

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS: REFLEXÕES
SOBRE A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE**

INTEGRATIVE AND INCLUSIVE LEARNING PRACTICES: REFLECTIONS ON
TEACHER (TRANS)FORMATION

PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE INTEGRADORAS E INCLUSIVAS: REFLEXIONES
SOBRE LA (TRANS)FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Andrielly Maria Pereira¹ 0000-0001-7205-5287
Maria Dolores Fortes Alves² 0000-0003-1463-7929

¹ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil. Mestra em Educação, e-mail: andriellypereira@hotmail.com

² Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: mdfortes@gmail.com

RESUMO:

A pandemia da COVID-19 evidenciou questionamentos importantes quanto às formações dos docentes, principalmente no que se refere às práticas inclusivas considerando os espaços de formação inicial de professores. Assim, questionamos “Quais as contribuições das PAII – Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (Alves, 2016) na formação inicial dos docentes para a promoção da inclusão no âmbito educacional, considerando os desafios de cenário pandêmico?”. Este artigo objetiva investigar as contribuições das PAII à formação docente inicial, com vistas à promoção da inclusão numa perspectiva ecossistêmica. Enquanto metodologia, a revisão sistemática de literatura integrativa foi utilizada, com intuito de investigar as produções acadêmicas realizadas no período de pandemia relacionadas às PAII no contexto da formação docente. Para análise, tomamos como fundamentos teóricos o Paradigma Educacional Ecossistêmico, o Pensamento Complexo e Transdisciplinar. Percebe-se que se trata de um novo paradigma que tem fundamentado ainda poucas produções. Nenhum estudo foi encontrado acerca da temática abordada, sendo notada a importância de refletir sobre as possibilidades (trans)formadoras no contexto educacional numa perspectiva inclusiva. Neste sentido, os espaços de formação docente se apresentam como cenários importantes na promoção das PAII enquanto estratégia de transformação necessárias à educação do futuro e do presente, permitindo compreender e desvelar contribuições às formações docentes e práticas inclusivas por meio das PAII. Bem como, se faz relevante refletir sobre as formações docentes no âmbito das graduações a luz da perspectiva complexa, transdisciplinar e ecossistêmica para lidar com as instabilidades e incertezas próprias da vida em sua complexidade inerente.

Palavras-chave: formação de professores; práticas e aprendizagens integradoras e inclusivas; transdisciplinaridade; complexidade; inclusão.

ABSTRACT:

Amongst the several matters on the subject of teacher education raised during the COVID-19 pandemic, this study addresses inclusive practices, seeking to answer the following research question: “How do Integrative and Inclusive Learning Practices – IILP (Alves, 2016) in teacher education help promote inclusive education, considering the challenges posed by the COVID-19 pandemic?”. To this end, we have conducted a systematic literature review encompassing studies on IILP in teacher education developed during the pandemic. The theoretical

underpinnings are the Ecosystemic Educational Paradigm and Complex and Transdisciplinary Thinking. We have ascertained that there is still limited research conducted within this framework, due to its novelty. No studies on the subject of IILP in teacher education were found; thus, we note the relevance of reflecting about (trans)formative possibilities in educational contexts from an inclusive point of view. On the basis of such observations, teacher education spaces can be crucial to promote IILP as transformative strategies indispensable to both future and present education, so that we may better understand and shed light upon how IILP can improve teacher education and inclusive practices. Additionally, adopting the complex, transdisciplinary, and ecosystemic approach to teacher education equips us to deal with the instabilities and uncertainties of life in its inherent complexity.

Keywords: teacher education; integrative and inclusive learning practices; transdisciplinarity; complexity; inclusion.

RESUMEN:

La pandemia del COVID-19 ha puesto en evidencia cuestiones importantes en torno a la formación docente, especialmente en lo que se refiere a prácticas inclusivas considerando espacios de formación inicial docente. Así, nos cuestionamos “¿Cuáles son los aportes del PAII – Prácticas de Aprendizaje Integrativo e Inclusivo (Alves, 2016) en la formación inicial de docentes para promover la inclusión en el campo educativo, ¿considerando los desafíos del escenario de la pandemia?”. En esta oportunidad, este artículo tiene como objetivo indagar en los aportes del PAII a la formación inicial docente, con miras a promover la inclusión desde una perspectiva ecosistémica. Como metodología se utilizó la revisión sistemática de literatura integradora, con el objetivo de indagar en las producciones académicas realizadas durante el período de pandemia relacionadas con el PAII en el contexto de la formación docente. Para el análisis se tomó como fundamento teórico el Paradigma Ecosistémico Educativo, el Pensamiento Complejo y Transdisciplinario. Se percibe que este es un nuevo paradigma que ha soportado pocas producciones. No se encontró ningún estudio sobre el tema abordado, siendo la importancia de reflexionar sobre las posibilidades de (trans)formación en el contexto educativo en una perspectiva inclusiva. En este sentido, los espacios de formación docente son escenarios importantes en la promoción del PAII como estrategia de transformación necesaria para la educación del futuro y del presente, permitiendo comprender y develar aportes a la formación docente y prácticas inclusivas a través del PAII. Asimismo, es relevante reflexionar sobre la formación docente en el ámbito de la graduación a la luz de la perspectiva compleja, transdisciplinaria y ecosistémica para enfrentar las inestabilidades e incertidumbres de la vida en su inherente complejidad.

Palabras clave: formación de profesores; prácticas y aprendizajes integradores e inclusivos; transdisciplinaria; complejidad; inclusión.

Introdução

Deparamo-nos na contemporaneidade com diversas situações que colocam em evidência a relevância de problematizar e refletir sobre os aspectos inclusivos relacionados aos espaços de formação docente. Apesar das práticas inclusivas serem uma necessidade que atravessa todos os níveis de ensino e assim perpassarem todos os docentes, ainda se enfrenta uma série de fatores que dificultam a construção de caminhos que lidem com as incertezas que fujam dos “padrões” ensinados pelas práticas pedagógicas hegemônicas.

Sabe-se que atualmente o mundo vivencia novos desafios no cenário educacional, provenientes do evento pandêmico que enfrentamos desde 2019. O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, responsável por causar a doença conhecida por COVID-19, foi identificado no mês de dezembro daquele ano, em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a situação como Pandemia (WHO, 2020). Desde então, o vírus avançou rapidamente por todo o planeta, sofrendo mutações diversas que tornam o cenário epidemiológico ainda mais incerto.

Esse panorama demandou a alteração da vida cotidiana em vários aspectos, conforme buscávamos formas de reduzir as possibilidades de contágio. No âmbito educacional não foi diferente, fazendo-se necessário o desenvolvimento de novas formas de interação social que simultaneamente minimizassem o risco de propagação do vírus e mantivessem as atividades escolares.

Foram diversas as alterações do contexto escolar desde 2020 – e, conseqüentemente, das práticas dos docentes. O contexto pandêmico exigiu dos docentes um outro olhar em meio ao caos, ao medo e à falta de estabilidade. Forçou todos e todas a encontrarem outras possibilidades de atuação. Tal cenário colocou em evidência um campo de incertezas e deixou em aberto uma série de interrogações sobre os caminhos possíveis noutros cenários de emergência e/ou situações que imponham à vida cotidiana formatos não convencionais.

Tais questionamentos não presumem respostas simples, mas apontam o caráter complexo da realidade. Nisto, veio a necessidade de problematizar a formação inicial docente, o berço das formações dos profissionais da Educação e de várias outras áreas, principalmente no que concerne o olhar para a inclusão neste processo formativo emergencial.

Sabemos que o paradigma positivista ainda ocupa espaço dominante em nossa sociedade, imperando não apenas no âmbito das ciências, mas nos diversos espaços da vida cotidiana, inclusive no seio das formações acadêmicas. Nas palavras de Morin (2005), esta forma de pensar simplifica e separa o que está ligado (disjunção) e unifica o que é diverso (redução), não admitindo incertezas, mas buscando cada vez mais certezas obtidas de forma racional e lógica. É neste berço positivista que as formações docentes nas universidades têm sido gestadas e concebidas.

É possível perceber na prática e nas experiências vivenciadas a necessidade emergente de uma educação vista sob uma perspectiva planetária, que por sua vez leve a compreender a dimensão relacional, complexa e unificada entre a educação, os indivíduos, o mundo e suas fatalidades. Nesta perspectiva, o Paradigma Educacional Ecológico, idealizado por Moraes, foi eleito como base teórica deste estudo, uma vez que propõe superar a educação

pautada na disjunção do saber e da vida para construir outra, que tenha como base a “interdependência complexa das relações sujeito/objeto, indivíduo/natureza/sociedade, sujeito cognoscente e os saberes teóricos, práticos e existenciais” (Moraes, 2020, p. 19).

Considerando a forma de pensar as práticas educacionais enquanto um processo que se ocupa da formação humana no contexto educativo, Moraes (2020) expressa que este novo paradigma educacional possui fortes bases epistemológicas, ancoradas nos pensamentos complexo e transdisciplinar.

O Pensamento Complexo aponta uma abertura possível no horizonte do conhecimento para se pensar estes fenômenos de forma relacional e indissociável. Seu principal precursor é Edgar Morin, que concebe o conhecimento como um desafio, uma vez que a Epistemologia da Complexidade se apresenta como uma visão de mundo outra, que difere do modo de pensar cartesiano, dominante das ciências atuais (Morin, 2005).

Adotar este pensamento implica uma mudança paradigmática nas ações e reflexões acerca do âmbito formativo. Nesta perspectiva, o pensamento transdisciplinar corrobora com tal mudança paradigmática, atuando enquanto resistência à conduta autoritária e impulsionando o reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos emergentes no campo da educação. Assim, evidencia-se a necessidade de um olhar transdisciplinar, ou seja, que veja o que está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina (Nicolescu, 1999).

No que tange aos aspectos pedagógicos e inclusivos, os docentes possuem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. Tomando como base o pensamento complexo, transdisciplinar e ecossistêmico e pensando a inclusão enquanto atitude possível e necessária, Alves (2016) lança mão das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII) como estratégia de reflexão e construção de possibilidades de religação, integração, inclusão e inovação nos espaços escolares e acadêmicos.

Buscamos neste estudo construir e trilhar um caminho junto às PAII que permita refletir sobre as suas possíveis contribuições à formação inicial docente voltada aos aspectos inclusivos, considerando o cenário atual que evidencia a necessidade de uma docência criativa, inovadora e inclusiva, que lide com as incertezas, diversidade e indeterminações próprias do universo, cenário semelhante ao vivenciado atualmente no contexto decorrente da pandemia da Covid-19; para tanto, questionamos: “Quais as contribuições das PAII à formação inicial dos docentes para a promoção da inclusão no âmbito educacional, considerando os desafios de cenários emergentes, como o da pandemia da COVID-19?”.

Caminhos Metodológicos

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de Alagoas e interroga o fenômeno da (trans)formação docente. Neste sentido, o percurso metodológico eleito para esta pesquisa está amparado nas bases teóricas que a fundamentam em seus aspectos epistemológicos, ontológicos e práticos; logo, trata-se de um estudo qualitativo que visa, por meio de uma revisão bibliográfica, refletir sobre as possibilidades (trans)formadoras no contexto educacional numa perspectiva inclusiva à luz desta outra visão paradigmática.

Realizamos uma revisão bibliográfica sistemática integrativa, buscando as produções científicas relacionadas à temática selecionada sob o enfoque teórico da complexidade. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções consideradas relevantes, a fim de fundamentar e aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o pensamento complexo, a formação docente continuada e a educação no contexto de pandemia.

É importante dizer que a revisão sistemática integrativa consiste em uma modalidade de pesquisa e segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), esse método de pesquisa busca traçar uma análise dos conhecimentos já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema, neste sentido a revisão integrativa favorece a síntese de vários estudos já publicados, possibilitando assim, a geração de novos conhecimentos à luz dos resultados apresentados nas pesquisas anteriores.

Enquanto metodologia de pesquisa, essa modalidade implica etapas de pesquisa específicas que devem ser seguidas para manter a fidedignidade dos dados alcançados e sua análise e discussão feita posteriormente, assim possibilitando uma síntese dos conhecimentos produzidos acerca da temática estudada integrando os estudos analisados segundo o método de levantamento dos dados.

Ainda segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), o processo é constituído de cinco etapas, sendo elas: 1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 2. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 3. Categorização dos estudos selecionados; 4. Análise e interpretação dos resultados e 5. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Neste sentido, inicialmente se buscou conhecer os caminhos já demonstrados pelas pesquisas realizadas que seguem este mesmo viés, para que assim se possa compreender e/ou desvelar novos cenários. Foi realizado um levantamento bibliográfico com vistas a conhecer as

últimas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil voltadas à temática e que têm como base a perspectiva teórica eleita.

Tendo em vista o contexto da pandemia da COVID-19, no qual se situam os questionamentos deste estudo em torno da formação docente inicial, limitamos o levantamento ao período de pandemia – compreendido entre março de 2020 (ocasião em que a OMS decretou estado de pandemia) a julho de 2022 –, adotado como recorte temporal, com exceção das leis e clássicos da literatura que fundamentam as teorias norteadoras adotadas.

Outra delimitação diz respeito aos aspectos teóricos, abrangendo apenas produções amparadas no Paradigma educacional ecossistêmico, na Complexidade e na Transdisciplinaridade. Os bancos de dados utilizados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em função de serem reconhecidos internacionalmente e armazenarem o maior número de produções científicas produzidas no âmbito acadêmico com certificação no Brasil.

O Quadro 1 (a seguir) descreve os critérios para seleção das publicações utilizados neste levantamento.

Quadro 1 – Critérios de inclusão utilizados na seleção de textos para revisão de literatura

Área de conhecimento	Contexto educacional
Referencial teórico	Pensamento Complexo, Transdisciplinar e Paradigma educacional ecossistêmico.
Período de publicação	Março de 2020 a Julho de 2022
Plataformas Pesquisadas	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
Palavras-chave para a busca avançada nos Resumos das publicações (com operadores booleanos)	formação docente AND educação AND inclusão AND pandemia
Idioma	Português
País	Brasil

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023

As publicações foram selecionadas inicialmente pelos seus resumos com base nas palavras-chave escolhidas, utilizando operadores booleanos com intuito de filtrar e refinar a busca. Em seguida, realizou-se a análise dos resumos para seleção daqueles relacionados à temática e fundamentados nas bases teóricas que orientam esta pesquisa, a fim de encaminhar o estudo dos textos completos.

Após a realização da pesquisa com base nas palavras-chave indicadas, recorte temporal, idioma e país, encontramos vinte estudos, conforme especificado na Quadro 2 (a seguir):

Quadro 2 – Levantamento realizado nas Plataformas digitais selecionadas

Base de dados	Publicações encontradas
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	15
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	5

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023

Após análise dos resumos de 16 (dezesesseis) estudos – pois 4 (quatro) estavam indisponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes –, estes dados foram refinados tendo em vista os demais critérios estipulados. O referencial teórico foi observado e, após a análise, percebemos que nenhum dos trabalhos encontrados fundamenta-se no paradigma educacional ecossistêmico e em suas bases estruturantes, e que tampouco utilizam práticas fundamentadas neste paradigma com intuito de assinalar possibilidades de contribuição à formação docente direcionadas à inclusão no contexto pandêmico.

Percebe-se que a maioria dos estudos trata da análise dos recursos tecnológicos e sua colaboração para a promoção da inclusão no contexto atual, ou de aspectos relacionados a formação docente e inclusão sob a ótica de outras bases teóricas.

Assim, nenhum dos estudos encontrados assinala uma mudança paradigmática, bem como práticas elaboradas a partir dela como uma possibilidade de contribuir para a formação docente inicial e promoção de um olhar para a inclusão que considere a complexidade e os desafios impostos pela situação de calamidade que evidencia um cenário atípico nos últimos anos, em virtude da pandemia.

Neste sentido, percebemos a importância de construir reflexões sobre estas questões, fortalecendo as investigações sob este viés e instigando o questionamento sobre as contribuições possíveis neste período singular.

Inclusão no âmbito educacional: construção histórica e ecossistêmica

Para compreender melhor a temática da inclusão, faz-se necessário conhecer como ela se constituiu historicamente. Sabemos que a concepção de práticas pedagógicas inclusivas é construída a partir de inúmeras variáveis que afetam a percepção e a construção do conceito de inclusão ao longo da história. Contudo, é fato que nem sempre se teve este olhar para a diversidade de forma que todos fossem integralmente incluídos no cotidiano escolar.

Neste sentido, para compreender a visão paradigmática que ampara as concepções de inclusão e a chegada até a legislação atual, é importante visitarmos nosso passado numa perspectiva histórica, conhecendo a evolução das percepções a respeito da inclusão e da

diversidade no contexto da educação. Pensando mais especificamente em nosso país e no contexto educacional nacional, sabe-se que este sofreu grande influência do cenário internacional. Podemos pontuar alguns momentos relevantes para entender esta construção histórica no solo brasileiro.

Entre os séculos XVI e XVIII, no período colonial, percebemos que se encontram poucos registros de ações direcionadas às pessoas com deficiência, principalmente no que tange às questões educacionais, uma vez que nem todos eram favorecidos com a instrução escolar neste período. Por mais que o sistema de ensino conduzido pelos Jesuítas fosse organizado, percebe-se a questão religiosa fortemente empregada, bem como, é possível utilizar "a presença marcante da questão religiosa, bem como intenções e práticas de seleção. dos que seriam educados ou doutrinados por este sistema. A partir do século XIX, mais especificamente no Brasil Imperial, percebem-se algumas movimentações, ainda escassas e com caráter higienista e excludente, relacionado à manutenção de uma “norma” da sociedade.

Kraemer (2020) cita alguns pontos importantes deste período, a exemplo da criação do Hospício Dom Pedro II em 1852, sendo esta instituição vinculada à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Outro marco importante foi a criação do Instituto Imperial de Meninos Cegos, em 1854; este fato é considerado marco inicial da educação de pessoas com deficiência no Brasil, acompanhado da fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Cegos, em 1857.

O século XX foi fortemente marcado pelos movimentos de reivindicação de direitos e lutas sociais, bem como fortes transformações políticas, sociais e econômicas, sendo o terreno fértil para intensificação dos movimentos em prol da inclusão. Dentre os marcos deste período, Kraemer (2020) nos ajuda a compreender os passos trilhados neste século tão importante para a educação de modo geral.

A década de 30 foi um período de notável importância para o desenvolvimento da educação em nosso país. A criação do Ministério da Educação em 1931, bem como a instituição das Secretarias Estaduais de Educação trazem a remodelação do sistema educacional nacional.

Na mesma década foi promulgada a Constituição Federal, em 1934. Esta indicava como função da União orientar diretrizes para uma educação nacional, assegurando-a como direito de todos (Brasil, 1934). Este foi um ponto de suma importância para disparar discussões a respeito da promoção de ações no âmbito educacional oriundas do governo federal.

Todo este caminhar que descrevemos vinha sendo dado a passos curtos, sempre marcado por movimentos de muita resistência a um sistema historicamente construído de forma segregativa e excludente. O Brasil não estava de fora deste panorama e, na década de 50, com

apoio de movimentos da sociedade civil, foram idealizadas pelo governo federal as campanhas direcionadas à temática da inclusão de pessoas com deficiências no cenário educacional.

A década de 60 foi marcada inicialmente pela instituição da Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1961), a qual destacava, em seu Art. 88 e 89, a “Educação de Excepcionais que deveria ser feita com intuito de integrá-los na comunidade”.

Em 1971, a LDB foi alterada pela Lei Nº 5.692, que em seu Art. 9º apresentava um olhar voltado para “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, devendo estes receber um tratamento especial (Brasil, 1971).

Conforme o exposto, foi instituído um grupo de trabalho que tinha por objetivo traçar possibilidades de atuação do governo para implantação da educação dos estudantes ditos “excepcionais”. Assim, em 1973, o Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto nº 72.425, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo este o marco, em uma perspectiva federal, de uma política pública voltada à educação especial.

É importante considerar que no período entre a década de 60 até meados da década de 80 nosso país sofria as consequências de uma crise mundial no âmbito político e econômico, que teve forte influência e culminou com o golpe militar em 1964, regime que perdurou até 1985. Logo, as ações e marcos legais que destacamos, por mais que simbolizassem avanços, ainda estavam atravessadas por uma perspectiva integracionista dos sujeitos com deficiência e limitados de avanços mais consideráveis, tendo em vista o regime de opressão, violência e segregação social de forma geral que o país vivenciava.

Segundo Garcia e Kuhnen (2020), há uma estreita ligação entre o contexto político e econômico, o projeto de formação humana, a função da educação, a função da educação especial e a concepção de deficiência que embasou a instituição de tais políticas públicas neste período. Neste sentido, as autoras destacam que a concepção de deficiência adotada parte de uma visão médica positivista, que institui o paradigma do normal e do patológico, além de destacar que

no contexto da ditadura civil-militar, tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral (Garcia; Kuhnen, 2020, p.74).

O movimento nacional das Associações e ONGs voltadas à causa das pessoas com deficiências encontrava reforço com acontecimentos internacionais. Em 1981 a ONU decretou

o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, colocando esta temática no centro das discussões e reflexões a nível mundial.

Com o início do processo de retomada da democracia no país, estes movimentos puderam ganhar mais voz. No âmbito das políticas públicas, através da Nova Constituição, o governo assegura em seu Art. 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2023). Ao destacar a preferência do atendimento aos estudantes nas salas de aula regulares, são fortalecidas as discussões embasadas em um princípio inclusivo, oposto ao integracionista adotado até então.

Pensar possibilidades de inclusão tornou-se um debate global, e vários acontecimentos fortaleceram a busca por mudanças paradigmáticas que movimentavam as discussões em nosso país – ou, pelo menos, assinalavam sua emergência. Dentre eles, alguns merecem destaque, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990. Dela resultou o documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (Unesco, 1990). Outro marco foi a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela Unesco e realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, resultando na *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*.

Contudo, apesar de toda a movimentação para despertar um novo olhar para as questões referentes à inclusão e de ser possível perceber no Brasil uma ampliação das discussões em torno da necessidade emergente de uma política nacional voltada a estas questões, em 1994 foi publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial*. Este documento mostrou-se contrário às discussões mais recentes enfatizadas no contexto daquele ano por estar alicerçado no paradigma integracionista e na busca pela normatização com base no modelo clínico de deficiência, perspectiva que atribuía às características físicas, intelectuais ou sensoriais do estudante um caráter incapacitante. Ou seja, nesta perspectiva, indiretamente se coloca o estudante e suas “diferenças” como os culpados por impedir a sua inclusão educacional e social.

Este documento, entre outras questões contrárias ao paradigma inclusivo, respaldava legalmente a possibilidade de a educação especial ser substitutiva, embora assinalasse a necessidade de o estudante estar presente na escola regular. Assim, reforçava mais uma vez o paradigma integracionista, mesmo que de forma mais sutil. Neste caso, o estudante poderia estar na escola, porém, com tratamento diferenciado dos demais, estaria integrado, mas não incluído.

Outros marcos legais foram promulgados nos anos seguintes: em 1996 foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), e em 1998 os

Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, sempre trazendo a temática da ampliação da educação especial e promoção da inclusão dos estudantes no âmbito escolar. No entanto, este documento mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização”.

Chegamos no século XXI, caminhando para uma mudança paradigmática também no âmbito dos documentos norteadores. Em 2001 foi promulgado o documento intitulado *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001), reforçando a necessidade de as escolas matricularem e atenderem às necessidades educacionais especiais dos educandos. Em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que atenderia a implantação do Projeto Educar na Diversidade, fornecendo subsídios para a implantação de salas de recursos multifuncionais, onde deveriam ser realizados os atendimentos educacionais especializados.

Os movimentos internacionais continuavam a exercer influência no desenrolar do cenário nacional. Em 2006 houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em Nova York, e o Brasil publicou alguns decretos embasados nos princípios nela abordados, visando a garantir os direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços.

Todos estes passos resultaram na publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial*, na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Apesar de precisarmos caminhar muito ainda em nossas práticas e formações, este documento elucidou questões importantes que devem nortear o contexto educacional em nosso país. Muitas questões são abordadas sob o paradigma inclusivo neste documento, que considera a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de ser responsável pela organização dos planejamentos, serviços e recursos ofertados.

O documento descreve a educação especial da seguinte forma

[...] como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, responsável pela identificação, elaboração e organização dos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 53).

Junto à publicação deste instrumento norteador vieram outros decretos, portarias e notas técnicas para orientar o financiamento e demais questões que devem ser consideradas para a implantação e vivência do que esta política indica.

Partindo da compreensão histórica das práticas em inclusão no contexto educacional e tendo explanado a constituição histórica deste cenário rumo a promoção da inclusão dos estudantes em sua diversidade. Cabe refletir sobre como a formação docente tem se dado em meio a este panorama e quais as possibilidades vislumbradas ante as mudanças paradigmáticas emergentes.

Formação docente transdisciplinar: uma construção necessária

Este estudo admite a formação docente como espaço de grande importância para a promoção da inclusão no aspecto mais amplo já descrito. No entanto, para compreender o lugar da formação docente é necessário atentar para os fatores que afetam diretamente este processo notavelmente complexo.

Importa frisar que a autonomia à qual nos referimos coloca em evidência o aspecto de interdependência destes vários fatores que perpassam as práticas formativas. Petraglia e Arone (2020) assinalam que os mesmos fatores que produzem a independência também atestam a dependência, uma vez que a autonomia se forma na interdependência com o outro e com o ambiente: quanto mais o sujeito desenvolve sua multidimensionalidade, mais próximo está de desenvolver sua emancipação.

Assim, a formação docente acerca da qual propomos pensar e refletir está a serviço do surgimento de práticas que sejam emancipadoras e levem aos futuros docentes a capacidade de se reconhecerem nas práticas. Deste modo, levando para as salas de aulas o olhar de reconhecimento do outro, de si e do meio ambiente como integrados, será possível viabilizar um discurso e uma prática de ensino que promovam, de fato, a aprendizagem integradora e inclusiva (Alves, 2016).

A formação docente, neste caso, não se apresenta como única responsável pela promoção da inclusão no espaço escolar, mas como necessária e como espaço privilegiado para desconstruções e trans-formações que estejam pautadas em fundamentos teóricos que auxiliem neste processo.

Sabe-se que historicamente as práticas de formação docente, desde a formação inicial até a formação continuada, têm sido ofertadas como uma preparação estritamente técnica dos professores visando à replicação dos conhecimentos, sendo o professor, neste processo, um indivíduo passivo e os saberes sendo reduzidos a meras receitas de “como fazer” (FREITAS, 2007).

Esta postura ante os processos formativos faz com que o professor, ao se encontrar na posição de estudante (graduando), se veja recebendo conhecimentos que em muitos momentos mostram-se descontextualizados.

Freitas (2007) alerta para o fato quando coloca que

[...] os professores são estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a construção de uma aprendizagem ativa, criativa e autônoma. Enquanto, no concreto, quando eles estão na condição de “alunos” dos cursos de formação, privilegia-se o tratamento formal das informações, dissociando-se conteúdo e método e desconsiderando-se a reflexão sobre a sua prática pedagógica (FREITAS, 2007, p. 19).

Enquanto resistência a esta conduta autoritária, o reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos emergentes no campo da educação evidencia a necessidade de um olhar que não se limite ou imponha fronteiras a uma visão contextualizada e ampliada. Assim, atingir-se-ia uma possibilidade de perspectiva que, como afirma Nicolescu (1999), alcance uma postura transdisciplinar, atenta ao que está entre, além e através das disciplinas.

Tendo em vista uma docência transdisciplinar, Arnt (2010) indica cinco princípios que devem colaborar para a prática cotidiana da docência embasada na perspectiva transdisciplinar, considerando os aspectos complexos e os desafios do século XXI.

Estes princípios não são estáticos ou desconexos entre si, mas estabelecem uma relação dinâmica, atravessada por trocas constantes e mantendo o caráter relacional. Podemos considerá-los um pontapé inicial para uma trans-formação docente na prática.

O primeiro princípio consiste em “identificar o mundo em que vivemos”; neste ponto, a autora assinala a importância de abertura aos novos conhecimentos, considerando sempre o aspecto inacabado, uma vez que os níveis de realidade não são esgotáveis – logo, não é possível chegar à totalidade do conhecimento, ao “real” que Nicolescu (2019) considera ser uma dimensão velada eternamente.

Neste aspecto, Moraes (2021), Arnt (2010) e Nicolescu (2019) reforçam a relevância do conhecimento disciplinar, bem como a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, uma vez que seu domínio se faz necessário para alcançar a transdisciplinaridade.

Porém, longe de pararmos na fragmentação dos saberes, alimentamo-nos de todas as disciplinas, identificando suas necessidades específicas, importâncias e utilidades, no sentido de ir além, entre e através delas, buscando a unificação destes saberes visando a alcançar uma visão transdisciplinar.

No segundo princípio, Arnt (2010) direciona-se especificamente ao sujeito-docente ao pontuar a importância de “reencontrar o tempo de ser”. Neste ponto é destacada a importância de cuidar-se internamente, se conhecer, conhecer seus objetivos e metas. Assim, apropriando-se de si mesmo, da sua identidade enquanto docente, será possível transitar no mundo, desconstruir e construir novas percepções, acessando outros níveis de realidade por meio de mudanças ou ampliações perceptivas.

A prática deste princípio permite ao docente ser autor do seu exercício profissional, identificar sua maneira de ser, pensar e agir que forma a identidade docente particular. Alves (2015), ao discorrer sobre a importância da autoria do pensamento pelo docente para uma prática transformadora, afirma que:

Podemos pensar que a autoria do pensamento torna-se possível porque os sujeitos transformam-se mutuamente no encontro com o conhecimento, e essa transformação é possível graças à subjetividade que os perpassa, tornando-os seres simbólicos. É na autoria e pela autoria que esses sujeitos vão além da realidade imediata e são capazes de lhe dar novos significados (Alves, 2015, p. 70).

O terceiro princípio elencado por Arnt (2010) trata de “acolher as partes” e o quarto de “criar circunstâncias para comunhão”. Estes princípios apontam para a importância do olhar para a diversidade em sala de aula, servindo inclusive como um lume norteador para as práticas inclusivas.

Neste sentido, Alves (2015; 2016) orienta a importância de, por uma escuta sensível, buscar estratégias para conhecer as partes, como forma de acessar o todo e vice-versa. Por meio dessa postura, seria possível planejar estratégias que propiciem a interação das partes, fortalecendo a troca geradora de novos horizontes compreensivos, proporcionando cenários para uma aprendizagem significativa.

O quinto princípio consiste em “criar juntos nossas próprias histórias”, e aborda o acolhimento e entrega por meio dos quais surge o diálogo nas ações comuns. Arnt (2010) nos fala de cocriação e intercâmbio de autoria nos processos de aprendizagem, em que todas as partes saem beneficiadas em experiências enriquecedoras na dimensão coletiva e individual em um *holomovimento* constante.

É deste olhar que brotará uma formação docente que seja, antes de tudo, uma transformação; é este olhar que apontará uma possibilidade de atuação crítica sobre os novos saberes (Alves, 2015). Mas, acima de tudo, é sob esta perspectiva que precisa ser disseminado o olhar que capta o singular e ao mesmo tempo plural, que capta o Profissional, mas também a dimensão pessoal, social, espiritual, que capta o *Eu-Nós*, o *Eu-Professor* que precisa ser visto,

que necessita ter voz e vir à tona com toda a sua força para ser autor de um caminhar autônomo, livre, libertador e transformador.

A pandemia e os processos inclusivos de aprendizagem

A pandemia da COVID-19 colocou-nos diante de uma crise não apenas no âmbito da saúde, mas em todas as dimensões possíveis na existência humana. A letalidade do vírus impôs uma série de medidas que alteraram o convívio social como forma de contenção do contágio e propagação do vírus.

Neste sentido, quando nos direcionamos ao âmbito educacional, sabemos que a educação básica em nosso país desenvolve-se primordialmente na presencialidade e que a ausência desta (ou mesmo sua parcialidade) devido às restrições necessárias desencadeou uma série de impactos e alterações no cotidiano convencional do funcionamento das Instituições educacionais. Adicionalmente, as práticas e fazeres pedagógicos sofreram todo tipo de alterações, desde aquelas de cunho didático pedagógico até transformações biopsicossociais e socioeconômicas que afetaram toda a comunidade escolar.

A alternativa para lidar com o cenário inicial da pandemia foi a mudança abrupta de uma educação presencial para uma educação a distância, sem nenhum tempo para planejamento ou preparo para isto. Logo, o processo criativo de cada instituição e suas equipes foi atravessado por muitos fatores, além das questões estruturais, disponibilidade de recursos tecnológicos, infraestrutura e investimento financeiro, mas também de recursos humanos, uma vez que os docentes não estavam preparados para este momento.

Este panorama passou a evidenciar ainda mais os aspectos relacionados às desigualdades sociais. Estudiosos como Diehl (2021) apontam, por uma análise sociológica, que a pandemia pode ter ressaltado as diversas faces das desigualdades sociais:

[...] o fosso geopolítico que separa países ricos e países pobres se aprofundou; a distância econômica entre ricos e pobres aumentou; o acesso à educação se tornou mais restrito; as diferenças de gênero se intensificaram; a racialização das oportunidades dadas aos indivíduos se tornou ainda mais explícita; o poder político se concentrou ainda mais; a dependência de empresas monopolistas de telecomunicações e internet se consolidou (Diehl, 2021, p.2).

Retomando as questões referentes aos aspectos inclusivos que revisitamos no tópico anterior, podemos refletir sobre os impactos destas alterações nos processos de inclusão dos estudantes, uma vez que, ao pensarmos a educação inclusiva, imaginamos e lutamos para que ela aconteça em um espaço de interação social, onde há convivência dentro da diversidade (Souza; Bastos, 2021). Assim, diante da ausência, este público se deparara novamente com a

ameaça de exclusão ou da mera integração aos ambientes improvisados, desconsiderando novamente suas especificidades.

Franco e Franco (2020) endossam esse pensamento e colocam que

As pessoas com deficiência, grupo historicamente excluído socialmente do acesso ao que lhes é de direito, mais uma vez se veem em estado de alerta. Neste contexto de condições sanitárias impostas pelo convívio com o novo vírus, estas novamente correm o risco de serem excluídas ou invisibilizadas aos olhos da sociedade e das políticas públicas que deveriam prezar e garantir o seu existir de forma digna. O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano (p. 180)

Logo, a luta pela inclusão ante este cenário encontrou diversos desafios: além das questões objetivas, destacam-se também as subjetivas de ordem cognitiva e psicológica, pois diante do cenário de desafios exposto percebe-se interferências no desenvolvimento, sendo visível em alguns casos a regressão das habilidades cognitivas e motoras ante a ausência de estímulo constante e ambiente propício para que as crianças e adolescentes se desenvolvam. Além disso, é consenso entre a maioria dos estudiosos deste período que a pandemia de COVID-19 pode agravar questões de saúde mental já existentes e estimular o desenvolvimento de mais casos entre crianças, devido a diversos fatores, mas principalmente, à combinação de uma crise de saúde pública associada, isolamento social e recessão econômica (Golberstein; Wen; Miller; 2020 Apud Velasques, 2020; Souza; Bastos, 2021).

Diante do exposto, o docente tem um papel fundamental, porém deve-se levar em conta os processos de formação destes profissionais – que, em grande parte dos casos, não os levaram a reflexões sobre suas possibilidades de atuação ante emergências como estas. Assim, mais do que se pensar formações continuadas, mostra-se necessário intervir no seio das formações iniciais, transformando o perfil docente, numa mudança cuja necessidade foi evidenciada no contexto pandêmico. Valle e Marcom (2020) compartilham deste pensamento e endossam que

Sabemos que será necessário um novo perfil docente e que nada será como antes no pós-pandemia. Temos clareza também que o novo perfil docente deverá incluir adaptar-se à nova lógica imposta pela pandemia. Fazer uso das tecnologias como aliadas certamente tornar-se-á essencial diante da realidade plural que estamos a experienciar, contudo nossa opção não poderá ser de apenas oferecer de forma acrítica atividades remotas aos nossos estudantes para vencer o currículo do ano letivo de 2020. Esse é um momento que deve ser utilizado para romper estilos cristalizados de salas de aulas passivas e de professores transmissivos. Pensar sobre esse novo perfil deve perpassar aprofundamento da discussão acerca do potencial da escola para munir estudantes de subsídios reflexivos e da capacidade se adaptar às mudanças (Valle; Marcom, 2020, p. 150)

Nestas palavras evidencia-se a necessidade de uma mudança paradigmática no âmbito formativo, que amplie a visão dos docentes para além de práticas engessadas e normativas, as quais desconsideram o contexto e as singularidades.

Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII)

No seio da inclusão enquanto atitude de vida, amparada pelo Paradigma educacional ecossistêmico e suas bases estruturantes – a complexidade e a transdisciplinaridade –, nascem as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII). Gestadas por Alves (2016), estas práticas multidimensionais apresentam-se como uma resposta às incertezas, ressaltando a complexidade dos contextos educacionais e socioculturais, estimulando a reflexão e conscientização das possibilidades de ação e criação e reconhecimento de cada sujeito da aprendizagem como único e singular.

Assim, diante do cenário que enfrentamos no contexto educacional atual, as PAII podem ser vistas como uma via possível para estimular, no âmbito dos processos formativos, os docentes a abrirem-se a horizontes que não apresentam respostas prontas, mas orientam possibilidades de construção de caminhos possíveis para um mundo (interno e externo) mais dinâmico, ecossistêmico e complexo.

Estas práticas englobam aspectos relacionados a razão, imaginação, intuição, colaboração e impacto emocional. Partem de uma concepção dos sujeitos sob o ponto de vista multidimensional e multirreferencial, buscando intervir nas dimensões auto, hetero e ecoformativas através de um processo integrador frente à diversidade. Tais ações e atitudes estão direcionadas a todos os contextos, com o intuito de proporcionar um terreno inclusivo para todos os sujeitos com diferenças e necessidades educacionais específicas. Esta visão procura integrar e de fato incluir e legitimar os diferentes sujeitos como autores na teia da vida, da qual já fazem parte. Destarte, evidenciam o protagonismo de todos no processo de uma tessitura complexa que abre espaços para serem legitimadas as diversidades, promovendo, nas diferenças e nas emergências, a possibilidade de construção de algo novo.

Alves (2016) salienta que apesar de todo embasamento teórico, com firmes bases conceituais consolidadas no paradigma emergente, as PAII adaptam-se a cada momento-texto-contexto e favorecem tanto docentes quanto estudantes e a sociedade.

Estas práticas apresentam aos sujeitos a possibilidade de relacionar aquilo que observam com o que escutam e experimentam. Este ato de relacionar é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, da corporeidade e do aprender a conviver com as diferenças. Assim, a autora

(Alves, 2016) apresenta os princípios necessários para fundamentar a criação de cenários de Aprendizagem Integradora e Inclusiva a serem desenvolvidos.

Estes princípios estão profundamente ligados aos conceitos que orientam uma docência transdisciplinar e aos operadores cognitivos do pensamento complexo, bem como aos objetivos do paradigma educacional ecossistêmico. Para cada princípio são indicados valores específicos que acompanham as práticas em suas vivências, indicados na Quadro 3 (abaixo):

Quadro 3 – Princípios e Valores para construção das PAII

PRINCÍPIO	VALORES
Abertura	Movimento, abertura de olhar, capacidade de dialogar, lidar com as incertezas, abertura às mudanças. Abertura às emergências.
Flexibilidade	Flexibilidade, capacidade de ressurgir, capacidade de autorregeneração, transformação, reequilíbrio.
Contextualização	Contexto, historicização, acolhimento, cooperação, olhar contextualizado, visão ampliada, partilha, construção tecida em conjunto.
Multirreferencialidade	Multirreferencialidade, enfoque amplo, solidariedade, acolhimento, compreensão do todo, compreensão do entorno, olhar plural, complexidade, diversidade.
Ética	Ética, respeito à vida, humanização, amorosidade, cooperação, solidariedade, respeito, reconhecimento, legitimação da singularidade.
Auto-organização	Auto-organização, autorressignificação, autorrecriação, autorreprodução, autotransformação, transformação, transmutação, reaprendizagem, lidar com a mudança, lidar com o novo.
Subjetividade e intersubjetividade	Subjetividade e intersubjetividade, relação consigo, com o outro e com o todo, inexistência de fronteiras, auto-heterorreferência.
Ecologia da ação	Ecologia da ação, consciência do todo, reverberação, expansão da ação, recursividade, retroação, consciência ecossistêmica, ecologização.
Terceiro incluído	Terceiro incluído, consciência do ser sobre si com o outro, inclusão, complexidade, rejeição à exclusão, não dualidade, abertura às diferenças, acolhimento, legitimação, diversidade, compreensão, solidariedade, acolhimento, partilha, confiança, abertura, dialogicidade.
Recursividade	Recursividade, retorno, ressignificação, relação entre produto e produtor, movimento espiralado, relação dialógica, reprodução.
Emergência	Emergência, novo, novidade, inesperado, processos autopoieticos, geração de novas estruturas, busca de novas explicações, recriação, renovação.
Pensamento dialógico	Pensamento dialógico, não dicotomia, não exclusão, sensibilidade, união dos contraditórios, encontro em outro nível de realidade, compreensão da tessitura, relação-desordem, não oposição, complementaridade, integração, reintegração, ligação, interdependência.
Autoconhecimento	Autoconhecimento, consciência de si, autorreconhecimento, autolegitimação, busca de si, intersubjetividade, encontro consigo, sinergia interior, self.
Motivação	Esforço, entusiasmo, alegria, vontade, ânimo, perseverança, alegria de viver, vontade própria, coragem.
Escuta sensível	Escuta sensível, escuta complexa, escuta acolhedora, ouvir sem pressupostos, atitude de abertura.

Fonte: Alves (2016, p. 105-106).

Estes princípios indicam um norte para a construção do que podemos chamar de cenários de aprendizagem integradora, os quais, segundo Alves (2016), são tempo e espaço onde os fluxos de energia favorecem esta integração entre os seres e os saberes, que se busca promover e ocorrem primordialmente pela via do diálogo.

Assim, são estes cenários que podem ser solos de reflexões junto aos discentes que se encontram trilhando os processos formativos iniciais da docência, visando a alcançar possíveis transformações destes processos.

Considerações Finais

Deparar-se com o encontro de diferentes perspectivas no contato com as teorias que fundamentam esta proposta de (trans)formação mostra-se, além de enriquecedor, desvelador de possibilidades. Ao longo do período em que esta pesquisa foi realizada, percebe-se um resgate do olhar para a complexidade dos processos de aprendizagem, de formação docente e da inclusão em cenários diversos, inclusive considerando o contexto pandêmico, que evidenciou questões negadas pelas ciências positivas ao longo dos séculos.

Na perspectiva de construir cenários para as PAII, é possível perceber que, ao nos depararmos com a complexidade da vida, colocamo-nos na posição de questionar conhecimentos que anulam este aspecto, que não contemplam a tessitura complexa do conviver.

Percebemos, igualmente, que a docência transdisciplinar aponta não apenas o diálogo entre disciplinas, mas a reconexão com tudo que envolve o sujeito, inclusive sua subjetividade. Segundo Moraes (2019, p.144), a subjetividade constrói-se como produto de uma tessitura recíproca entre aquilo que está no interior e o que está no exterior. Neste movimento de co-criação e acoplamento estrutural, sujeito e meio trocam informações e energia constantemente, nisso, constitui-se a subjetividade do “ser docente”.

Portanto, a atitude transdisciplinar que une interior e exterior dos sujeitos se mostra como caminho privilegiado para encontrarmos uma outra via possível para se pensar a formação docente e os aspectos inclusivos. Consequentemente, as formações farão sentido e se mostrarão como uma perspectiva real, fazendo com que o docente habite sua prática, refletindo sobre elas e suas possibilidades de acolher as diferenças, e não obedecendo mecanicamente às instruções normativas preestabelecidas.

Ao nos depararmos com a contextualização histórica da inclusão no âmbito educacional e sua real proposta, abrimo-nos para acolher a todos, com respaldo teórico e novas práticas construídas para promover a inteireza dos sujeitos e a inclusão. Percebe-se uma outra

perspectiva para a temática em questão, aproximando as práticas cotidianas inclusivas das realidades dos estudantes no processo de formação para a docência.

É neste sentido que a inclusão passa a se mostrar enquanto inclusão verdadeira que se inicia aqui, acolá e no mundo interno. Inicia-se em um mundo de aceitação de que todos nós temos nossas fragilidades e potencialidades, inicia-se na consciência de que todos compartilhamos da mesma energia, da mesma matéria. Partes e todo, tudo e todos estão em conexão” (Alves; 2015).

Refletindo sobre os caminhos para uma formação de docentes que veja a inclusão enquanto uma realidade possível e necessária, percebemos as contribuições das PAII enquanto lume para ampliação dos horizontes da docência. Isto é especialmente verdadeiro considerando as emergências que surgem de forma abrupta e inesperada, como a pandemia da COVID-19, que nos colocou diante da instabilidade que as ciências cartesianas buscam negar e controlar.

Porém, refletindo por outro horizonte, novas perspectivas se abrem. Como salienta Moraes (2019, p. 146), pelo olhar transdisciplinar ultrapassamos barreiras e fronteiras. Do caos, algo novo emerge quando nos abrimos e ampliamos nossas percepções e paradigmas. Em processos intersubjetivos e multidimensionais, transformam-se as energias e uma outra consciência surge. Também nos transformamos: emergem diferentes percepções, dimensões e direções humanas, construindo algo novo e inesperado.

A pandemia da COVID-19 evidenciou questões que necessitavam de reflexão e também apontou cenários emergentes com particularidades próprias deste período tão peculiar. Neste contexto, pensar sobre a inclusão no cenário educacional se mostrava um desafio; assim, se antes pensar as PAII enquanto uma estratégia possível através de uma mudança paradigmática que norteasse as práticas e promovesse a inclusão era um questionamento, agora, isso se mostra como um caminho possível, um reconhecimento da realidade ou dos problemas, considerando seu caráter polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetário (Morin, 2003).

Logo, é a partir deste lugar que este estudo refletiu sobre o fenômeno da inclusão no âmbito educacional em meio à pandemia, colocando em evidência a importância de desconstruir as posturas que se mostrem cristalizadoras, que fragmentam e engessam os sujeitos e as práticas. Percebemos que assumir esta postura no cenário educacional é também caminhar na contramão de uma história, como resultado da qual permanecemos engessados no paradigma positivista dominante. No entanto, mais do que nunca, faz-se necessário promover espaços para que os docentes, enquanto mediadores fundamentais no processo de aprendizagem, conheçam outra possibilidade de atuação, outra visão de mundo e suas complexidades. Cabe agora, neste novo

tempo, apesar dos pesares, construímos novos saberes, novos andares, novos olhares. Partindo das reflexões construídas, esperamos impulsionar outras perspectivas e práticas de ensino com práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas que emergem através da mudança paradigmática que nos permite ir além, criar, transgredir, transbordar e (trans)formar.

Referências

ALVES, Maria Dolores Fortes. **De professor a educador**: contribuições da psicopedagogia. Ressignificar os valores e despertar a autoria. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de Aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. *In*: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 109-136.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Brasília, DF: Presidência da República, 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 15 out 2021.

DIEHL, Diego Augusto. Pandemia e desigualdades sociais. **InSURgência**: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 7, n. 1, p. 303–314, 2021. DOI: 10.26512/insurgencia.v7i1.36286.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanoski. Educação Especial: Reflexões sobre Inclusão do estudante com deficiência em tempos de Pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ; Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores**. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas Públicas em Educação Especial em tempos de Ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**. Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar**. *In*: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO Javier; CASTRO, Gustavo de. (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília, DF: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. *In*: PINHO, Maria José de *et al.* (orgs.). **Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras**. Palmas: Editora da Universidade Federal do Tocantins – EDUFT, 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. *In*: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO Javier; CASTRO, Gustavo de. (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PETRAGLIA, Izabel; ARONE, Mariangélica. Formação Continuada do Professor e perspectivas de autoformação. *In: ALVES, Maria Dolores Fortes et al. (org.). **Aprendizagem integradora e inclusiva: teoria e prática para uma escola criativa e para todos.*** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SOUZA, Francisca Bezerra de; BASTOS, Raimundo Nonato da Costa. Impactos e desafios na Educação Inclusiva no Brasil em tempos de pandemia. *In: SOUSA, André Cristovão; ALVARES, Deborah Miranda; SOUSA, Ana Paula (org.). **Educação e pandemia: relatos e práticas pedagógicas.*** Itapiranga : Schreiber, 2021.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da Prática Pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ; Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.*** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

VELASQUES, Bruna Brandão. O efeito do isolamento social na saúde mental de crianças: desafios para a Educação Básica. *In: INSFRAN, Fernanda; CALLAI, Cristiana; ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; MIRANDA, Jean Carlos (org.). **Pandemia e suas interfaces no ensino.*** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 81-94.

WHO. **Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report - 51.** World Health Organization , 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 16 out 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: unesf.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 03 jan. 2022.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Andrielly Maria Pereira. Mestra em Educação pela UFAL. Docente na Uninassau – Unidade Garanhuns-PE. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (GPPAII).

Contribuição de autoria: autora.

Maria Dolores Fortes Alves. Doutora em Educação pela PUC-SP. Docente na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (GPPAII). Bolsista produtividade CNPq.

Contribuição de autoria: autora.

.

Como citar

PEREIRA, Andrielly Maria; ALVES, Maria Dolores Fortes Alves. Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: reflexões sobre a (trans)formação docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e13441, 2024 DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13441.