

A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA

JOYCE MARIANA ALVES BARROS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

MARIA APARECIDA DIAS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

RESUMO: Com a pandemia da Covid-19, a Educação Básica foi exposta à inúmeros desafios. A coletividade docente e o diálogo com os demais atores que contribuem para uma Educação Inclusiva foram caminhos suscitados com a finalidade de garantir o direto à educação. Assim, o objetivo deste artigo é problematizar a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir dos aprendizados coletivos da pandemia identificados em uma pesquisa de doutorado concluída, a qual analisa a ação de professores que atuaram no período de (pós) pandemia em um Colégio de Aplicação. A investigação é qualitativa e está ancorada em uma análise descritiva de recorte específico das respostas dos 17 docentes que preencheram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e do questionário criado por nós e aplicado entre o período que compreende de novembro de 2022 a janeiro de 2023.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Escola; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Diante dos constantes e urgentes dilemas observados em uma sociedade que se propõe inclusiva, existem muitos avanços e retrocessos ocasionados pelas desigualdades sociais em suas inúmeras facetas. O surgimento de adversidades a serem enfrentadas no cenário mundial agravaram ainda mais os desafios para o estabelecimento de construções coletivas de qualidade e permeadas por uma natureza legitimadora. A pandemia da SARS COVID-19 é um exemplo de como muitas conquistas de direitos demonstraram-se frágeis, sobretudo no campo da educação e saúde. Para Magalhães (2021), a educação tem dados numéricos que materializam as contradições pós-pandêmicas, como o aumento dos índices de abandono e evasão escolar de crianças e jovens.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2021), a exclusão escolar foi um aspecto que mereceu muita atenção, pois a narrativa social reproduzida na escola contextualizou um cenário complexo e contraditório ao qual ainda estamos expostos. No referido período, a UNICEF (2021) teceu as seguintes recomendações: buscarativamente crianças e adolescentes que estão fora da escola; realizar uma comunicação comunitária; garantir o acesso à internet; mobilizar as escolas e fortalecer o sistema de garantia de direitos. Com o intuito de colaborar com o enfrentamento das dificuldades ocasionadas pelo período pandêmico, definiu-se não apenas a instituição

escolar ou os gestores como responsáveis pelo engajamento na luta pela permanência na escola, mas sim toda a sociedade.

Na busca por um espaço legítimo de debate, fez-se necessário encontrar parcerias que provocassem encontros significativos para consolidar ações com impacto efetivo na garantia do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos no espaço escolar. Nesse sentido, este escrito resgata trechos de importantes depoimentos provenientes da coleta de dados levantada na pesquisa de doutorado¹ intitulada: *A educação em uma perspectiva inclusiva nos espaços formativos de diálogo compartilhado: os professores e suas práticas pedagógicas*. A referida pesquisa aconteceu em quatro etapas: 1) Aplicação de questionário; 2) Elaboração do plano de trabalho; 3) Encontros formativos, e 4) Entrevista Coletiva.

Neste artigo, vamos utilizar o questionário da primeira etapa e resgatar as falas dos participantes com o intuito de investigar a formação de professores em uma perspectiva inclusiva e sua relação com as vivências na pandemia. Com um recorte específico movido pela pergunta “Quais aprendizados coletivos de uma prática pedagógica inclusiva ficam marcados em suas vivências laborais, a partir da pandemia?”, convocamos o leitor a mergulhar no cenário educacional (pós)pandêmico para avançar e vislumbrar caminhos para uma formação de professores em uma perspectiva inclusiva.

O PERÍODO DE (PÓS) PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

Com vistas à construção de uma sociedade mais justa, os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) proposto pelas Nações Unidas (ONU) já sinalizavam, antes da pandemia, a importância de defender uma Educação Inclusiva. Isso é ressaltado, especificamente, no objetivo 4, que declara a necessidade de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23).

Em 2015, a agenda global tinha seus investimentos destinados também à educação sob um olhar inclusivo. No que concerne ao objetivo descrito anteriormente, foram apresentados subtópicos, dos quais elencamos o 4c para relembrar a importância do aprimoramento docente, uma demanda global antes da pandemia: “[...] aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos[...].” (ONU, 2015, p. 24).

A (pós) pandemia coloca-nos na mesma agenda retomada, mas agora somos atravessados por questões ainda mais profundas e desconhecidas. Segundo Santos (2020), em decorrência da pandemia estabeleceu-se uma “normalidade da exceção”. O autor aprofunda sua afirmativa ao indicar que, principalmente a partir dos anos de 1980, a relação entre o capitalismo e o termo “crise” estabeleceu um modo característico de desenvolver a sociedade. Por exemplo, se uma crise social dura um período curto, é necessário somente explicar o que a causou, mas se ela permanece por um período maior, acaba se transformando na causa de todas as outras questões. Diante disso, o autor usa como exemplo a crise financeira e a justificativa de cortes em áreas sociais, como saúde e educação. Conclui-se, portanto, que as crises permanentes não são

BARROS, J. M. A.; DIAS, M. A.

resolvidas intencionalmente por dois objetivos bastante evidentes: legitimar a concentração de renda, e evitar medidas que possam impedir uma catástrofe ecológica (Santos, 2020).

Assim, imersos em um contexto (pós) pandêmico, com agendas anteriores apontando as desigualdades sociais, concordamos com Santos (2020) que, de maneira cíclica, as dificuldades para estabelecer uma sociedade mais justa parecem se aproximar da nossa cobertura e, de repente, ficam mais inalcançáveis de serem solucionadas. O autor usou a economia como exemplo, mas vamos nos restringir à pauta educacional como estratégia de construção do pensamento reflexivo.

Os períodos que antecederam e sucederam a pandemia parecem ter estabelecido, metaforicamente, um multiverso de desigualdades, em que o professor é colocado como vítima ou culpado dos acontecimentos que atravessaram as vivências escolares. Logo, entendemos que os problemas na educação são constantes e as soluções ainda muito abaixo do que se espera para uma conclusão efetiva do ciclo de barreiras educacionais. Coerente com este raciocínio, a educação domiciliar é um ponto levantado por Magalhães (2021): o que na pandemia pareceu ser a solução das solicitações de alguns familiares que desejavam seguir um modelo próprio de educação, mostrou sua outra face à comunidade escolar:

[...] a família evidenciou aspectos da função social da escola há anos invisibilizados [...] As dificuldades encontradas pelas famílias na estruturação de rotinas de estudo e no apoio pedagógico aos estudantes implodem os argumentos conservadores em favor da educação domiciliar e reafirmam a importância da educação formal e do professor enquanto profissional qualificado para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas. (Magalhães, 2021, p. 39)

Uma marca registrada deste momento, independente das contradições, foi a mobilização docente para atender as demandas de cada contexto específico, fato associado à capacidade de estabelecer novos arranjos estruturais, atitudinais e pedagógicos para garantir o direito à educação de muitos alunos em diferentes regiões do Brasil. Esse esforço cultivou em muitos docentes um regime de trabalho intenso e sem delimitações muito claras de tempo e espaço para se desenvolver.

No entanto, não podemos deixar de mencionar os aspectos positivos do diálogo com os recursos tecnológicos, que elucidou inúmeras estratégias para pensar o ensino presencial, remoto e híbrido, este sendo uma marca do retorno gradativo ao presencial, que tem seu significado definido como um “[...] trabalho simultâneo do físico e do virtual em termos de transformações, colaborações, sinergias e reconhecimentos” (UNESCO, 2023, p. 36). Consequentemente, a energia demandada na modalidade híbrida também foi solicitada no virtual e vice-versa, de modo que os docentes não trabalharam “menos”, mas apenas em situações diferentes. As dificuldades relatadas permaneceram não somente por conta do período, mas também pelo modo como a educação foi (re)descoberta para atender às muitas requisições.

Compreendo que antes de pensar sobre inclusão (em tempos de pandemia) e em uma educação contemplativa a todas e todos,

temos que entender o cenário de morte, prisão e isolamento vivenciado, lembrando que estas palavras, embora conhecidas/familiares na vida das pessoas com deficiência, têm se fortificado à medida que essa negligência segregativa cresce. (Sarmento, 2021, p. 15)

As fortes e precisas palavras de Sarmento (2021) provocam-nos a pensar sobre a atuação docente, a qual deveria ser prioritária no contexto, por ser considerada mais um fator para definição ou não da permanência dos sujeitos no contexto institucional observado. Logo, os recursos pedagógicos e institucionais mais sofisticados passaram a ser menos urgentes do que a flexibilidade curricular, com fins de compreender o bem-estar social dos educandos, a saber dos sentimentos, da estrutura física, e da disponibilidade de cada um para participar de um momento “escolar” que se alterava conforme as mudanças de cada país, estado e município.

Em meio a esse cenário de incertezas que (ultra)passamos, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, já comemorou 15 anos de existência, e permanece resiliente a ponto de sobreviver às muitas idas e vindas, ganhos e perdas, e inclusive a uma pandemia que somou dificuldades ao processo de garantir o direito à educação. Ainda assim, ela continua sendo uma ação legítima para almejar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Na página oficial do Ministério da Educação (MEC²) (Brasil, 2023) sobre essa política pública, são apresentados quatro eixos: expansão do acesso; qualidade e permanência; produção de conhecimento e formação. Dentre eles, destacamos os tópicos *produção de conhecimento*, que visa “apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade” (Brasil, 2023, s.p), e *formação*, o qual disserta sobre o investimento na preparação de professores que atendem às salas comuns e ações formativas pautadas na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o Modelo Social da Deficiência (Brasil, 2023). No intuito de destrinchar os aprendizados coletivos da prática pedagógica a partir da pandemia, nossa proposta enfatiza o aspecto da formação continuada.

INVESTIGANDO A FORMAÇÃO NO PERÍODO DE(PÓS) PANDEMIA

A pesquisa define-se como qualitativa, a qual, segundo Uwe (2009), leva em consideração a perspectiva dos participantes e sua pluralidade, e as análises dos pesquisadores como parte do processo. Ou seja,

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo [...] tornam-se dados em

BARROS, J. M. A.; DIAS, M. A.

si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]. (Uwe, 2009, p.25)

Uwe (2009) contribui para o importante debate sobre a relevância da pesquisa qualitativa, em especial para o processo de formação de professores. Definimos a análise descritiva dos achados da pesquisa como trato metodológico, incluindo mais um elemento no perfil da investigação ao qual o texto se propõe. Conforme Gil (2002), as pesquisas descritivas apontam descrições de características, relações entre as variáveis e técnicas de coleta de dados bem definidas, como o questionário.

Diante do universo de análise do instrumento de coleta de dados (questionário com perguntas abertas e fechadas) da pesquisa de doutorado em andamento, o seguinte recorte foi feito: escolhemos a questão “Quais aprendizados coletivos de uma prática pedagógica inclusiva ficam marcados em suas vivências laborais, a partir da pandemia?”, de um total de 9 questões (Parte 2) definidas a partir da problematização do referido estudo de tese (em andamento), e estabelecemos uma análise das falas dos professores, ao considerarmos os caminhos formativos entrelaçados a uma perspectiva inclusiva no período (pós)pandêmico.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp/UFRN) foi criado em 1979 pela Resolução nº 55/79 de 17 de maio de 1979, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CONSUNI), destinado aos filhos de professores, estudantes e servidores da UFRN. Ao longo de décadas aconteceram mudanças institucionais, estruturais, curriculares e pedagógicas. Ainda no início dos anos 2000, por exemplo, a instituição passou a destinar a totalidade de suas vagas para a comunidade externa, atualmente, apresenta seu edital de ingresso por meio de sorteio público. Respeitando o compromisso com as políticas afirmativas institucionais, as vagas são distribuídas nos seguintes grupos: Ampla Concorrência (AC), Perfil Socioeconômico (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PCD).

Com uma proposta pedagógica que comprehende o papel do Colégio de Aplicação (CAp), o NEI CAp/UFRN se propõe a acumular experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, especialmente, investindo nos processos de formação inicial e continuada, além de práticas inovadoras na Educação Básica que possam desconstruir modelos estanques de escola. Nesse sentido, o professor que atua no NEI CAp/UFRN, ocupando o cargo de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), tem a oportunidade de estar em constante movimento institucional na busca pelo aprimoramento de suas práticas, decisões e ações coletivas.

Neste artigo, optamos por fazer um recorte da pesquisa na etapa um - Aplicação de questionário. Essa especificidade não considerou a elaboração do plano de trabalho, dos encontros formativos e da entrevista coletiva, que também foram parte da execução da tese de doutorado. Diante disso, ressaltamos que a investigação ocorreu com os professores efetivos do NEI CAp/UFRN que atuaram durante a pandemia (2020-2022) na Educação Infantil e/ou Anos iniciais do Ensino Fundamental. No total, 17 professores³ participaram da etapa um (TCLE/Questionário), e no que se refere à formação profissional, eles apresentaram os seguintes perfis: três informaram ter curso de especialização (aprox. 17,64%), 14 de Mestrado (aprox. 82,4%), e quatro de Doutorado

(23,5%). Além disso, eles já atuam na escola há um período médio de 3 a 5 anos, no geral, entretanto, a maior parte dos pesquisados tem pelo menos uma década de experiência na referida realidade educacional.

A resposta à pergunta revelou os aprendizados dos docentes ao longo de um período muito desafiador, a pandemia da SARS COVID-19, no qual a escola se propôs a ser ativa no processo de desenvolvimento de ações exitosas para o aprendizado das crianças. Considerando a voz ativa da comunidade escolar, as barreiras encontradas naquele momento e a disponibilidade dos professores para se reinventarem nos mais diversos contextos, começamos a observar o surgimento de uma Epistemologia da Prática Pedagógica (Tardif, 2014).

A partir de uma visão geral das respostas, encontramos a relação com a família, o acesso às tecnologias, e as estratégias de ensino e diálogo como os pares em evidência nas reflexões iniciais. Entretanto, alguns trechos nos convocam a entender a mobilização profunda que foi solicitada a estes sujeitos: *"Precisei o tempo todo pensar fora da caixa, reinventar a partir dos recursos que tínhamos naquele momento"* (P8, 2023). Na cena pandêmica, Reimers (2021) afirmou que a escola foi "obrigada" a inovar para poder prosseguir com as ações educacionais durante o contexto, buscando atender às demandas e perdas consequentes do período.

Um fator a ser enfatizado é que o CAp já apresentava uma postura inovadora antes mesmo do referido contexto. Segundo a nota do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) sobre ensino remoto emergencial em 16 de julho de 2020:

Cabe destacar que os Colégios de Aplicação vinculados a IFES cumprem função acadêmica no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, se consolidando ao longo de suas histórias como **referência** na educação pública de qualidade, **inovação pedagógica, formação docente**, bem como **produção** e **socialização** do **conhecimento**. (CONDICAP, 2021, p.1, grifo nosso)

Convém relembrar que as instituições apresentam um papel social muito relevante, pois estão comprometidas com estratégias e ações para além do ensino (contemplativo também de pesquisa e extensão). Logo, o exercício de inacabamento da própria prática pedagógica foi refeito de modo ainda mais intenso com a pandemia; não pelo desejo de docentes, gestores ou comunidade escolar, mas por decisão do governo através da Medida Provisória (MP) nº 934 (01/04/2020), que depois se tornou a Lei 14.040 (18/08/2020).

O primeiro documento direcionado ao ensino remoto emergencial foi indicado com normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Em seu Art. 1º surgiu a dispensa (em caráter excepcional) do mínimo de dias letivos, com a condição de cumprir a carga horária mínima anual estabelecida. Na Lei 14.040 isso se estabelece de modo mais descriptivo:

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos

BARROS, J. M. A.; DIAS, M. A.

termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo. (Brasil, 2020, sp.)

Portanto, podemos verificar que a escola, em toda sua complexidade, se estabeleceu no ensino remoto emergencial com outro tempo, espaço e características muito diferentes do presencial. Entretanto, a dispensa em caráter excepcional não minimizou as necessidades pedagógicas para atender a carga horária mínima daquele período, de maneira que os professores foram em busca de formações e atividades ainda mais criativas, que conseguissem ser democráticas, pois a sala de aula virtual abrigava também o lar de cada um, com suas dificuldades e potencialidades próprias.

A individualidade da construção dos processos inclusivos na escola perdeu espaço para a necessidade de legitimar ainda mais o trabalho em equipe, com a finalidade de preservar os valores da instituição e almejar a manutenção da qualidade do ensino. Conforme P11 (2023) descreve, “*talvez o mais relevante foi como a pandemia colocou lentes aumentadas para a questão da coletividade ao pensar/planejar/executar/avaliar qualquer proposição pedagógica[...]*” (P11, 2023). Essas palavras ofertam o elemento ética para o modo como o corpo docente decidiu conduzir a materialização do que representa o espaço institucionalizado.

Segundo a página oficial do NEI CAp/UFRN, a escola:

[...] parte do pressuposto de que a formação, o aprendizado e o desenvolvimento da criança no contexto escolar e social vincula-se ao papel político e pedagógico assumido pela instituição como mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade; e da participação e apoio da família na gestão política e pedagógica da escola. (NEI, 2024, sp.)

P16 reforça as ações do coletivo quando declara: “[...] a parceria dos colegas na troca de saberes na sistematização e engajamento das atividades propostas” (P16, 2023); bem como fez P17: “[...] a gestão do tempo, a troca de ideias entre os docentes, o trabalho coletivo que foi desenvolvido” (P17, 2023). Tais perspectivas exemplificam o modo como o excesso de demanda sobre os docentes contou com o suporte de seus pares.

Quanto ao diálogo com as famílias e o uso de recursos tecnológicos, P7 afirma que foi uma relação muito próxima e necessária para articular os saberes pretendidos : “[...] para que o nosso trabalho se efetivasse, acontecesse, esses pais se tornaram os nossos parceiros principais. Com quem nós passamos a dialogar com frequência e a partir de vários meios de comunicação” (P7, 2023). Com isso, retomamos Tardif (2014, p. 48) para indicar os saberes experenciais como o “[...]conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Eles foram construídos diante de um emaranhado de vivências proporcionado aos profissionais, de maneira descontínua, sem a linearidade que a formação inicial muitas vezes oferta.

Assim, a pandemia trouxe elementos que permitem uma leitura da epistemologia da prática profissional, uma associação dos “[...] saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Tardif, 2014, p. 255). Em campo, na escola, ao estabelecer um retrospecto de como foi possível sustentar tantas restrições para permanecer firme na defesa de uma educação de qualidade, toda a comunidade escolar merece cumprimentos respeitosos.

Portanto, conhecer novos códigos foi uma estratégia para estabelecer canais de comunicação diversos no contexto remoto, híbrido e presencial. O aprimoramento do uso de recursos tecnológicos aconteceu, pois era uma necessidade daquele momento, bem como uma nova configuração da relação entre os professores e os outros profissionais que atuam junto às crianças e toda a comunidade escolar. O diálogo com “[...] professores, famílias e profissionais, apesar de que isso já acontece no nosso dia a dia, mas se tornou ainda mais evidente na pandemia [...] o olhar, se tornou mais atento, para tentar enxergar pela tela as ações, reações das crianças a cada estímulo” (P4, 2023).

Sobre as questões didáticas, P4 (2023) acrescenta que seus aprendizados ficaram marcados por “[...] compreender e adaptar-se a novas formas de organização e estrutura de ensino; a capacidade de construir propostas acessíveis a todas as crianças, com pequenos ajustes para a criança que necessitasse de adequações” (P4, 2023). Mesmo em um território desconhecido e jamais experenciado no que concerne ao trabalho com as infâncias, em um cenário tão hostil como foi o produzido pela pandemia, P4 revela que investiu muito na (re)construção de maneiras diversas de aprender com as crianças da melhor maneira possível.

Habilidades e saberes já característicos da profissão foram aprimorados com urgência e, neste caminho, conseguimos encontrar uma Educação de perspectiva inclusiva que já observava as diferenças como parte constante do movimento escolar inclusivo antes. Mas, durante/após a pandemia, esse movimento ganhou ainda mais destaque. Para Mantoan (2015), as diferenças permeiam a sala de aula de modo harmônico, em comunhão, pois ao afirmar quem sou, descrevo quem não sou, surgindo as diferenças que se apresentarão no cotidiano escolar pautadas pelo olhar inclusivo.

A consolidação do trabalho pedagógico se fundamenta institucionalmente, e o Nei (2022) pontua em sua proposta pedagógica alguns conceitos importantes, dentre eles o de Educação Inclusiva. A expressão pauta-se nos dizeres de Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2003), que descrevem a legitimidade na escola como um objeto que “[...] oportuniza igualdade de direitos para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nela, as crianças recebem apoio e oportunidades educacionais desafiadoras e possíveis, conforme suas potencialidades e necessidades” (NEI, 2022, p.11). Em diferentes momentos históricos do NEI CAp/UFRN se percebe a devida importância do conceito para o cotidiano escolar. Com a pandemia, foi possível compreender como as dificuldades que surgiram provocaram outros modos de pensar estratégias para atender às demandas de uma escola inclusiva.

BARROS, J. M. A.; DIAS, M. A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo conseguimos compreender que a Educação Básica tem encontrado caminhos para a elaboração de uma Educação em perspectiva inclusiva, apesar de haver inúmeras questões a serem enfrentadas em diferentes níveis e dimensões todos os dias. Até mesmo com pandemia e os excessos de informações, incertezas, carga horária de trabalho e angústias da possibilidade real da impermanência da vida para todos nós, a atuação do professor e sua disponibilidade de dialogar com a coletividade, desde o corpo docente até a comunidade escolar e os outros atores que fazem parte do processo de sustentação de uma Educação Inclusiva, sustenta o anseio de melhoria contínua no caminho da aprendizagem.

Nesse viés, os Colégios de Aplicação são fundamentais para a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras e um diálogo permanente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, os aprendizados coletivos de uma prática pedagógica inclusiva, a partir da pandemia, perpassam também o aprimoramento de uso dos recursos tecnológicos e o aumento intenso da busca por uma formação constante e permanente. Por fim, encontramos no investimento docente um caminho para a formação em uma perspectiva inclusiva que tenha sentido e significado.

Artigo recebido em: 23/03/2025
Aprovado para publicação em: 05/08/2025

EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: REFLECTIONS BASED ON TEACHERS' EXPERIENCES DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: With the Covid-19 pandemic, basic education has been exposed to numerous problems and challenges. Teacher collectivity and dialog with the other actors Who contribute to Inclusive Education were the paths raised in order to guarantee the right to education. Thus, the aim of this article is to problematize the continuing education of teachers from the perspective of Inclusive Education, based on the collective learning of the pandemic identified in doctoral research, which analyzes the performance of teachers Who worked in the (post) pandemic period in na Application College. The research approach is qualitative and is anchored in a descriptive analysis of a specific section of the responses of the 17 teachers Who completed the Free and Informed Consent Form and the questionnaire created by us and applied between November 2022 and January 2023, in order to verify the new understandings about training from the perspective of meaningful Inclusive Education.

KEYWORDS: Teacher Training; Inclusive Education; School; Covid-19.

LA EDUCACIÓN DESDE UMA PERSPECTIVA INTEGRADORA: REFLEXIONES BASADAS EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES DURANTE LA PANDEMIA

RESUMEN: Com la pandemia de la Covid-19, la Educación Básica se vio expuesta a innumerables problemáticas y desafíos. La colectividad docente y el diálogo con los demás actores que contribuyen a una educación inclusiva fueron caminos para garantizar el derecho a la educación.

Así, el objetivo de este artículo es problematizar la formación continua de profesores desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, a partir de los aprendizajes colectivos de la pandemia, identificados em uma investigación doctoral que investiga a los profesores de um Colegio de Aplicación que actuaron en el período de (pos)pandemia. El enfoque de la investigación es cualitativo, com um análisis descriptivo de um recorte específico de las respuestas de los 17 docentes que completaron el TCLE y el cuestionario, de noviembre/2022 a enero/2023, para comprender uma formación significativa desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores; Educación Inclusiva; Escuela; Covid-19.

NOTAS

- 1- Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/HUOL da UFRN.
- 2- Página oficial do MEC, PNNEPI. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/eixos>. Acesso 25 set. 2024.
- 3- Para preservar a identidade dos participantes utilizamos a letra P para referenciar “professor” e um número para identificá-lo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 24 set. 2024.
- CONDICAP. **Nota CONDICAP sobre o ensino remoto emergencial**. Setor Comercial Sul (SCS) – Quadra 1, Bloco K, nº 30, salas 801, 802, 803 e 804, 8º andar. Edifício Denasa-Brasília/DF, 16 de julho de 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAGALHÃES, J. E. P. **Consciência socioprofissional e docência:** a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. Trabalho docente sob fogo cruzado. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

BARROS, J. M. A.; DIAS, M. A.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Reimpressão 2015. São Paulo: Summus, 2015.

NEI. Núcleo de Educação da Infância - NEI CAp/UFRN, 2024. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/repositorio>. Acesso em: 26 set. 2024.

NEI. **Proposta Pedagógica do NEI CAp/UFRN**. 2022. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/repositorio>. Acesso em: 26 set. 2024.

SARMENTO, V. N. Ex/inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada. FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. [orgs]. Maceió, AL:EDUFAL, 2021(p. 12 – 17).

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ONU. **Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org>. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar (buscaativaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. 2021.

UNESCO. **Repensar a educação híbrida após a pandemia**. Escritório para a América Latina e do Caribe do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Cidade Autônoma de Buenos Aires. Argentina, 2023.

REIMERS, F. M. **Educação e COVID-19**: recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor. Traduzido por Juliana Candian. Série Práticas educacionais. UNESCO, Suíça. 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_por.locale=en. Acesso em: 26 set. 2024.

UWE, F. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARTIGO 875

A educação em uma perspectiva inclusiva: reflexões...

JOYCE MARIANA ALVES BARROS: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFRN), graduada em Educação Física (Licenciatura) pela UFRN e professora de Educação Física do Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp - UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4807-8099>
Email: joycebarrosufrn1@gmail.com

MARIA APARECIDA DIAS: Possui graduação em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Atualmente é professora Titular (DE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte locada no Departamento de Educação Física, Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA/UFRN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN), Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares, professora do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e Educação na Saúde/UFRN e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)/UFRN.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3644-604X>
Email: cidaufrn@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).