorno ao “seu mundo separado”, dificultando a construção de experiências inclusivas. O CAPE-BA promoveu ações que buscaram minimizar os efeitos da exclusão e fortalecer a autonomia dos sujeitos. A escuta ativa e o uso de ferramentas digitais acessíveis reafirmaram o compromisso da instituição com uma educação inclusiva e humanizada.

Vários foram os desafios no aspecto socioeconômico e emocional trazidos pelos estudantes. A **Estudante B**, “Na pandemia foi muito chato fiquei muito tempo dentro de casa e não tinha com quem conversar na escola é bom, pois conversamos com os colegas”. Para a **Estudante C**: “A pandemia foi muito difícil, eu tive muito medo, não saía de casa. Minha mãe ia trabalhar e meu irmão também. As aulas do CEEBA me ajudou muito, pois ficava muito sozinho em Casa. Não sabia muito em mexer no celular e responder as atividades, aprendi com o meu irmão e com a senhora que me ajudou muito, tem muita paciência, mandava a atividade pelo celular, e ajudava responder, às vezes tinha muito medo e a senhora conversava comigo”.

Observe-se o que a **Estudante D** coloca: “[...] a senhora conversa muito e explica bem. as tarefas, depois que a senhora conversou com ele, todo dia ele me ajuda nos exercícios,

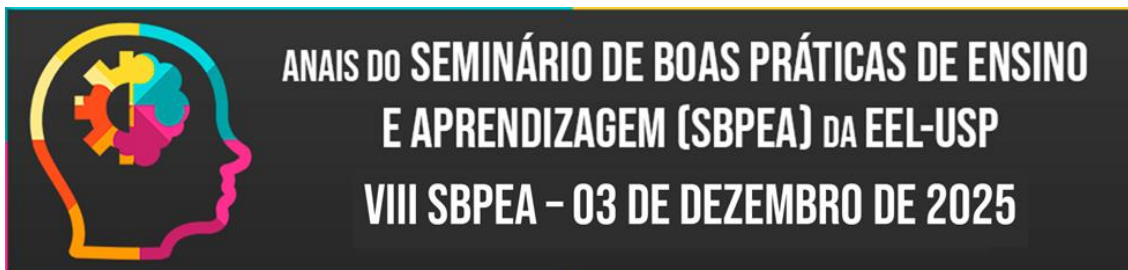


pois a minha mãe não sabia. Era muito difícil, eu queria sair e não podia, ficar em casa fechado é muito chato, não conversava com ninguém e ficava muito triste.” E, “Foi muito triste, minha irmã adoeceu e minha mãe ficou hospitalizada com a minha irmã, e eu fiquei na minha casa só. Minha vó mora perto, eu não falava com minha mãe todo dia”, dito pela **Estudante E.** e “Tive muito medo da COVID, ninguém na minha casa saía” pela **Estudante F.**

“Eu ficava muito sozinha em casa e ia para a casa da minha vó, que fica na parte de Baixo. Eu fiquei com medo de perder de ano, era muita tarefa e as aulas pelo celular cansavam muito, e ficava com sono, mas a senhora me ajudou muito. As aulas da senhora eu gostava muito, a senhora me ajudava nas minhas dificuldades da escola, e ajudava a não ter medo”, fala da **Estudante G.** De acordo com a **Estudante H** “[...] na sua aula aprendi muito, aprendi, a ter paciência, a senhora escutava o que precisava falar”.

O **Estudante I**, Relatou que “As aulas eram chatas, mas gostava da escola, pois via meus colegas pelo vídeo. Mas, eu gosto da senhora e das aulas, a senhora escuta e muito paciente e conversa muito comigo”. As falas dos estudantes evidenciam sentimentos de medo, tristeza, solidão e ansiedade, provocados pelo isolamento social, pela perda de vínculos escolares e pela ausência de convivência com os pares. O CAPE-BA se fez presente, oferecendo escuta qualificada, atividades adaptadas, mediação pedagógica e apoio emocional. A atuação dos professores, marcada pela paciência, empatia e compromisso, foi essencial para manter o vínculo com os educandos, como demonstram os relatos que destacam o papel da “senhora” — professora — como figura de referência e segurança.

Assim, as falas revelam não apenas os desafios enfrentados, mas também as potências mobilizadas pelo CAPE-BA enquanto espaço de resistência pedagógica e afetiva. Inspirado nos princípios da pedagogia freiriana, que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996), e nas contribuições de Mantoan (2003), que defende a inclusão como prática ética e política, o CAPE-BA reafirma sua missão de garantir o direito à educação para todos, mesmo em tempos de adversidade. As



vozes dos educandos, aqui registradas, são testemunhos vivos da importância de uma escola que acolhe, escuta e transforma.

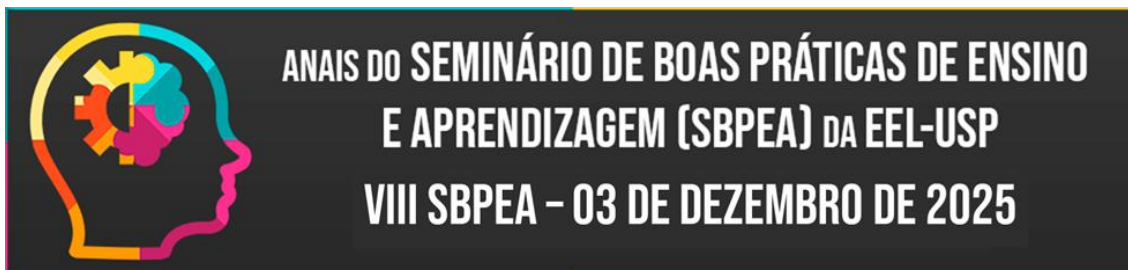
- c) Narrativas das famílias sobre suas vivências no AEE, durante o ensino remoto emergencial– suporte pedagógico e emocional.

A vida desde o início da pandemia do coronavírus reconfigurou-se mundialmente, nos diversos cenários. E nessa nova realidade, a rotina diária das mães foi afetada, em que, além de não conseguirem manter sua rotina como antes, ainda apresentam dificuldades em atender sobre as questões escolares de seus filhos e filhas com DI. Essas alterações explicitam-se, na afirmação: “O ensino presencial era mais proveitoso, ele tem dormido e acordado tarde, e fica disperso na aula remota, sofre de ansiedade e come muito, e não quer sair de casa para praticar esportes” (**Família 01**).

A **Família 02**, recorda que: “No pico da pandemia foi muito difícil, quase entro em depressão, segurar o filho em casa, os cuidados, uso da máscara, álcool em gel, e muitas mortes, toda a comunicação foi feita pelo celular e WhatsApp”. Outra contribuição: “Tivemos muitos desafios durante a pandemia, onde tivemos que nos adequar com os filhos às rotinas” (**Família 03**).

As famílias trazem variados relatos. Em uma das famílias entrevistadas, a avó relata o benefício da tecnologia e que a falta de recursos financeiros a impedia de ter mais contatos com a tecnologia. Relata ainda que o estudante faz curso de informática às terças: “A tecnologia ajuda bastante a comunicação, conhecer pessoas por uma chamada de vídeo e até outros parentes, que no momento da pandemia sem o celular teria sido muito mais difícil que a tecnologia é coisa boa” (**Família 04**). Para a **Família 05**: “Em relação a tecnologia, foi preciso mudar de provedor por um de velocidade melhor, para as aulas online, comprar aparelhos celular para os dois filhos, que não utilizavam antes”

Existe nas falas das famílias, a preocupação com o não estudar, para essas famílias estar no CEEBA assume um lugar de cuidado, para além das atividades escolares. Essa percepção foi muito forte, a fala da mãe é esclarecedora, dessa percepção, quando ela



relata que “gostei quando ligaram, pois tem aula, e não ficar parada, bom ter no que pensar, ocupa a mente, ela tem aula pela manhã e aula de música à tarde” (**Família 06**).

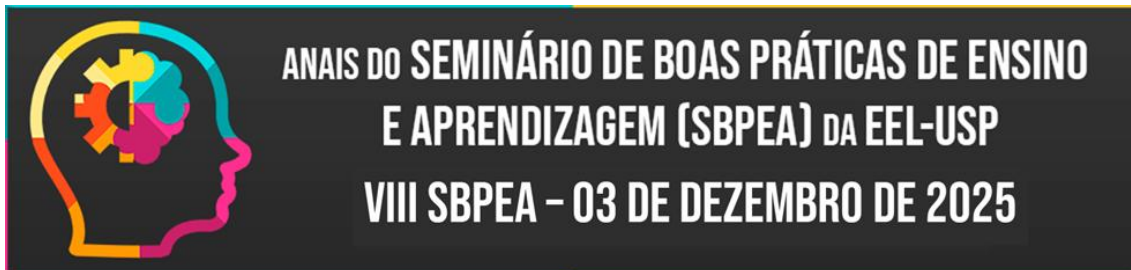
Clementino (2015) sobre a busca por diminuir os efeitos negativos, que o ensino remoto trouxe para os estudantes com DI, dialoga sobre a necessidade de realizar um estudo contextual para aproximar-se da realidade do discente quanto às suas necessidades, interesses, condições de acesso e/ou restrições tecnológicas.

O que fica evidenciado, é que, as famílias para além das suas limitações, tem se mostrado colaborativa para adaptação dos seus filhos e filhas, na nova rotina de acordo com os relatos das entrevistas, e observação da pesquisadora. Estudos de Fachinetti; Spinazola; Carneiro (2021) também apontam nessa direção.

Percebem-se questões, de cunho emocional, bastante presentes no curso do ensino remoto, e que se apresentaram como desafio. “[...] tive problema com a minha filha, nós éramos amigas, tudo ela contava para mim, aí comecei a ficar preocupada, pois ela já não contava as coisas para mim, tive uma depressão, começava a chorar muito, procurei um psiquiatra e passei tomar remédio” (**Família 01**). E, “Tive um bebê o ano passado e passei por grave problema de saúde, fiquei muito tempo internada e deixei meu filho com o pai e avó, até hoje estou abalada por este problema, tive depressão pós-parto. Quando voltei para casa, meu filho não queria assistir aula online, dava muito trabalho” (**Família 04**).

As perdas, dos entes queridos, bem como o receio grande em contrair COVID, foram desafios para a aprendizagem dos estudantes: “Nós perdemos a minha mãe de COVID e ele ficou ainda mais triste. Ele tem um irmão que gosta muito e ajudava muito a ele” (**Família 06**). “Ele sofreu muito com a morte do pai e ficou muito tempo chorando, e falava muito do pai. Ele teve muito medo da pandemia e ficamos no sítio para ele ficar mais livre, ainda assim, era muito cuidadoso, usava máscara, bons hábitos de higiene. Tive alguns problemas com a escola dele com o uso constante do celular, acabou viciando em jogos” (**Família 10**).

Outras falas: “Vários foram os desafios, como precisava trabalhar no presencial, levava a minha filha todos os dias para o trabalho, e ficava preocupada com estas andanças, mas,



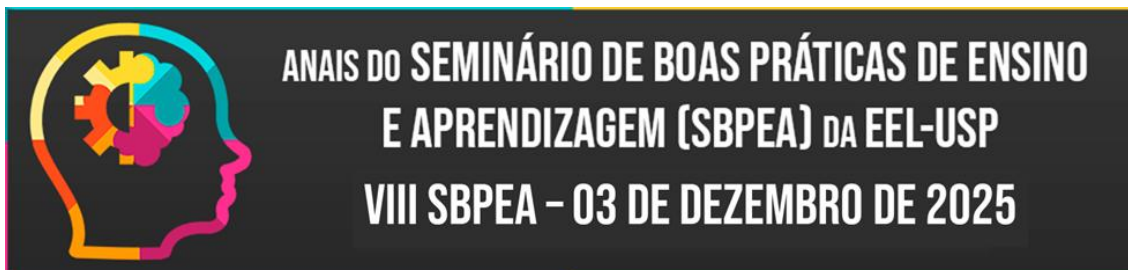
nós nos cuidávamos, usávamos álcool gel, mascarar e lavávamos as mãos. e no trabalho. Outro desafio é que ela engordou muito, por conta da ansiedade” (**Família 09**). “O ano passado foi muito difícil em tudo, ficamos fora do convívio social, eu e minha filha, tivemos COVID-19, ficamos com medo, somos sozinhas neste mundo” (**Família 03**).

As questões socioeconômicas, agravadas pela pandemia, se entrecruzam com as questões emocionais, e se constituíram em grandes desafios para as famílias. Veltrone (2008) sinaliza que a boa relação entre os educadores e os estudantes com DI, é algo bastante positivo no processo de inclusão, considerando que práticas pedagógicas exitosas podem ser oportunizadas mediante o contato com o outro.

Confirma-se nos depoimentos que as famílias trazem, sobre o AEE realizado pela pesquisadora/professora, são significativos, não pelo elogio em si, mas, porque diz sobre a confiança no trabalho da profissional, e do CAPE-BA: “A senhora, ajudou muito a nossa filha, contei o que estava acontecendo, a senhora me escutou e me orientou. A escola passava muita atividade e ela não dava conta de tudo, com as suas aulas ela ficava mais tranquila, ela ficava muito sozinha em casa. Ela gosta muito da senhora, já deixa todo o material pronto para as suas aulas e ajudou muito a nossa filha a vencer estes momentos difíceis das aulas” (**Família 01**).

“Meu filho estava muito só e com muitas dificuldades na escola com as aulas pelo celular, e por isso não queria mais assistir as aulas. Aí depois que começou a ser atendido no CEEBA, ajudou muito ele, ficava aguardando com alegrias as aulas” (**Família 02**). E, “A senhora é boa professora e muito paciente” (**Família 03**). “O seu atendimento ela gostava muito, a senhora orientava em várias dificuldades. Só havia um celular na casa que servia para a minha filha acompanhar as aulas” (**Família 11**).

Outra perspectiva foi sobre a superação dos desafios que as famílias enfrentaram no ensino remoto, as entrevistas trazem relatos que colocam seus filhos e filhas no centro dessa superação, as falas trazem impressas muita emoção, e gratidão: “Minha filha passou de ano, mesmo com muita dificuldade nas disciplinas. Graças a Deus vencemos a



COVID19, e a minha filha sofreu muito, por ter ficado muito tempo, sozinha, em casa. Mas, tivemos uma lição Grande, pois ficamos ainda mais próximas” (**Família 03**).

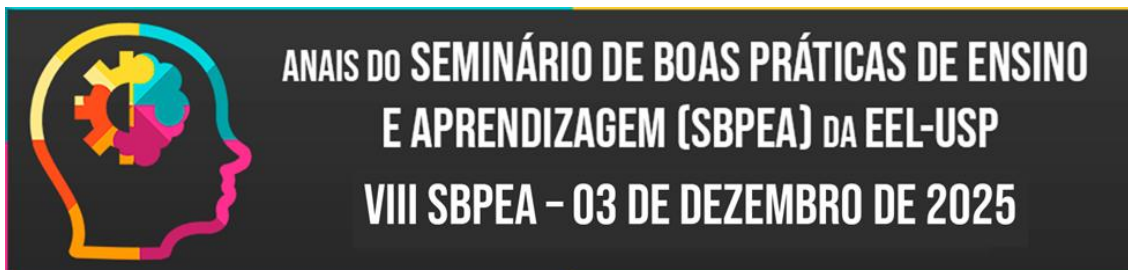
As falas das famílias continuam: “Graças a Deus, tudo foi superado, hoje meu filho está na escola e continua no atendimento com a senhora, que ele gosta muito” (**Família 04**); “No período da tivemos apoio da minha família e depois que vacinamos voltamos para salvador, arranjei um emprego e minha filha voltou a frequentar as aulas” (**Família 05**). Existe já tanto amparo na legislação, desde a Constituição, a LDB, a novas legislações que orientam para a educação inclusiva, não se tratando da implantação de uma política pública voltada para esta questão, mas, da efetivação das mesmas.

As entrevistas evidenciam que, além do suporte pedagógico e emocional oferecido pelo CEEBA-BA, as famílias desempenharam papel fundamental na mediação do processo educativo durante o ensino remoto emergencial. Mesmo diante de limitações tecnológicas, sobrecarga de tarefas e dificuldades emocionais, muitos familiares se envolveram ativamente, auxiliando os educandos no uso das ferramentas digitais, na realização das atividades e no enfrentamento do isolamento.

Esse apoio, ainda que desafiador, foi essencial para manter o vínculo com a escola e garantir a continuidade da aprendizagem, reafirmando a importância da parceria entre escola e família na promoção de uma educação inclusiva e sensível às realidades dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, conclui-se que as práticas pedagógicas e estratégias de suporte emocional desenvolvidas pelo CAPE-BA (antigo CEEBA) durante o período pandêmico foram fundamentais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação especial. A instituição demonstrou sensibilidade e competência ao adaptar suas ações às exigências do ensino remoto emergencial, promovendo uma atuação pautada no acolhimento, na escuta ativa e na valorização das singularidades dos educandos. As atividades implementadas evidenciam



o compromisso com uma educação inclusiva, mesmo em um cenário de crise sanitária e distanciamento social.

As ações pedagógicas identificadas, aliadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), permitiram a mediação de aprendizagens significativas e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e estudantes. O suporte emocional oferecido aos educandos e seus familiares revelou-se igualmente essencial, contribuindo para minimizar os impactos do isolamento e das perdas vivenciadas. A articulação entre os profissionais da educação especial e as famílias foi decisiva para a superação de barreiras e para a construção de estratégias colaborativas, reafirmando a importância da corresponsabilidade no processo educativo.

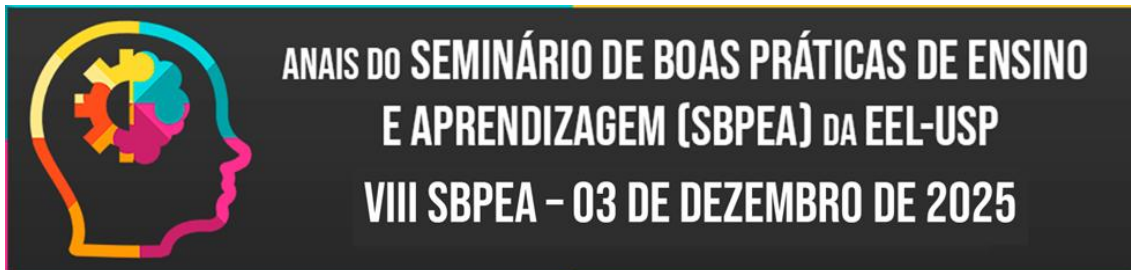
Assim, ao responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este estudo evidencia que o CAPE-BA atuou como um polo de resistência e inovação pedagógica, promovendo práticas que podem servir de referência para futuras situações de crise ou transição educacional. A experiência vivida reafirma que a inclusão escolar exige não apenas recursos técnicos, mas, sobretudo, compromisso ético, sensibilidade humana e disposição para reinventar o fazer pedagógico diante das adversidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 12 nov. 2025.



CLEMENTINO, A. **Planejamento Pedagógico para Cursos EAD**. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.) Design Instrucional para Cursos On-line. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2015, p. 151-190.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wpcontent/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2025.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva no contexto da pandemia**: relato dos desafios, experiências e expectativas. Educação em Revista. Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992> . Acesso em: 10 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUHN DE OLIVEIRA, Cristiane. O atendimento educacional especializado em tempos de pandemia no município de Jussara-BA: possibilidades e adaptações. **CONEDU**, 2021. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anaeis/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID346_28072021143646.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

LINHARES, Ronaldo N. **Internet e Ação Comunicativa como elementos do Espaço Público sob uma perspectiva habermasiana**: crise e transição. In: SOUZA, Mauro W. (Org.). Recepção midiática e espaço público: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAGAIME, Adriana et al. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9665>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SOUZA, Maria Luíza de. **Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAEAE aos educandos com déficit intelectual e seus familiares: desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/pped/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/DISSERTACAO-VERSAO-FINAL-1-1.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2025.