

## **O processo de inclusão em educação no contexto da pandemia: desafios da formação docente numa perspectiva inclusiva**

***The process of inclusion in education in the context of the pandemic: challenges of teacher education in an inclusive perspective***

***El proceso de inclusión en la educación en el contexto de la pandemia: desafíos de la formación del profesorado en una perspectiva inclusiva***

Elita Martins<sup>1</sup>

Katiuscia Cristina Vargas Antunes<sup>1</sup>

Mylene Cristina Santiago<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i63.1632>

**Resumo:** Neste artigo, buscamos refletir sobre o processo de inclusão educacional no contexto da pandemia, problematizando o papel da universidade diante dos desafios da formação docente numa perspectiva inclusiva. A pandemia nos forçou a adotar como principal estratégia o ensino remoto emergencial, transpondo, para o ambiente virtual, desafios enfrentados no presencial quanto à inclusão e acessibilidade de pessoas que, por possuírem alguma deficiência ou outra necessidade educativa especial, enfrentam barreiras no ambiente escolar. Acreditamos que não podemos seguir adiante sem levar em conta as consequências que o ensino remoto nos trouxe. Assim, neste artigo, interessa-nos focalizar como se potencializaram os processos de exclusão daqueles alunos que, mesmo no ensino presencial, já enfrentavam barreiras à aprendizagem e participação, seja em razão das metodologias de ensino, seja em razão da organização curricular, da avaliação, da falta de conhecimento dos professores para responder às necessidades educacionais especiais dos estudantes e da organização dos espaços e tempos escolares. A realidade que se impôs nesse momento, somada ao histórico da formação docente no Brasil, mostrou-nos a urgência de a universidade promover e recriar propostas formativas que contemplem as questões relativas ao processo de inclusão em educação. Como demonstramos no texto, a extensão universitária, pela via da metodologia colaborativa, pode ser um espaço rico para refletir outras possibilidades de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** pandemia; inclusão em educação; formação docente.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

**Abstract:** In this article, we seek to reflect about the process of educational inclusion in the context of the pandemic, questioning the role of the university in the face of the challenges of teacher education in an inclusive perspective. The pandemic forced us to adopt emergency remote teaching as the main strategy, transposing to the virtual environment challenges faced in the classroom regarding the inclusion and accessibility of people who, due to a disability or other special educational need, face barriers in the school environment. We believe that we cannot move forward without considering the consequences that remote learning has brought us. Thus, in this article, we are interested in focusing on how the processes of exclusion of those students who, even in face-to-face teaching, already faced barriers to learning and participation, whether due to teaching methodologies, curriculum organization, assessment, or lack of knowledge of teachers to respond to the special educational needs of students and the organization of school spaces and times. The reality that imposed itself at that time, added to the history of teacher education in Brazil, showed us the urgency of the university to promote and recreate training proposals that address issues related to the process of inclusion in education. As we demonstrated in the text, university extension, through the collaborative methodology, can be a rich space to reflect other possibilities of teaching and learning.

**Keywords:** pandemic; inclusion in education; teacher training.

**Resumen:** En este artículo, buscamos reflexionar sobre el proceso de inclusión en la educación en el contexto de la pandemia, cuestionando el rol de la universidad frente a los desafíos de la formación docente en una perspectiva inclusiva. La pandemia nos obligó a adoptar el aprendizaje remoto de emergencia como estrategia principal. Esta estrategia traspuso al entorno virtual los desafíos que se enfrentan en los espacios presenciales en cuanto a la inclusión y accesibilidad de personas que, por tener una discapacidad u otra necesidad educativa especial, enfrentan barreras de aprendizaje y participación. Creemos que no podemos avanzar sin tener en cuenta las consecuencias que nos ha traído la enseñanza a distancia. Así, en este artículo nos interesa centrarnos en cómo se potenciaron los procesos de exclusión de aquellos estudiantes que, aún en la enseñanza presencial, ya enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, ya sea por las metodologías de enseñanza, o por de la organización curricular, la evaluación, el desconocimiento de los docentes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y la organización de los espacios y tiempos escolares. La realidad que se impuso en este momento, sumada a la historia de la formación docente en Brasil, nos mostró la urgencia de la universidad para promover y recrear propuestas formativas que aborden los temas que atraviesan el proceso de inclusión en la educación. Como demostramos en el texto, la extensión universitaria, a través de la metodología colaborativa, puede ser un espacio rico para pensar en otras posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** pandemia; inclusión en la educación; formación docente.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia de covid-19, que teve, entre as medidas preventivas e protetivas, a suspensão das atividades escolares e acadêmicas presenciais. Em um espaço de tempo relativamente pequeno,

professores da educação básica e do ensino superior precisaram reinventar suas práticas, de modo a oferecer condições para dar continuidade a processos educativos a estudantes em diferentes etapas da educação e em contextos diversos.

A escola se deslocou para as casas, salas de aulas foram reorganizadas em ambientes virtuais, congressos e atividades científicas se converteram em *lives*. O ensino remoto emergencial (ERE), uma possível nomenclatura para concepções e práticas educativas polissêmicas, descortinou-se e foi instituído como possibilidade durante o período de distanciamento social. Essa necessidade emergencial transpôs, para o ambiente virtual, desafios enfrentados nos espaços presenciais no que tange à inclusão e acessibilidade de pessoas que, por diferentes razões, dentre elas a de possuir alguma deficiência ou outra necessidade educativa especial, enfrentam barreiras à aprendizagem e participação. Antes mesmo da pandemia, nossa preocupação era voltada para a questão: como garantir participação e aprendizagem desses alunos no espaço escolar? Durante a pandemia, além dessa preocupação, passamos a nos preocupar no quanto a acessibilidade ou a inacessibilidade digital poderia produzir novos abismos e desigualdades educacionais, principalmente relacionadas ao acesso ao currículo e à avaliação.

Essas questões, somadas a tantas outras que emergiram no desenrolar da pandemia, que durou mais de um ano em nosso país, impulsionaram-nos a pensar sobre os desafios que a universidade, em particular os cursos voltados para a formação de professores, tem que enfrentar diante do cenário de rápidas e profundas mudanças que se impuseram à escola e ao trabalho docente. Vale ressaltar que a discussão sobre a utilização e incorporação das tecnologias digitais na educação não é uma novidade; entretanto, a maneira como todos fomos levados a lidar com a tecnologia, especialmente com os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem, obrigou-nos a “aprender na marra” a utilizar tais meios. Isso vale tanto para professores como para estudantes e seus familiares, afinal, como afirma Sebastian Plá (2020),

La covid-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa [...]. La educación, representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares en casa durante la pandemia, trae consigo, en un primer momento, la sensación de que todo puede seguir igual, de vivir el enclaustramiento como mero paréntesis en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo. (p. 34).

Perante o que temos vivenciando no cenário educacional, não podemos seguir adiante sem levar em conta as consequências que o ensino remoto nos trouxe. No contexto deste artigo, o que nos interessa focalizar é como se potencializaram os processos de exclusão daqueles alunos que, mesmo no ensino presencial, já enfrentavam barreiras à aprendizagem e participação, seja em razão das metodologias de ensino, seja em razão da organização curricular, da avaliação, da falta de conhecimento dos professores para responder às necessidades educacionais especiais dos estudantes e da organização dos espaços e tempos escolares.

Nessa direção, precisamos compreender que um dos caminhos possíveis para a superação dessas barreiras é a formação de professores, seja inicial, seja continuada. Portanto, como um espaço por excelência de formação, a universidade tem um papel fundamental. No âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, propostas de formação de professores que abarquem as questões relacionadas à inclusão em educação podem contribuir significativamente para a construção de uma escola inclusiva.

Com o objetivo de refletir sobre as implicações que o ensino em tempos de pandemia e sua relação com a inclusão em educação trazem para o campo da didática e suas consequências na gestão educacional, os processos de ensino-aprendizagem e os processos formativos de professores, apresentaremos dados de uma pesquisa realizada com professores da rede municipal de educação de Juiz de Fora, MG, sobre o trabalho docente durante a pandemia, e, em seguida, apresentaremos as possibilidades que vêm sendo tecidas por meio de um projeto de extensão que envolve a temática da acessibilidade curricular e o processo de inclusão em educação.

## **2 DIALOGANDO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA PESQUISA: “NOVAS” REALIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Nosso país, por suas dimensões continentais e sem uma devida articulação entre os entes federados, vivenciou a implantação gradativa e diferenciada das medidas de prevenção ao vírus. Na área educacional, algumas redes de ensino interromperam suas atividades presenciais, com a antecipação de recessos, férias escolares e, ainda, suspensão das atividades por tempo indeterminado.

No município de Juiz de Fora, houve suspensão das aulas presenciais em 18 de março de 2020, momento de muitas incertezas. Porém, logo, em primeiro de abril, o governo federal publicou uma Medida Provisória (BRASIL, 2020a), que, mais tarde, no mês de agosto, foi transformada na Lei Federal 14040/2020 (BRASIL, 2020b). Tal medida legal estabelece normas educacionais excepcionais liberando o cumprimento dos 200 dias letivos, mas mantendo a obrigatoriedade do mínimo de 800 horas/ano.

A necessidade do cumprimento de horas, aliada ao fato de o Decreto 9.057, de 2017 (BRASIL, 2017), indicar a modalidade a distância como forma de oferta do ensino fundamental, em situações emergenciais, trouxe uma nova realidade para a educação básica: a utilização de recursos tecnológicos para que o ensino acontecesse mesmo com o distanciamento entre alunos e professores.

Essa forma de trabalho ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois, apesar de também utilizar recursos tecnológicos e ser realizada de forma que professores e alunos não estejam no mesmo espaço, difere-se da educação a distância (EAD), que é uma modalidade específica de ensino com legislação própria, com uma concepção pedagógica própria. Já o ERE se constituiu como um conjunto de atividades emergenciais, programadas de forma acelerada para atender às demandas do contexto de pandemia, e, mesmo sendo remoto, devido ao distanciamento espacial entre professores e alunos, muitas vezes, utiliza de estratégias como as aulas síncronas, com encontros simultâneos, nas quais docentes e discentes transpõem, para o *online*, modelos de aulas presenciais.

Para professores e estudantes da educação básica, essa foi uma mudança impactante, já que, em tal nível de escolarização, não é predominante o ensino a distância ou mediado por recursos tecnológicos, ao contrário do que acontece com o ensino superior, no Brasil, nível que, em 2016, segundo Santos (2018), chegou a 1.500.000 matrículas na modalidade EAD, o que equivale a um crescimento de 570% em 12 anos.

Vale considerar o alerta de Rocha *et al.* (2020) de que

Mesmo que o professor tenha experimentado algumas possibilidades de uso de TD em sua formação inicial, as constantes transformações científico-tecnológicas e o surgimento acelerado de novos aparatos e recursos exigem que esse profissional se mantenha em um contínuo processo de formação. (p. 65).

Assim, se até mesmo aqueles que têm experiência com o uso de tecnologias no ensino precisam estar continuamente em formação, acreditamos que as dificuldades para os que não estão tão familiarizados são ainda maiores e podem ser ampliadas, quando consideramos falhas ou ausência no processo formativo. Nas palavras de Aguiar (2020, p. 5):

As aulas virtuais surgiram como uma alternativa para que os alunos não ficassem sem acompanhar os conteúdos no período de isolamento social imposto pela Covid-19. Entretanto, nem todas as escolas, professores e alunos têm estrutura para colocar essas aulas em prática e de forma significativa. A única certeza é de que não é possível esperar que todos se adaptem do [sic] rapidamente com esses novos desafios. Porém, ao menos, a pandemia e a imposição de isolamento social mostram uma oportunidade, ainda que forçada, de reinvenção de nossas práticas didáticas, com coragem e curiosidade para testar as ferramentas disponíveis e com as quais muitos professores nunca tiveram contato.

Essa não familiaridade com as ferramentas necessárias ao ERE também foi evidenciada em uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Sistemas de Ensino (GESE), coordenado por uma das autoras<sup>2</sup>. A pesquisa, a qual teve como objetivo identificar as percepções dos professores que atuam na educação básica sobre o seu trabalho, durante o contexto de pandemia, contou com a participação de professores de educação básica, do município de Juiz de Fora, que estavam atuando de forma remota no período de maio a agosto de 2020. Inicialmente, foram contatados cinco professores, sobre os quais se teve notícia de que trabalhavam remotamente, convidando-os a participarem de entrevistas ao longo de cinco dias, relatando sobre seu cotidiano de trabalho na pandemia. Além disso, eles deveriam responder a um questionário *online* e encaminhá-lo a outros dois professores que também estivessem trabalhando remotamente, os quais, por sua vez, encaminhariam a outros dois. Tal técnica, *snow ball sampling* ou “bola de neve”, resultou em 110 respondentes. Dentre os pontos abordados no questionário, destacamos a insuficiente formação para lidar com o ensino

---

<sup>2</sup> O grupo é coordenado pela professora Elita Martins. As entrevistas e os questionários foram realizados entre os meses de maio e agosto de 2020; porém, diante da prorrogação do contexto pandêmico, novas entrevistas foram realizadas com os mesmos professores, entre os meses de setembro e novembro de 2021, estando a pesquisa em fase de elaboração do relatório final (GESE, O exercício da docência no contexto de pandemia COVID-19: as vozes dos professores, 2020-2021) (O EXERCÍCIO..., 2023).

remoto: 60,9% responderam não ter formação sobre educação *online*; e 54,5% afirmaram não ter recebido, por parte da escola, tipo algum de formação que os preparasse para lidar com essa nova maneira de trabalho, e, quando aconteceu, foi em forma de tutoriais e treinamentos rápidos.

Freire (1997, p. 19) afirma que “A responsabilidade ética, política e profissional DO ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”; entretanto, a forma abrupta como o ensino remoto foi adotado no contexto de pandemia dificultou o trabalho do professor, como nos revelou uma das entrevistadas, que comparou o ato de se preparar para trabalhar de forma remota a “consertar avião voando”. Nas palavras da professora Bia<sup>3</sup> :

*[...] consertar avião voando, você tem que dá um jeito de aprender fazendo e não pode faltar, não, o aluno não pode ficar sem aula, o aluno não pode ficar sem material e o início foi motivo de muito choro, muita noite em claro, muito, ô, foi desesperador!*

A professora nos revela que a intensidade do trabalho causou sofrimento, por acontecer de forma muito rápida; porém, será que essa rapidez fornece ao professor a formação necessária para sustentar sua prática? Afinal, a formação sólida é princípio para a formação de professores, conforme a Resolução CNE 02/2015 (BRASIL, 2015), e é fundamental, a fim de que o professor possa exercer sua autoridade, a firmeza para atuar e decidir, no exercício de sua autonomia. Nas palavras de Freire: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1998, p. 103).

O compromisso docente e o desejo de ter a formação necessária para os novos desafios do ERE causam esse “desespero” revelado pela professora, o qual se agrava quando consideramos que, além do desafio das falhas de formação, há, também, aqueles relacionados à própria condição de trabalho, recursos materiais.

Colemarx (2020), a partir de estudos do Comitê Gestor de Internet no Brasil, sinaliza que 20% dos domicílios brasileiros não têm acesso à *internet*. Isso corresponde a 17 milhões de domicílios, o que talvez explique os resultados de

---

<sup>3</sup> Nome fictício, com a finalidade de assegurar o anonimato dos participantes.

pesquisa feita pelo INEP<sup>4</sup>, na qual se indica que, em 2020, dentre as ferramentas utilizadas durante o ERE, 86,5% das escolas brasileiras utilizaram materiais impressos a serem retirados na escola e 43,8% utilizaram aulas síncronas mediadas pela *internet*, com possibilidade de interação direta entre estudantes e professores.

Vale ressaltar que, mesmo quando há acesso à *internet*, nem sempre a velocidade de conexão é a adequada, o que faz com que, muitas vezes, os professores tenham de repensar a atividade proposta, já que nem todos os estudantes conseguirão abrir a câmera, assim como revelou a professora Camila, que afirma “*dar aula só para a bolinha*”. “*Tá com a bolinha ali, só com a fotinha deles a gente não pede para abrir a câmera porque senão carrega muito o aplicativo deles de travar*”.

É preciso reconhecer que ver só a “*bolinha*” impacta a forma como se organiza o processo de aprendizagem, pois o professor é impedido de conhecer seu aluno, no sentido mais básico de vê-lo, e isso pode contribuir para que se construam modelos de aulas para alunos idealizados, já que os “olhos não os veem” e o distanciamento espacial faz com que seja mais desafiador criar mecanismos que permitam, de fato, acompanhar o que os alunos conseguem fazer sozinhos ou com o auxílio de familiares e de aplicativos de busca da *internet*.

Sem conhecer seu aluno, o professor encontra dificuldade para reconhecer “alguma coisa que todo aluno sabe”, e isso acaba impactando o sucesso da aprendizagem, o que, para Mantoan, significa:

[...] explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p. 38).

De frente para a tela de um computador, muitas vezes, o professor, principalmente quando não tem formação adequada para lidar com os recursos disponíveis para o ERE, acaba utilizando do “falar” para o outro que o “ouve” do outro lado, em um modelo educacional tradicional, que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), foi nos ensinado pela nossa vivência de alunos.

Sem poder explorar espaços além dos virtuais, essa dificuldade de “ver” seus alunos e de conhecer melhor como aprendem pode ser ampliada quando consideramos a realidade de estudantes com deficiência.

<sup>4</sup> Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil (INEP, 2022).



Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020), junto a 1.594 docentes da educação básica das diferentes unidades federativas do país, indica que, dentre as dificuldades docentes enfrentadas para atuar com o público-alvo da educação especial, durante o ERE, podemos destacar: nas classes comuns, trabalhar com esse grupo a distância (64,8%) e estimular a participação deles no grupo; já nas salas de AEE e Serviços Especializados, esses índices correspondem a 64% e 47,6%. Ainda, conforme dados obtidos na referida pesquisa, 41% dos que atuam nas classes comuns e 42,8% nas salas de AEE e Serviços Especializados acreditam que a aprendizagem desses alunos diminuiu.

As dificuldades impostas pelo ERE podem impactar não só o quanto o docente consegue acompanhar seu aluno, o quanto este tem conseguido aprender, mas também o quanto, de fato, pode estar sendo ou não fortalecida a ideia de inclusão. Na já referida pesquisa desenvolvida pelo GESE (2021), ao serem questionados<sup>5</sup> sobre como era feita a adaptação de atividades no desenvolvimento das aulas *online*, em casos de alunos com deficiência, 43,7% dos professores afirmaram que essa adequação era feita pelo professor de apoio ou tutor, e 9,3%, pela família.

Compreendendo, assim como Souza, Valente e Pannuti (2015, p. 10880), que “[...] o professor de apoio deve ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança”, temos de ter a preocupação para que, devido aos limites do acompanhamento a distância, os alunos com deficiência não passem a ser responsabilidade exclusiva de um professor, como se pertencente a uma realidade à parte dentro de uma mesma turma, o que não constitui prática inclusiva.

A necessidade de se pensar sobre práticas pedagógicas que auxiliem a superar as enormes dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial é reforçada quando consideramos dados como os apresentados por Bof (2021), que, com base em estudos de Alves e Ferrão (2019), afirma haver “[...] forte associação entre o nível socioeconômico dos alunos e seu desempenho escolar. O percentual mais elevado de alunos situados no nível adequado de aprendizado

---

<sup>5</sup> Questão 4.4 Em uma das suas turmas há algum aluno com deficiência ou que requeira adaptação de atividades? Em caso afirmativo, como isso tem sido feito no desenvolvimento das aulas *online*?

é dos estudantes com nível socioeconômico mais alto” (BOF, 2021, p. 27), o que pode se acentuar em um contexto pandêmico, que tem aumentado a pobreza da população, conforme ilustrado pela reportagem da FGV Social (FGV SOCIAL, 2020), segundo a qual a renda do brasileiro, neste ano, caiu 10% em relação a do ano de 2020, o que poderá ainda se agravar com os efeitos pós-pandemia.

Temos a compreensão de que serão gigantes os desafios para garantir a educação como um direito constitucional que favoreça a aprendizagem de todos, mas vale ressaltar que esses desafios já existiam antes da pandemia, o contexto pandêmico só agravou tais desafios e entraves. Acreditamos, assim como Nóvoa e Alvim (2021), que:

Precisamos de sair desta crise pandêmica com um projeto claro para o futuro da educação, sabendo que são muitos e diferentes os caminhos a ser percorridos, mas mantendo sempre a defesa da educação como bem público e comum e reconhecendo a necessidade de uma transformação profunda do único melhor sistema. (p. 16).

A pandemia produziu e vem produzindo impactos significativos na educação. Estamos diante de um momento histórico, em que qualquer formação, por melhor que fosse considerada, não poderia dar conta dos desafios que a educação vem enfrentando desde março de 2020. Não obstante, a pergunta que se impõe é: será que os problemas evidenciados pela pandemia são novos? Segundo Nóvoa e Alvim (2020),

O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário. (p. 1).

Concordando com o ponto de vista de Nóvoa e Alvim (2020), a resposta à pergunta feita anteriormente seria “Não”. Mas é claro que o fechamento das escolas e a imposição do ensino remoto emergencial como forma de manter a educação “funcionando” trouxeram outros desafios. O modelo tradicional de escola, alicerçado numa pedagogia centrada na transmissão passiva do conhecimento, em que o professor ministra as suas aulas para turmas homogêneas, já dava sinais de sua falência desde o século passado. Entretanto, a escola parecia resistir à mudança.

De repente, em poucos dias, o que era tido como impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; o horário escolar, que não

podia ser alterado devido à organização da vida e do trabalho das famílias, volatilizou-se; os métodos pedagógicos centrados na aula deixaram de ter sentido e assistiu-se a uma diversificação de abordagens, sobretudo através do ensino remoto, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias. (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 2).

E foi mais ou menos assim que todos fomos impelidos a mudar. Mudar como? Mudar para onde? Seria simplesmente transpor para o ambiente virtual o que era feito no presencial? Assim foi em muitos aspectos. Os erros pedagógicos do ensino presencial acabaram sendo reproduzidos no ambiente virtual, potencializados pelas condições estruturais que a pandemia agravou, a saber: a desigualdade social, a exclusão digital, a falta de estrutura dos sistemas educacionais no que se refere à tecnologia, a formação dos professores para lidar com as plataformas digitais, entre outras.

Não nos faltam relatos de professores que, além de terem de lidar com as questões que envolvem o domínio das tecnologias, traziam uma questão ainda mais grave: a ausência dos estudantes. Quais as razões dessa ausência? Como chegar até esses estudantes? As respostas para essas perguntas são muitas. Como afirmam Nóvoa e Alvim (2020), as soluções para esses problemas foram e continuam sendo frágeis e precárias. Se a ausência é decorrente da falta de um equipamento, seja computador, seja celular, as soluções vão desde o empréstimo desses equipamentos pelas redes de ensino que tiveram condições de comprar *notebooks* ou *tablets*, até campanhas de doação de equipamentos usados, especialmente computadores e celulares para estudantes das redes públicas de ensino. Se os estudantes não acessam as plataformas digitais, as soluções passam pela distribuição de apostilas e materiais impressos, aulas via redes de TV e rádio. Num país de dimensões continentais como o Brasil e com diferenças abissais entre as regiões, pudemos ver de tudo um pouco. O mais grave é que, até o momento, seguimos sem um planejamento ou uma política pública nacional que vise ao enfrentamento efetivo dos problemas educacionais gerados pela pandemia. Boa parte dos sistemas educacionais se limitou a contratar plataformas digitais sem se preocupar com a garantia de acesso de estudantes e professores a elas.

É preciso dizer que boa parte das soluções mencionadas partiu dos professores e gestores locais, demonstrando a importância de se fortalecer a relação entre a escola, as famílias e os estudantes. Quanto aos professores, concordamos mais uma vez com Nóvoa e Alvim (2021), quando afirmam que:

[...] as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (p. 3).

Acreditando na necessidade de transformação diante da realidade que se impôs para fomentar novas práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem, apostamos na extensão universitária como espaço para a formação de professores e de construção de novos saberes e práticas, o que passaremos a tratar a seguir.

### **3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM PROPOSIÇÃO FORMATIVA**

A universidade é reconhecidamente o lugar por excelência da formação de professores. Antes mesmo da pandemia, muito já se discutia sobre a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores e o papel das universidades nessa tarefa. São conhecidas as críticas que vinham sendo tecidas em relação à formação de professores no Brasil, especialmente em relação ao distanciamento entre teoria e prática e a necessidade de reconfigurar a proposta de formação considerando-se os desafios presentes na escola contemporânea.

Nas palavras de Libâneo (2006), repensar a formação de professores requer:

a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (p. 88-89).

Complementando o pensamento de Libâneo (2006), Imbernón (2011) afirma que exigir qualidade na formação profissional de professores é uma questão

ética e de responsabilidade social. Para ele, a qualidade na formação docente impacta diretamente a qualidade da educação no que se refere ao aspecto didático-pedagógico.

A busca por caminhos para se aperfeiçoar a formação de professores é um movimento que muitas universidades vêm realizando, a despeito do direcionamento que o Ministério da Educação (MEC) vem dando à política de formação de professores no Brasil, refletida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação) (BRASIL, 2019). Esses documentos expressam um esvaziamento da dimensão crítico-reflexiva da formação de professores em favor de uma formação tecnicista, que visa a um alinhamento reducionista da formação de professores à execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não bastassem os embates que envolvem, de um lado, o direcionamento do MEC em relação às políticas de formação de professores e, de outro, a resistência necessária das universidades à implementação de tais políticas, em 2020, a pandemia provocada pelo coronavírus colocou em evidência os limites da formação inicial e continuada de professores no que se refere a aspectos relacionados, particularmente, ao trabalho com as tecnologias digitais. Tais limites foram evidenciados na pesquisa apresentada na seção anterior.

Em nosso entender, o processo de inclusão em educação, da educação básica ao ensino superior, requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos. Ações práticas capazes de atender às diversas demandas dos alunos com deficiência ou outra necessidade educacional especial são necessárias, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem. As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, é preciso dispor de recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de uma boa proposta de ensino que considere a diversidade de alunos em sala de aula. Essa problematização era comumente debatida no processo de ensino presencial. E no ensino remoto emergencial? Como prover condições de aprendizagem e de participação que possibilitem oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas barreiras?

A perspectiva de inclusão em educação que adotamos pressupõe que o processo de inclusão é destinado a todas as pessoas que sofrem barreiras à

participação e à aprendizagem. Tais barreiras podem ser decorrentes da falta de acessibilidade arquitetônica, curricular, atitudinal, comunicacional, e, com a pandemia, a acessibilidade digital ganhou destaque. Antes de instituir o ensino remoto emergencial, a maioria das universidades teve a preocupação de identificar como era o acesso da comunidade acadêmica ao universo digital. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) realizou um questionário para diagnosticar as condições de acesso digital, que contou com a participação de 40% do público total. Entre condições de acesso à *internet* e dados referentes à saúde, foi constatado que mais de 97% dos respondentes tinham acesso à *internet*. A partir de então, iniciaram os esforços para organizar o ensino remoto emergencial (UFJF, 2020a).

A falta de resposta de 60% da comunidade acadêmica que envolve estudantes, professores e servidores nos evoca Sousa Santos (2020), o qual, ao discutir a cruel pedagogia do vírus, destaca as zonas de invisibilidade que atingem milhares de pessoas em condições de extrema vulnerabilidade, e isso inclui mulheres vítimas de violência doméstica, emergências alimentares de moradores de periferias pobres do mundo, internados em campos de internamento para refugiados, idosos e pessoas com deficiência. No que tange a esse último grupo, Sousa Santos (2020) considera que:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (p. 20).

O processo de ensino remoto emergencial trouxe ao grupo de alunos com deficiência novos desafios, somados aos já existentes. O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)<sup>6</sup>, com o propósito de apoiar e oferecer condições de inclusão e de

<sup>6</sup> O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF tem como objetivo construir e implementar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação, no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF. Além

acessibilidade aos estudantes com deficiência, organizou uma série de ações para orientação aos professores acerca das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, no contexto do ERE, e publicou um manual sobre a adaptação de materiais pedagógicos neste contexto de excepcionalidade (UFJF, 2020b). Posteriormente, com o objetivo de garantir o acesso e a participação dos estudantes com deficiência nas aulas e atividades remotas, foi desenvolvido um projeto de monitoria especializada. No que tange ao ensino, essas foram as principais ações realizadas durante o ERE; todavia, ressaltamos que, para alcançar sucesso no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e outras barreiras, faz-se necessário superar as barreiras atitudinais, que são justamente aquelas denunciada por Sousa Santos (2020) sob a denominação de capacitismo, definido como o modo como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”. Nas palavras de Mello (2016):

No caso do capacitismo, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. (p. 3272).

Antes e durante o processo do ERE, são frequentes relatos de estudantes com dificuldade de acesso aos currículos e às avaliações decorrentes da crença do direito à igualdade traduzida como um único processo avaliativo e formas únicas de acesso ao conteúdo; entretanto, o fato de, muitas vezes, as aulas no

---

das ações nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão, o NAI volta-se para a elaboração de políticas e práticas de apoio à acessibilidade e inclusão dos técnicos administrativos e docentes com deficiência. Este Núcleo está vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF. Dentre outras ações, compete ao NAI: 1) elaborar políticas institucionais para possibilitar o acesso, a permanência e a participação de servidores e alunos com deficiências e outras necessidades especiais nos espaços, nas atividades acadêmicas e administrativas da UFJF. 2) promover a inter-setorialidade por meio da articulação de informações e ações no âmbito da universidade, no que se refere às culturas, políticas e práticas de inclusão, de modo a identificar e superar barreiras que impeçam a participação e acessibilidade de todos os estudantes e servidores na UFJF.

ensino remoto acontecerem com câmeras desligadas ou atividades assíncronas<sup>7</sup> reforçou um planejamento de atividades para alunos comumente idealizados, o que torna atuais os questionamentos de Sordi (2010, p. 30): “[...] como avaliar usando instrumentos padronizados, sujeitos sociais tão distintos, com capitais culturais diferenciados sem resvalar ora para a condescendência pedagógica ora para o autoritarismo excludente?”.

Nesse contexto, o projeto de extensão Acessibilidade Curricular: O Desenho Universal para a Aprendizagem<sup>8</sup>, que havia sido iniciado duas semanas antes da pandemia se tornar uma realidade, precisou ser reorganizado, para discutir e criar proposições com base em princípios potencializadores de estratégias de ensino e formas de avaliação que se adaptassem a todos os alunos, de modo que todos pudessem aprender na via comum de educação.

Inicialmente, o público-alvo dessa proposta foi constituído por professores, alunos e demais atores das escolas públicas de educação básica envolvidas no projeto; todavia, em um contexto de mudanças e uso de tecnologias digitais como possibilidade de encontros e continuidades, tivemos de reinventar nossas práticas e estratégias, o que corroborou, diante desse cenário tão atípico, o surgimento do Acessibilidade Curricular e Inclusão (ACINC) – dois projetos distintos, que, de forma colaborativa, unificaram-se no desafio de buscar respostas, em conformidade com o novo cenário apresentado.

A partir de então, nossos projetos de extensão foram desafiados a pensar em novas formas de prosseguir com os trabalhos e estudos propostos, em um contexto totalmente diverso do que fora pensado inicialmente. Inquietos, com a incerteza do que enfrentaríamos no ano de 2020, começamos a nos reunir no mês de abril, por meio de videochamadas no *Google Meet*, com o propósito de traçar novos rumos, diante do cenário apresentado. Nossas indagações iniciais eram: como traçar novos rumos sem perder de vista nossos objetivos iniciais? Como possibilitar a continuidade de um processo de formação em uma perspectiva extensionista, de modo que os participantes pudessem atuar de forma colaborativa e continuassem protagonistas das ações?

---

<sup>7</sup> Atividades postadas pelos professores em plataformas ou enviados por outros meios, aos alunos que poderão fazê-las no momento mais adequado, dentro de um prazo estipulado.

<sup>8</sup> Trata-se de um projeto de extensão coordenado pelas autoras deste artigo e desenvolvido no âmbito do grupo de estudos Acessibilidade Curricular e Inclusão (ACINC).



A proposta da extensão antes da pandemia era repensar as relações de ensino e práticas pedagógicas, de maneira a atender os alunos em sua diversidade no contexto da turma, buscando desconstruir a ideia de adaptações curriculares individuais, para pensar em estratégias que favorecessem o processo de participação e aprendizagem no contexto escolar. Com o distanciamento social, mantivemos nosso foco, mas perdemos o acesso presencial aos alunos da educação básica e do ensino superior; deste modo, nossa equipe, constituída por professores da educação básica e do ensino superior, bolsistas de graduação e da residência docente, tem se empenhado em pensar propostas que *não* viabilizem um novo normal, mas identifique as barreiras existentes antes e durante a pandemia, para então propor novas culturas, políticas e práticas educativas ancoradas no processo de inclusão e sustentadas por valores que foquem o desenvolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo, considerando suas singularidades, diferenças e potencialidades como oportunidade de enriquecimento das instituições educativas e de seus diferentes atores.

#### **4 QUE ESCOLA QUEREMOS NO PÓS-PANDEMIA? CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS**

Neste artigo, buscamos refletir sobre o ensino em tempos de pandemia e sua relação com a inclusão em educação, apontado as implicações que o ERE traz para o campo da didática, os processos de ensino-aprendizagem e os processos formativos de professores. Nesse cenário, trouxemos ao debate o papel da universidade diante dos desafios de formar professores numa perspectiva inclusiva.

Os impactos da pandemia sobre a educação estão em processo de avaliação, posto que vivemos, em nosso país, uma crise sanitária sem precedentes, a qual inviabilizou as aulas presenciais por dois anos letivos. Como demonstramos por meio da pesquisa aqui apresentada, os docentes foram tomados de assalto pela necessidade de mudar suas práticas em função do ERE. Dificuldades em lidar com as plataformas digitais e com recursos tecnológicos, precariedade nas condições de acesso à *internet* por docentes e discentes, mudança nas relações interpessoais, que, no contexto remoto, tomam outras formas, muitas vezes, distanciando professores e estudantes, são alguns dos impactos que o ensino em tempos de pandemia trouxe e que pudemos constatar.

Nesse contexto, como ressaltamos ao longo do artigo, os processos de exclusão se intensificaram, particularmente pelo abismo social que a pandemia não só revelou como também agravou, trazendo à superfície problemas até então não enfrentados pelas políticas públicas educacionais. Dentre os processos de exclusão que ressaltamos no texto, está a participação (ou a não participação) dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais no ERE. Se, no ensino presencial, professores já sinalizavam para os limites de sua formação e de sua prática para atuar com esses estudantes, no contexto remoto, a falta de contato físico e do apoio dos serviços de atendimento especializado de forma mais constante tornou o trabalho com esse público ainda mais desafiador.

A realidade que se impôs durante a pandemia, somada ao histórico da formação de professores no Brasil, mostrou-nos a urgência de a universidade promover e recriar propostas de formação que contemplem as questões que atravessam o processo de inclusão em educação. Como demonstramos no texto, a extensão universitária, pela via da metodologia colaborativa, pode ser um espaço rico para que sejam pensadas outras possibilidades de ensinar e aprender.

Inúmeros eventos formativos têm ocorrido no espaço virtual, desde o início da pandemia, de modo a demonstrar que as atividades virtuais encurtam espaços e permitem a participação de pessoas de diferentes continentes em um único evento. Pessoas pouco familiarizadas com as plataformas e redes sociais virtuais viram-se impelidas a superar desafios digitais e de acessibilidade virtual. Educadoras/es têm se empenhado continuamente para transpor barreiras físicas e oferecer ensino de qualidade aos estudantes. Redes de ensino buscaram repensar seus currículos e oferecer processos formativos por meio de *lives* e outras propostas virtuais. O que acontecerá no pós-pandemia? Queremos recuperar o sistema educacional que tínhamos antes? Teremos um “novo normal” na esfera educacional e social? Passaremos a conviver com o ensino híbrido?

Estas são questões que provocam dúvidas e continuam ainda sem respostas, incertezas mantidas em um cenário que necessita de diálogos interdisciplinares e intersetoriais para alcançar soluções para problemas até então desconhecidos e para problemas antigos e estruturais não resolvidos. Parece que a pandemia acelerou processos que vinham se descortinando lentamente no cenário educacional. O que será daqui para frente depende do nosso potencial de diálogo e desejo de cocriar novas realidades, sonhos e utopias.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fabiano Sales de. Educação pública em tempos de pandemia: um estudo de caso sobre a produção e divulgação de aulas em diferentes mídias. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA*, 5., São Carlos. *Anais [...]*. 2020. São Carlos: UFSCar, 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugénia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 30, p. 1-33, dez. 2019.

BOF, Alvana Maria. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros do ensino fundamental a partir do Plano Nacional de Educação. *In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth (Org.). Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. [volume 5]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL. Medida provisória n. 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=934&ano=2020&ata=01/04/2020&ato=dffkXQ65EMZpWT225>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32560565#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009>. Acesso em: 26 junho 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. *Decreto n. 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 26 jun. 2023.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO [COLEMARX]. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: [http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto\\_cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf](http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto_cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf). Acesso em: 30 maio 2020.

FGV SOCIAL. Impactos do Covid. *FGV SOCIAL* [online], Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cps.fgv.br/impactos-do-covid>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Informe Pesquisa: inclusão escolar em tempos de pandemia. *Fundação Carlos Chagas* [online], São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19. *Gov.br/INEP* [online], Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-76, out. 2006.

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

*O processo de inclusão em educação no contexto da pandemia: desafios da formação docente numa perspectiva inclusiva*

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-276, 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. *Revista História da Educação*, São Leopoldo, v. 25, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/110616>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. *Prospects*, [s.l.], v. 49, p. 35-41, 2020.

O EXERCÍCIO da docência no contexto de pandemia COVID-19: as vozes dos professores. Juiz de Fora: UFJF, 2023. 1 video (2h 17 min 47 seg). Publicado pelo canal da Faced UFJF. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=H-nx9kaW\\_fw](https://www.youtube.com/watch?v=H-nx9kaW_fw). Acesso em: 26 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. [Volume I]. São Paulo: Corte, 2002.

PLÁ, Sebastian. La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. In: AGUILAR, Jesús et al. (Org.). *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: UNAM, 2020. p. 30-8.

ROCHA, Flavia Suheck Mateus da; LOSS, Taniele; ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurélio. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da covid-19. *Revista Interações*, [s.l.], v. 16, n. 55, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1115>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 167-88, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82470>.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula”: da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação docente*. [Coleção Didática e Prática de Ensino]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. O papel do

professor de apoio na inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749\\_7890.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA [UFJF]. UFJF apresenta resultados do Diagnóstico das Condições de Acesso Digital. *UFJF Notícias* [online], Juiz de Fora, 2020a. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/26/ufjf-apresenta-resultados-do-diagnostico-das-condicoes-de-acesso-digital/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA [UFJF]. Núcleo de Apoio à Inclusão organiza lives sobre ensino emergencial. *UFJF Notícias* [online], Juiz de Fora, 2020b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/08/26/nucleo-de-apoio-a-inclusao-organiza-lives-sobre-ensino-emergencial/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

### **Sobre as autoras:**

**Elita Martins:** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Educacional Rosemar Pimentel (FERP). Graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora Adjunta da Faculdade de Educação na UFJF, atuando na disciplina de Políticas Públicas e Gestão escolar.

**E-mail:** [elita.martins@ufjf.edu.br](mailto:elita.martins@ufjf.edu.br), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0070-6380>

**Katiuscia Cristina Vargas Antunes:** Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF); e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da UFJF. Líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação. Coordena, ainda, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF. **E-mail:** [katiuscia.vargas@hotmail.com](mailto:katiuscia.vargas@hotmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2861-551X>

**Mylene Cristina Santiago:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é professora do Departamento de Educação e vice-coordenadora do Núcleo de

*O processo de inclusão em educação no contexto da pandemia: desafios da formação docente numa perspectiva inclusiva*

Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão em educação, currículo e atendimento educacional especializado. **E-mail:** mylenesantiago87@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2769-8421>

**Recebido em: 17/11/2021**

**Aprovado em: 11/04/2023**

