

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: VIVÊNCIA EXTENSIONISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Giovana Maria Belém Falcão**

Doutora em educação.

Professora da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: [giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

**Eunice Andrade de Oliveira Menezes**

Doutora em Educação.

Professora da Universidade Federal do Cariri.

E-mail: [eunice.menezes@ufca.edu.br](mailto:eunice.menezes@ufca.edu.br)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8383-5588>

**Tânia Maria De Sousa França**

Doutora em Educação.

Professora da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: [tania.franca@uece.br](mailto:tania.franca@uece.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8931-6295>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo publicizar uma experiência de formação docente no âmbito da extensão universitária em tempos de pandemia. O projeto de extensão "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva", teve em vista a formação continuada de professores que atuam na escola básica do município de Iguatu, na região do Centro-Sul, Ceará e também enriquecer a formação inicial dos estudantes universitários que atuam como bolsistas no projeto. A questão que norteou este trabalho foi: Como aconteceu a formação docente na ação extensionista, em tempos de pandemia? O estudo se ancora na abordagem qualitativa, pelo fato de termos como preocupação essencial a valorização dos pressupostos que fundamentam a vida das pessoas e pela modalidade da pesquisa-ação-formação. Tem como aporte teórico as ideias de Freire (1985, 1998), Fávero (2009), Vigotski (1999, 2012), Glat e Nogueira (2003), dentre outros. Concluiu-se que o projeto se constituiu em importante espaço de compartilhamento de saberes, de descobertas e novas aprendizagens para os participantes, mas também de acolhimento de angústias, medo e incertezas, em função da pandemia decorrente do novo coronavírus.

**Palavras-chaves:** Ação extensionista. Ensino remoto. Formação de professores. Inclusão

## FORMACIÓN DE PROFESORES E INCLUSIÓN: EXPERIENCIA EXTENSIONISTA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo publicar una experiencia de formación docente en el ambiente de extensión universitaria en tiempos de pandemia. El proyecto de extensión "Graduación de profesores de aula común: constituyendo y compartiendo saberes para una actuación inclusiva", tiene en vista la formación continuada de profesores que actúan en la escuela básica del municipio de Iguatu, en la región del Centro-Sul, Ceará y también enriquecer la formación inicial de los estudiantes universitarios que actúan como bolsitas en el proyecto. La cuestión que norteó esse trabajo fue: ¿Cómo se llevó a cabo la formación de docentes en acciones de extensión en tiempos de pandemia? El estudio se ancla en la abordaje cualitativa, por el hecho de tener como preocupación esencial la valoración de los presupuestos que fundamentan la vida de las personas y por la modalidad de la investigación-acción-graduación. Tiene como aporte teórico las ideas de Freire (1985, 1998), Fávero (2009), Vigotski (1999, 2012), Glat e Nogueira (2003), entre otros. Se concluyó que el proyecto se constituya en importante espacio de compartimiento de saberes, de descubiertas y nuevos aprendizajes para los participantes, pero también de recepción de angustias, miedo e incerteza en función de esse periodo provocado por el nuevo coronavirus.

**Palabras llave:** acción extensionista. Enseñanza remota. Graduación. Inclusión.

## TRAINING OF TEACHERS AND INCLUSION: EXTENSIONIST EXPERIENCE IN TIMES OF PANDEMIC

**Abstract:** This study aims to publicize a teacher training experience in the field of university extension in times of Pandemic. The extension project "Training of common classroom teachers: building and sharing knowledge for inclusive action", aimed at the continued training of teachers who work in the basic school in the municipality of Iguatu, in the South Central region of Ceará, and also at enhancing the initial training of university students who participate in the project as scholarship holders. The question that guided this work was: How did teacher training in the extensionist action happen in times of pandemic? The study is based on the qualitative approach, due to the fact that its essential concern is to value the assumptions that underpin people's lives and due to the modality of research-action-training. The study shows that the project has become an important space of knowledge sharing, of discoveries and new learning for the participants, but also a space of welcoming anguish, fear and uncertainty due to this period caused by the new coronavirus.

**Keywords:** Extensionist action. Remote teaching. Training. Inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

“O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”.  
(FREIRE, 1985 p. 66)

A extensão se caracteriza como uma dimensão da vida acadêmica que juntamente com o ensino e a pesquisa se configura como atividade básica da universidade, sendo estas indissociáveis, como previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, quando afirma que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), esta atividade consiste em “processo educativo, cultural e político que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. Assim, toda atividade de extensão acadêmica pressupõe uma ação de disponibilização do conhecimento ao público externo da Instituição de Ensino Superior, ação esta adjunta ao ensino e à pesquisa.

Nessa perspectiva, compreendemos a extensão como uma forma de vivenciar o processo ensino-aprendizagem, além da sala de aula, estabelecendo uma relação comunicativa, dinâmica e dialógica entre a instituição de Ensino Superior e a sociedade, como nos ensina Freire na epígrafe que introduz este escrito. O mesmo autor lembra que “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1985, p. 67). Por isso, o mesmo autor diz que o sentido do termo extensão é visto como estender *algo a*, e chama atenção para que a ação extensionista não seja “estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta” (1985, p. 25. Grifos do autor), mas deve ser compreendida como prática da liberdade, como uma verdadeira troca de saberes, porque a “educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

Recentemente, a importância das atividades de extensão tem alcançado proporções maiores nas instituições de ensino superior sendo tema de encontros para disseminação e anúncio de vivências extensionistas, como é o caso do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - CBEU, que está na sua 9ª edição. Assim, precisamos tratar a extensão com o mesmo valor do ensino e da pesquisa nas atividades acadêmicas, pois a extensão, indissociável da responsabilidade social, gera benefícios para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa, tais como: a comunicação permanente com diferentes setores da sociedade; a formação de profissionais-cidadãos capacitados a criar soluções e a dar contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional; e a aprendizagem recíproca entre professores, alunos e sociedade.

É com esta compreensão de extensão que ao longo desses últimos anos o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tem procurado oferecer projetos de extensão nas diversas áreas com o objetivo de articular o ensino, a pesquisa e as demandas da sociedade com o comprometimento de toda a comunidade acadêmica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da comunidade, tudo isso acontecendo dentro de um fluxo de normalidade durante o desenvolvimento dos projetos. Entretanto, no ano de 2020, esse fluxo foi interrompido pela pandemia de COVID – 19, que surpreendeu a sociedade, de maneira geral, nos impondo pensarmos em outros modos de nos comunicarmos.

Diante de tal crise sanitária, no dia 16 de março de 2020, no estado do Ceará nos deparamos com o anúncio do DECRETO Governamental nº 33.510, dispondo sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus, documento este que determinava, em seu Art. 3º:

Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias: I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas; II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais; III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades,

das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março.

Ao passar do tempo tornava-se perceptível que o retorno presencial às aulas não ocorreria em quinze dias, comprometendo todas as ações universitárias de ensino, pesquisa e extensão. Marques (2020, p. 42), ao pensar sobre a extensão universitária no cenário atual da pandemia de covid-19, traz como indagação algo que converge para todos os envolvidos nas ações extensionistas: “E agora, como ir para além dos muros da universidade, que se encontra com risco de contágios, mortes, onde, para se prevenir, todos os cidadãos precisam estar isolados em suas residências e sem receber nem sequer visitas de familiares?”. O desafio estava posto.

Refletindo sobre tais desafios, na tentativa de encontrar caminhos, outras perguntas surgiram: Como dar continuidade aos projetos extensionistas? Como agir frente às limitações impostas pelo contexto pandêmico? Como a formação pode se desenvolver nessa conjuntura dilemática? Tais indagações nos levaram a questão que norteou o estudo: Como aconteceu a formação docente na ação extensionista em tempos de pandemia?

Frente a essas problemáticas, o ensino remoto emergencial surge como um caminho possível, ao mesmo tempo em que explicita, mais ainda, as desigualdades sociais, por exemplo, quanto ao acesso à internet e o uso de equipamentos, colocando no centro dos debates a questão da acessibilidade em todos os níveis, como podemos perceber pelos dados expostos por Cericato e Silva (2020).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua – TIC) de 2018, revelam que 69,8% da população brasileira possuía acesso à internet no ano de 2017 e que esse número aumentou para 74,7% em 2018. Sendo assim, podemos considerar que quase 30% da população brasileira ainda não possui acesso à internet, uma parcela que não poderá vivenciar o ensino remoto (CERICATO e SILVA, 2020, p.6)

É a partir desse cenário que surge o objetivo do presente estudo, qual seja, publicizar uma experiência de formação docente no âmbito da extensão universitária

em tempos de pandemia, que teve em vista a formação continuada de professores que atuam na escola básica do município de Iguatu, na região Centro-Sul, do Ceará. Para além desse objetivo precípua, o projeto de extensão "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva", também teve em vista enriquecer a formação inicial dos estudantes universitários que atuam como bolsistas no projeto.

Tendo então o referido projeto como elemento central deste escrito, o texto segue a seguinte disposição: na próxima seção trataremos da metodologia que contornou este estudo; na sequência, discutiremos a formação docente e a inclusão, apresentando, ainda que brevemente, o projeto de extensão ora discutido, elucidando seus objetivos e propósitos. Dando continuidade exporemos algumas reflexões sobre a vivência do projeto de extensão, em tempos de ensino remoto. Nas considerações finais trazemos algumas ponderações acerca do debate empreendido, entendendo-o como possibilidade de fomento a novas reflexões sobre formação docente, ensino remoto e, sobretudo, educação inclusiva.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo se ancora na abordagem qualitativa, considerando a forma processual com que entende os procedimentos investigativos lançados sobre os fenômenos da realidade que se deseja estudar. Assim, tal abordagem embasa as observações, análises de sentimentos, percepções, interações, comportamentos e outros itens de natureza subjetiva, ao invés de utilizar valores (quantidades). A pesquisa qualitativa possui, portanto, um caráter exploratório e induz a maior reflexão para análise dos resultados. Assim, para Minayo (2001, p.14);

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em concordância com essas características, o estudo em questão se apresenta como qualitativo pelo fato de termos como preocupação essencial a

valorização dos pressupostos que fundamentam a vida das pessoas, tal como orienta Silva Triviños (1987). Nesse caso, conforme o autor, por exemplo, a entrevista, o questionário e a observação livre são possibilidades metodológicas que respaldam estudos que se orientam por essa abordagem, haja vista que tais procedimentos podem colaborar na compreensão do que os sujeitos evocam sobre suas experiências, sua vida, seus projetos.

Ao vivenciamos de forma indissolúvel a tríade ensino, pesquisa e extensão em nossos projetos, compreendemos que a modalidade que mais se aproxima desse fazer é a pesquisa-ação-formação. Primeiro porque temos o compromisso de tornar a pesquisa lugar privilegiado de formação de todos os envolvidos na atividade de extensão; e segundo, por percebermos uma articulação constante entre pesquisa, ação e formação, ou seja, agimos e olhamos para esta ação de dentro do processo, tendo a reflexão como uma ação transversal, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p.43), gerando uma transformação.

A pesquisa-ação-formação, em uma perspectiva sistêmica e transdisciplinar, está ancorada no paradigma antropofomador defendido por Pineu (2005), que defende que a ordem dos termos é flexível para permitir que cada um heurísticamente encontre a porta de entrada que melhor oportunize pensar e agir nessa relação.

Para a produção dos dados nos apoiamos em registros escritos, relatórios, observação participante, gravações dos encontros, bem como aplicamos um questionário semiestruturado com os professores participantes. Em se tratando do questionário, este foi composto de questões objetivas e subjetivas, que versavam sobre o conceito de inclusão, acerca de aspectos de suas formações voltadas para a inclusão e ainda sobre a vivência do ensino remoto junto aos estudantes com deficiência.

O questionário foi enviado aos participantes do projeto de extensão, dez professores que atuam na educação básica, na rede pública de ensino do município de Iguatu, Ceará. De tal universo, consentiram contribuir com o estudo seis

professores da escola para a qual o projeto de extensão se voltava, à ocasião. Tendo em vista salvaguardar o anonimato dos sujeitos, eles serão identificados neste estudo como professor 1, 2... 6. Em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, o qual especificava o intento da investigação, a forma de participação, bem como a liberdade de consentir ou não em contribuir.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SALA COMUM: CONSTITUINDO E COMPARTILHANDO SABERES PARA UMA ATUAÇÃO INCLUSIVA**

A educação inclusiva vem sendo amplamente debatida no Brasil, a partir da década de 1990, e desde então, muitos foram os avanços nessa área. Porém, embora exista previsão legal, assegurando que é direito de todos estarem na escola regular, muitos são os desafios que ainda cercam a escola inclusiva, sendo a formação de professores talvez um dos maiores. De acordo com Fávero (2009), a formação de professores para a inclusão exige repensar e ressignificar a própria concepção de educação, entendendo que o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação de conceitos e conteúdos, por vezes, estereotipados.

Sobre a formação de professores para a escola inclusiva, Aranha (2000, p. 08) aponta a necessidade de se capacitar os professores, no sentido de prover suporte técnico, didático e pedagógico, uma vez que só assim, conforme a autora, se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originados nesse fazer. Em concordância com essas premissas, Prieto (2006) argumenta que a formação inicial e continuada dos professores deve ser um espaço que promova reflexão e não apenas um acúmulo de informações e conteúdos. A autora explica que “Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar”. (PRIETO, 2006, p. 60).



É preciso, pois, pensar em uma formação que vá além de conteúdos técnicos e que promova, de fato, mudanças paradigmáticas e culturais, possibilitando que o professor desenvolva uma atuação crítica e consciente, que valorize, considere e respeite a diversidade. Nesse sentido, Oliveira (2010) chama atenção para que a formação de professores se preocupe em refletir sobre como a escola poderá garantir, ao aluno com deficiência, o acesso pleno ao patrimônio cultural da humanidade, como pilares de emancipação humana.

Encontramos no pensamento desses autores consonância com as ideias de Glat e Nogueira (2003), de que a educação inclusiva exige que os professores estejam preparados para lidar com as diferenças e diversidade da sala de aula. Isso porque, de acordo com Nóbrega-Therrien, Menezes e Therrien (2015), uma prática docente superadora das visões objetiva e subjetiva da ação educacional, alcança o plano intersubjetivo, isto é, a capacidade de erguer um processo comunicativo gerador de respeitos e entendimentos acerca das possibilidades singulares de apropriação do conhecimento. Entendemos, portanto ser isso algo que deveria ser plenamente alcançado, a partir da educação inclusiva.

Diante de demanda tão representativa, faz-se necessário que os professores tenham conhecimentos específicos sobre a temática da educação inclusiva, entendendo-a para além do reconhecimento da existência de deficiências, mas sim com a clareza de que todo ser humano deve ser entendido sob a ótica prospectiva de seu desenvolvimento, tal como postula Vigotski (2012), isto é, de suas potencialidades, do que pode, e não do que não consegue/não sabe.

Porém, nem sempre a formação dos professores acontece nessa perspectiva ou, na maioria das vezes, não é suficiente para atender a realidade educacional, em toda a sua complexidade e assimetrias. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre o processo de formação de professores, pois como bem se sabe, muitos são os desafios, tanto no que se refere à formação inicial, bem como à formação continuada, especialmente para o professor da sala de aula comum.

No entanto, é preciso ter clareza que a formação docente, sozinha, não dá conta de resolver todas as problemáticas inerentes à inclusão e, conforme explicitam

Santos e Falcão (2020), defender a formação docente e o professor como elementos decisivos na reorganização da escola para cumprir os preceitos legais inclusivos, reforça uma visão redentora e de responsabilização, típica da falácia neoliberal. As autoras destacam ainda a necessidade de maior investimento na valorização profissional dos professores, como planos de carreiras e salários atrativos com capacidade de garantir o ingresso e a permanência dos professores na educação básica, bem como melhorar as condições de trabalho e a qualidade da própria formação inicial e continuada.

As reflexões e constatações sobre a formação de professores para a inclusão nos impulsionaram a elaborar o projeto “Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva”. Essa experiência se inicia no ano de 2018, com o objetivo maior de desenvolver atividades formativas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, envolvendo professores da Educação Básica do município de Iguatu e alunos do curso de Pedagogia da FECLI. De modo específico intentávamos possibilitar espaço de expressão e reflexão para os professores acerca dos desafios vivenciados na educação de alunos com deficiência; Desenvolver estudos e reflexões teóricas sobre a escola inclusiva; Favorecer a troca de experiências entre professores, possibilitando o reconhecimento e ampliação de seus saberes para atuação em uma escola inclusiva; Produzir estudos e pesquisas sobre a experiência vivenciada.

Desde então realizamos atividades formativas junto às escolas de Educação Básica do município de Iguatu, de modo particular escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental, espaço de atuação dos futuros Pedagogos. As atividades têm início em março e finalizam em dezembro, quando nos preparamos para iniciar nova etapa, no ano seguinte. A cada ano elegemos uma escola e realizamos os encontros formativos nas dependências da instituição de ensino. Este ano, fomos surpreendidos pela pandemia do COVID-19, que exigiu distanciamento social, inviabilizou o contato presencial e exigiu um repensar de novas estratégias para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Os bolsistas do projeto participam ainda de grupo de estudo sobre inclusão, cujos encontros acontecem quinzenalmente. Além disso, planejam e avaliam cada ação, junto à coordenadora do projeto. Outra ação do projeto desenvolvido foi a realização de um curso de extensão sobre educação inclusiva, que aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2020. O curso teve como público professores da Educação Básica, do Ensino Superior e estudantes de diversas licenciaturas. Para este escrito, apresentaremos somente as vivências referentes à formação direcionada à escola de Educação Básica, vivenciada por meio remoto, aspecto que nos interessa aprofundar a reflexão.

No tópico a seguir, apresentaremos, de forma reflexiva, o caminho trilhado pelo projeto, enfocando o ensino remoto, a organização dos encontros, o resultado dos questionários sobre a temática do projeto e como se deu o processo formativo de todos os envolvidos, no formato virtual.

#### **4. FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO: A AÇÃO EXTENSIONISTA**

A inclusão das pessoas com deficiência ainda é um processo em desenvolvimento e que precisa de uma atenção nos diversos aspectos sociais para que possa acontecer. Muitos são, portanto, os desafios encontrados para esse alcance, e um deles é a formação de professores. O projeto de extensão “Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva”, tem como objetivo realizar ações formativas com os professores da sala de aula comum, que possibilitem estudo, reflexões, troca de experiências e conhecimentos.

Conforme já referido, em março de 2020 a pandemia do COVID -19 exigiu o isolamento social, inviabilizando a presença física na escola. Diante dessa realidade, ficamos atônitos e tentamos encontrar possibilidades para que as ações formativas pudessem acontecer. Nosso primeiro desafio foi estabelecer aproximação com as escolas e garantir a continuidade do projeto, pois dessa vez a comunicação seria

diferente, afinal, iríamos convidar o grupo de professores para participar do projeto, utilizando os meios remotos, sem conversarmos diretamente com eles.

Entramos em contato com duas escolas, por meio da coordenação pedagógica das instituições, e para mantermos a comunicação com eles, criamos grupos de *WhatsApp*. Os professores se disponibilizaram a participar, porém, sentimos certa relutância destes, talvez em função da novidade e do momento tão difícil vivenciado por todos. Percebemos que eles não entravam no grupo criado, não respondiam nossas solicitações e, por não termos o retorno esperado, nos vimos obrigados a procurar outra instituição para a realização do projeto mencionado.

Identificamos outra escola e mantivemos contato com a equipe de gestão. Dessa vez, a diretora e coordenadora da escola se prontificaram a estabelecer a aproximação entre a equipe do projeto e os professores. Nesse novo grupo, as docentes<sup>1</sup> foram muito receptivas, o que resultou na possibilidade de começarmos a formação por meio da plataforma *Google Meet*. Também criamos um grupo do *WhatsApp*, para encaminharmos as atividades, marcarmos os encontros e socializarmos os conteúdos. No primeiro momento precisamos apresentar a plataforma para as docentes, pois nem todas tinham conhecimento da mesma.

As professoras da escola contemplada com a formação demonstraram grande interesse em participar do projeto e o desejo de aprender mais sobre inclusão ficou evidente em seus discursos. Em nosso primeiro encontro procuramos conhecer a realidade da escola, de cada professora, levantar as expectativas que traziam para o encontro, além de buscarmos conhecer sobre os alunos com deficiência da escola, como estavam trabalhando com eles, nesse período de adversidade e como estava sendo a parceria com os pais. Conforme adverte Polanczyk (2020), crianças e adolescentes com fragilidades prévias – transtornos mentais, deficiências ou outros problemas de saúde – são particularmente afetados pelos efeitos do isolamento social. Assim, nos interessava saber como estava acontecendo o ensino remoto com os estudantes com deficiência.

---

<sup>1</sup> Todas as participantes são mulheres, assim sempre que fizemos referência ao grupo de professores, iremos utilizar o gênero feminino.

Os encontros com as professoras aconteciam mensalmente e eram planejados pelos bolsistas e pela coordenadora do projeto. Cada encontro formativo tinha sua metodologia baseada em um roteiro didático, contendo cinco momentos: aquecimento, memória, vivência temática, sistematização reflexiva e avaliação (FRANÇA, 2017). O aquecimento de cada dia pretendia mobilizar a dimensão sensível das participantes, sendo assim, levávamos música, poesia, cordel, vídeos, a fim de acolher sentimentos, ao mesmo tempo em que, mediados pela arte, iniciávamos as reflexões sobre o tema do dia. As temáticas trabalhadas foram sugeridas pelas participantes e abordavam desde o histórico da educação especial, a legislação que subsidia a educação inclusiva e aspectos relativos a algumas deficiências. Os assuntos foram trabalhados a partir de rodas de conversa, exposição dialogada, casos de ensino, dentre outras possibilidades. Nesses momentos, as professoras traziam suas vivências na escola, favorecendo importantes discussões e reflexões. Como nos ensina Garcia (1999) a formação docente deve permitir que os participantes repensem, analisem e critiquem suas práticas, articulando, assim, teoria e prática, realizando um movimento de *práxis*. Fazíamos ainda uma sistematização reflexiva do que havia sido discutido e avaliávamos a formação, ao final de cada encontro.

O desafio para trabalhar cada temática era enorme, pois o ensino remoto impõe limites, dificultando a vivência dos momentos em grupo e da proximidade física, tão importante nas relações interpessoais e, certamente, na prática docente. Sendo assim, procurávamos metodologias que garantissem a participação de todas, ao mesmo tempo em que fossem dinâmicas, favorecessem a reflexão e possibilitassem olhar para a realidade e para si de forma sensível. Nesse sentido, íamos nos reinventando a cada encontro e descobrindo possibilidades para a vivência do ensino remoto. Consideramos que a arte foi uma importante aliada nessa trajetória, mediando as aprendizagens e as subjetividades, como apregoa Vigotski (1999).

Os encontros se constituíam como importantes momentos de compartilhamento de saberes, mas também de acolhimento de suas angústias em função desse período, que vem gerando ansiedade, medo e incerteza. Outro aspecto observado por nós, era a alegria que as professoras demonstravam em se encontrar.

Conforme nos contaram, aquele era o único momento em que estavam todas juntas, uma vez que em função da pandemia a escola estava fechada e assim cada uma delas vivenciava a sala de aula em suas casas. Chama a atenção que a escola não proporcionasse momentos coletivos, seja para planejar, avaliar, informar ou mesmo apenas para não perder de vista a conexão com os professores e outros sujeitos educativos, gerada pelos encontros permitidos no cotidiano escolar, ainda que remotamente. Tal distanciamento parece não se dar somente em decorrência da pandemia, pois o sentimento de solidão é uma característica muito presente nos discursos dos professores, de modo geral. As participantes contavam também que, muitas vezes, se sentiam exaustas em função do acúmulo de atividades laborais. De acordo com Saraiva; Traversini e Lockmann (2020), atribui-se aos professores muitas responsabilidades, o que tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho, aumentando a exaustão docente..

Além dos encontros mensais, criamos um *Instagram* do Projeto de extensão, assim, postávamos, semanalmente, conteúdos sobre inclusão no grupo de WhatsApp das professoras e no *Instagram*. Tais iniciativas tinham por propósito, manter a proximidade com as participantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Além disso, a cada encontro definíamos um texto para leitura e as participantes deveriam realizar atividades sobre os temas.

Como já explicitado, tão logo nos aproximamos do grupo de professoras, procuramos conhecê-las e compreender melhor a dinamicidade enfrentada na sala comum, junto aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto. Para tanto, aplicamos um questionário com as participantes. Buscamos saber, inicialmente, se já haviam participado de formações voltadas para a inclusão. Todas fizeram referência a cursos que haviam participado com esta temática, porém, as formações foram realizadas por procura espontânea, uma vez que a prefeitura municipal não havia ofertado nenhuma formação para esses professores, evidenciando o pouco investimento em formação continuada para os professores da sala comum. De acordo com Santos e Falcão (2020) a formação continuada do professor é importante espaço para as reflexões e construções sobre os saberes e as práticas pedagógicas de

professores, no contexto da inclusão escolar, portanto, é preciso maior investimento em formação continuada, por parte do poder público.

Outro aspecto abordado no instrumental, fez referência ao conceito de inclusão. Ao serem indagadas sobre como conceituam o termo, as professoras 1, 2 e 6 explicam que a inclusão se refere a um ambiente que recebe todos, sem distinção, e que contribui para o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Vejamos o que diz uma das participantes:

*A inclusão é a capacidade de inserir e acolher as pessoas, sem exceção, independente de cor, classe social, condições físicas ou mentais garantindo os seus direitos na sociedade (professora 3)*

A docente parece possuir uma visão ampla sobre inclusão, não se restringindo às pessoas com deficiência. As professoras 4 e 5 afirmam que inclusão é incluir o indivíduo em um determinado ambiente, no caso, na escola, exigindo cuidado, pois oferecer oportunidades iguais a pessoas diferentes, pode não favorecer o seu desenvolvimento pleno e efetivo. Uma professora assim define inclusão: “Para mim, inclusão é oferecer oportunidades iguais de acesso a todos, independente de classe social, deficiência, gênero, preconceito racial ou social” (professora 4). Nesse caso, as menções dessas professoras trazem a importância de considerar as diferenças e atender as necessidades específicas, porém, colocam a inclusão, de certo modo, distante delas mesmas, indicando o pouco envolvimento nesse, processo que deveria ser de todos.

Dentre as necessidades e dificuldades apontadas para a efetivação da inclusão na escola, as participantes indicam a fragilidade na formação docente, falta de recursos e materiais específicos, número elevado de alunos por sala, realidade essa que ainda é tão presente nos diversos espaços educacionais. Vejamos o que nos diz a professora 2 sobre as principais dificuldades vivenciadas na inclusão dos alunos com deficiência:

*A falta de material, recursos e equipamentos adaptados aos alunos com deficiências, sejam visual, auditivas, etc. podemos observar também que o número elevado de alunos nas classes comuns; a falta de formação adequada de professores a diversidade dos alunos, entre outras (PROFESSORA 2).*

Corroborando com a fala da docente, Silva, Vinente & Matos (2016) apontam como desafios à educação inclusiva as lacunas na formação de professores e a ausência de recursos pedagógicos acessíveis.

Ao serem indagadas sobre o ensino remoto e como vem acontecendo junto aos alunos com deficiência, as professoras informaram que estão fazendo um acompanhamento individualizado, planejando atividades específicas para os estudantes, gravando vídeos e mantendo-se em contato com alguns estudantes e familiares pelo *WhatsApp*. Fazendo referência as dificuldades enfrentadas no acompanhamento dos estudantes com deficiência, as professoras relatam as dificuldades de acesso à internet das famílias, o planejamento e acompanhamento individualizado para as crianças e a necessidade de maior apoio especializado, pois a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição, atende ainda a uma outra escola do município, o que restringe seu tempo na escola investigada. Vejamos o que nos diz a professora 1 sobre as dificuldades com os dois alunos com deficiência de sua sala.

*As dificuldades enfrentadas no momento é não ter tido o ano letivo para conhecer essas crianças e trabalhar o seu desenvolvimento na aprendizagem. Estou acompanhando as duas a distância, mantendo contato com as suas famílias e respeitando os limites delas, mas tem sido difícil pois os pais muitas vezes não conseguem ajudar, alguns não têm nem internet boa e nem sempre temos material adequado. Esse é um ponto de vista neste momento atípico de 2020. (professora 1).*

Pelo que podemos perceber, as dificuldades não são restritas às crianças com deficiência, evidenciam desigualdades sociais, econômicas e fragilidades no processo educativo, como a falta de material e de pessoal. As ações direcionadas aos estudantes com deficiência, acontecem de modo isolado, como revela a fala da



docente, sendo assim, os estudantes com deficiência não participam das mesmas atividades do restante do grupo, revelando dificuldades na inclusão desses alunos, que, provavelmente, já existiam antes da vivência da pandemia. Além disso, as orientações oferecidas por parte da secretaria municipal de educação, parecem não ser consistentes, pois cada professora utiliza seus recursos próprios e planeja de modo isolado. De acordo com o levantamento realizado pelo Portal G1 (2020), as redes estaduais e municipais de educação relatam imprevisto com aulas via *WhatsApp* e outras ferramentas, além da falta de internet e de equipamentos, o que prejudica os alunos (G1 Portal de notícias da Globo, 2020).

Para além das dificuldades, expressaram que precisaram se reinventar como docentes e encontrar alternativas para continuar o ano letivo. Uma das professoras relatou que esse período de pandemia possibilitou conhecer melhor a realidade de seus alunos, pois permitiu uma aproximação com as famílias, o que pouco acontecia anteriormente. A participante acompanha seu aluno com deficiência de modo individual e mantém contato com a mãe, que grava vídeo do filho realizando as atividades e o encaminha para a professora. O educador português Antônio Nóvoa (2020) destaca que os professores foram capazes de dar as melhores respostas na pandemia, pois conseguiram meios de manter o contato com seus alunos, evitando assim a evasão escolar, o que, certamente, contribuiria para acentuar as desigualdades sociais. No caso dessa professora era notório o seu esforço para tal, no entanto, somente isso não é suficiente, é preciso garantir planejamento, avaliação e reflexão de todo o processo educativo, não sendo possível basear a atuação docente somente por meio de improvisos.

Vivenciar a formação junto a estas docentes de modo remoto permitiu conhecer os desafios enfrentados em função do contexto escolar atual, mas revelou que muitas problemáticas não nasceram nesse período, elas apenas foram visibilizadas. As possibilidades por nós descobertas para vivenciar o projeto, bem como as experiências apresentadas pelas professoras, denotam a capacidade que as adversidades têm em potencializar aprendizagens, a criatividade e capacidade de superação.

Frente a isso, Pretto; Bonilla e Sena (2020) nos alertam que ao pensar em ensino remoto, é preciso refletir acerca do papel da escola e do reducionismo da educação, do trabalho do professor e de um ensino que se materializa apenas na realização de atividades. Reiteramos que o ensino remoto, não pode se tornar naturalizado, afinal o processo de ensino e aprendizagem é complexo e a mediação direta entre professor e aluno são insubstituíveis.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi publicizar uma experiência de formação docente no âmbito da extensão universitária, em tempos de pandemia, que teve em vista a formação continuada de professores que atuam na escola básica e também enriquecer a formação inicial dos estudantes universitários que atuam como bolsistas no projeto. Mesmo vivendo uma crise mundial de saúde, em função da pandemia provocada pelo novo coronavírus, além dos limites impostos pelo ensino remoto, a experiência se constituiu como espaço de muitas descobertas e aprendizados. Descobrimos que mesmo distantes podemos estar próximos e que o espaço da tela pode trazer aconchego, acolhimento, escuta e olhar sensível para os sentimentos compartilhados.

As falas das participantes revelam o pouco investimento em formação docente para a inclusão, por parte do município, além de demonstrar que elas estão vivenciando a docência de forma solitária no período pandêmico. Outro aspecto evidenciado no desenvolvimento do projeto de extensão ora relatado se refere ao modo com que os estudantes com deficiência vêm sendo acompanhados, pois suas atividades são diferenciadas das dos outros estudantes, denunciando dificuldades ainda presentes na inclusão, que se acentuaram no ensino remoto.

A experiência desenvolvida a cada ano, no âmbito do projeto de extensão, tem possibilitado contribuir na formação de docentes da Educação Básica, ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de entender mais ainda a realidade da escola, bem como

conhecer os desafios ainda postos para que a inclusão dos estudantes com deficiência se efetive.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini, E. J. Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp: Marília-Publicações, 2000, p. 01-09. Glat e Nogueira.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

CEARÁ. DECRETO Nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência e m s a ú d e e d i s p ã o s o b r e medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

CERICATO, I. L.; SILVA, J. L. B. da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Revista OLHARES**, v. 08, n. 02 – Guarulhos, agosto de 2020.

FÁVERO, O. *et al.* (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FRANÇA, T. M. S. F.. Educação Estética e Patrimônio Cultural: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará. 2017. 365 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Caderno do programa de Pós-Graduação em educação**. a. 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

MARQUES, G. E. C. Opinião. A Extensão Universitária no Cenário Atual da Pandemia do COVID-19. **Revista Práticas em Extensão** São Luís, v. 04, nº 01, 42-43, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M; MENEZES, E.A.O; TERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Revista educação em Foco**. Ano 18 - n. 25 - julho 2015 - p. 171-199. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/587>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 23 dez. 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

PINEAU, G. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**. v.14, n.3, p.102-110, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2005.v14n3/102-110/> Acesso em: 05 dez. 2020.

Plano Nacional de Extensão Universitária Edição Atualizada Brasil 2000 / 2001 - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC

PRETTO, N.; BONILLA, M. H.; SENA, I. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020

PRIETO, R. G. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus editorial, p. 56-73, 2006.

POLANCZYK, G. V. (2020). O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. **Jornal da USP**. Recuperado de <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes>.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (Org.). **Educação especial inclusiva e**

**formação de professores:** contribuições teóricas e práticas. 1.ed.Curitiba: Appris, 2020.

SARAIVA, k; TRAVERSINI; C.; LOCKMANN; K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

SILVA, K. J. L. da, VINENTE, S., & MATOS, M. A. de S. (2016). O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, 2(03).  
<https://doi.org/10.31417/educitec.v2i03.72>.

SILVA TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, K. J. L. da, VINENTE, S., & MATOS, M. A. de S. (2016). O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, 2(03).  
<https://doi.org/10.31417/educitec.v2i03.72>.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, I. S. Obras Escogidas. – V. **Fundamentos da defectologia**. Moscou. Editorial Pedagógica, 2012.