



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRIELLY MARIA PEREIRA

**CONTRIBUIÇÕES CRIATIVAS DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM  
INTEGRADORAS E INCLUSIVAS À (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Linha Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento  
Psíquico

Grupo Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras

MACEIÓ

2023

ANDRIELLY MARIA PEREIRA

**CONTRIBUIÇÕES CRIATIVAS DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM  
INTEGRADORAS E INCLUSIVAS À (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

**CREATIVE CONTRIBUTIONS OF INTEGRATING AND INCLUSIVE LEARNING  
PRACTICES TO INITIAL TEACHER (TRANS) TRAINING**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dra. Maria Dolores Fortes Alves.

MACEIÓ

2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

P436c Pereira, Andrielly Maria.

Contribuições criativas das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas à (trans)formação docente inicial / Andrielly Maria Pereira. – 2023.

114 f. : il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.

Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 98-105.

Anexos: f. 106-114.

1. Formação docente. 2. Transdisciplinaridade e educação. 3. Inclusão escolar.  
4. Paradigma educacional ecossistêmico. 5. Práticas de aprendizagem integradoras .  
I. Título.

CDU: 378.124

Dedico este trabalho aos meus pais, Daniel e Wilma, que apesar de terem estudado “pouco” foram e são os meus maiores Mestres, os maiores incentivadores a dedicação aos estudos, exemplo diário de fé em um Deus, de bondade, honestidade e amor. Vocês tornaram possível o nosso sonho de ter uma Mestra na família. Esta foi apenas mais uma etapa que conquistamos juntos. Tudo que faço é por vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a Nossa Senhora Aparecida e São José que acredito fortemente que cuidaram de cada passo dado ao longo deste percurso, iluminando as minhas escolhas e me dando forças para nunca desistir.

De uma forma muito especial aos meus pais, Daniel e Wilma, pelo apoio e amor incondicional, sonhamos juntos com este momento e sem eles nada disso seria possível. Ao meu irmão André, que me ensina todos os dias a viver de forma leve, seu amor é fundamental em minha vida.

A minha avó Loli (in memoriam) que no meio dessa caminhada, encerrou sua jornada aqui mas me deixou a lembrança doce do seu amor expresso em poucas palavras e muitos gestos, como costumávamos cantar, “feliz daquele que tem história pra contar, vou levando a vida e a vida me levando”, sigo te amando.

À Professora Maria Dolores, pela grande contribuição no âmbito profissional e ético, mas sobretudo pela abertura para me conhecer além da pesquisa, me conhecer e me acolher com olhar humano, sincero, motivador e disponível, jamais esquecerei e serei sempre grata.

Aos estudantes que colorem minha jornada como Docente, aprendo diariamente com cada um a beleza de ser um eterno aprendiz.

Ao Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas, pela imensa contribuição nesta pesquisa e incentivo à produção científica, mas também pela acolhida e amizade que construímos.

Ao Professor Walter Matias, que me acompanhou à distância (geograficamente falando) mas de muito perto em suas aulas, na qualificação e defesa final desta pesquisa, saiba que tenho aprendido e me inspirado constantemente no senhor. As Professoras Carla Blum e Ettiéne Guéiros, pela disponibilidade e abertura para contribuírem com este estudo e como inspiração de atuação da mulher no âmbito científico e acadêmico, as tenho como referências.

Por fim, aos meus grandes e verdadeiros amigos, minha cunhada e meu namorado Neto, vocês tiveram imensa importância em momentos de alegrias, angústias, dúvidas, tornando-se grandes refúgios, lugar de colo, abraço e amor.

“Ah! os caminhos estão todos em mim.  
Qualquer distância ou direção, ou fim  
Pertence-me, sou eu...”

**Fernando Pessoa**

## RESUMO

A pandemia da COVID-19 colocou em evidência questionamentos importantes quanto às formações dos docentes, principalmente, no que se refere a práticas inclusivas. Logo, neste estudo volta-se o olhar aos aspectos inclusivos das práticas, considerando os espaços de formação inicial de professores. Questiona-se: “quais as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras à formação inicial dos docentes, considerando os desafios oriundos do cenário pandêmico para a promoção da inclusão no âmbito escolar?”. Esta pesquisa objetiva investigar as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (PAII) a formação docente inicial, com vistas à promoção da inclusão ante a complexidade e desafios impostos pelo cenário pandêmico. Para compor o referencial teórico, foram adotadas as teorias que fundamentam as PAII, sendo primordialmente o Paradigma Educacional Ecológico, o Pensamento Complexo e Transdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se buscou dialogar com produções científicas que tratam de aspectos inclusivos referentes à formação docente à luz das teorias mencionadas, contemplando as particularidades do cenário de emergência em virtude da pandemia. Inspira-se na pesquisa-ação existencial na perspectiva integral, ao modelo de Barbier (2004). Moraes e Valente (2008) dialogam com este caminho ao apontar a pesquisa sob a ótica da complexidade e transdisciplinaridade, com isso, busca-se estudar a participação coletiva, a promoção do espírito de criação, a implicação dos sujeitos no processo de reflexão e transformação. Elegeram-se como participantes da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, que realizaram inscrição de forma espontânea para participar da ação extensionista relacionada à temática proposta. Como instrumento foram utilizadas as coletas de dados da ação através da observação participante, questionários semiestruturados e transcrição de discursos emitidos de forma oral ou escrita através das plataformas digitais. Fizemos uso da análise de conteúdo inspirando-nos no método orientado por Bardin (2011). Foi possível perceber a insuficiência das formações docentes no que tange às questões inclusivas, além de se destacar a hegemonia de práticas pedagógicas normativas que não atendem às demandas emergentes oriundas das incertezas e complexidades percebidos nestes tempos. A proposta de uma mudança paradigmática e das PAII se apresenta como caminho possível para a transcendência do modo de pensar fragmentador e aponta caminhos possíveis a partir da apropriação de uma outra visão de homem, de mundo, e conseqüentemente dos processos de aprendizagem por parte de cada docente em (trans)formação. Assim, foi possível compreender e desvelar contribuições às formações docentes e práticas inclusivas em meio ao contexto pandêmico, por meio das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras, bem como refletir sobre as formações docentes no âmbito das graduações à luz da perspectiva inclusiva e criativa para lidar com as instabilidades e incertezas próprias deste tempo, e da vida em sua complexidade inerente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Paradigma educacional ecológico. Transdisciplinaridade. Complexidade. Inclusão escolar. Práticas de Aprendizagem Integradoras.

## ABSTRACT

The pandemic of COVID-19 has highlighted important questions about the training of teachers, especially with regard to inclusive practices. Therefore, this study focuses on the inclusive aspects of the practices, considering the spaces of initial teacher education. We ask ourselves "what are the contributions of Integrative and Innovative Learning Practices to the initial training of teachers, considering the challenges arising from the pandemic scenario for the promotion of inclusion in schools? This research aims to investigate the contributions of Integrative and Innovative Learning Practices (ILP) to initial teacher training, with a view to promoting inclusion in the face of the complexity and challenges imposed by the pandemic scenario. To compose the theoretical framework, we adopted the theories that underlie the PAII, being primarily the Ecosystem Educational Paradigm, Complex and Transdisciplinary Thinking. This is a qualitative research, in which we sought to dialogue with scientific productions that deal with inclusive aspects related to teacher education in the light of the theories mentioned, considering the particularities of the emergency scenario due to the pandemic. It is inspired by existential action research from the integral perspective, according to Barbier's model (2004). Moraes and Valente (2008) dialogue with this path when they point out the research from the perspective of complexity and transdisciplinarity, thus, it seeks to study the collective participation, the promotion of the spirit of creation, the implication of the subjects in the process of reflection and transformation. The participants of the research were students from the Pedagogy course at the Federal University of Alagoas who spontaneously registered to participate in the extension action, related to the proposed theme. As an instrument we used data collection of the action through participant observation, semi-structured questionnaires and transcription of speeches emitted orally or in writing through digital platforms. We made use of content analysis inspired by the method guided by Bardin (2011). It was possible to notice the insufficiency of teacher training regarding inclusive issues, in addition to highlighting the hegemony of normative pedagogical practices that do not meet the emerging demands arising from the uncertainties and complexities perceived in these times. The proposal of a paradigmatic change and the PAII, presents itself as a possible way to transcend the fragmented way of thinking and points out possible paths from the appropriation of another vision of man, of the world, and consequently of the learning processes by each teacher in (trans)training. Thus, it was possible to understand and unveil contributions to teacher education and inclusive practices in the current context, through Integrative and Innovative Learning Practices, as well as to reflect on teacher education in undergraduate courses in the light of the inclusive and creative perspective to deal with the instabilities and uncertainties of this time, and of life in its inherent complexity.

**Keywords:** Teacher training. Ecosystem educational paradigm. Transdisciplinarity. Complexity. School inclusion. Integrative Learning Practices



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	Coronavírus Disease
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAII	Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Critérios de inclusão utilizados na seleção de textos para revisão de literatura.....	26
<b>Quadro 2</b> - Levantamento realizado nas Plataformas digitais selecionadas.....	27
<b>Quadro 3</b> - Princípios e Valores para construção das PAII. ....	55
<b>Quadro 4</b> - Critérios de inclusão e exclusão de participantes na Pesquisa. ....	64
<b>Quadro 5</b> - Discurso 1 .....	77
<b>Quadro 6</b> - Discurso 2 .....	79
<b>Quadro 7</b> - Discurso 3 .....	82
<b>Quadro 8</b> - Discurso 4 .....	83
<b>Quadro 9</b> - Discurso 5 .....	86
<b>Quadro 10</b> - Discurso 6 .....	91

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> - Tempestade de palavras .....	75
<b>Figura 2</b> - Cartão de despedida e agradecimento aos participantes .....	90

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: “E AGORA JOSÉ?”</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Justificativa: encontro com a educação e a inclusão, onde os caminhos se cruzaram</b> .....	<b>18</b>
<b>2 OBJETIVOS: PARA ONDE SE MARCHA?</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1 Geral</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2 Específicos</b> .....	<b>24</b>
<b>3 REVISÃO LITERÁRIA: CAMINHANDO, CONSTRUINDO, CONHECENDO E TRANSFORMANDO TRILHAS</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Caminhando</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2 Construindo</b> .....	<b>27</b>
<b>3.3 Conhecendo</b> .....	<b>28</b>
3.3.1 Inclusão: contemplando a vista de um ponto historicamente construído .....	<b>28</b>
3.3.2 A pandemia e os processos inclusivos de aprendizagem .....	<b>36</b>
3.3.3 Complexidade e Transdisciplinaridade: lumes para contemplar uma nova estrada no mundo das ciências .....	<b>38</b>
3.3.3.1 Complexidade .....	<b>41</b>
3.3.3.2 Transdisciplinaridade .....	<b>43</b>
3.3.4 Paradigma educacional ecossistêmico: uma mudança paradigmática emergente .....	<b>45</b>
<b>3.4 Transformando</b> .....	<b>50</b>
3.4.1 Formação docente transdisciplinar: entre o discurso e prática inclusiva .....	<b>51</b>
3.4.2 Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII) .....	<b>54</b>
3.4.3 Criatividade: motor para o trans-formação docente .....	<b>57</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>59</b>
<b>4.1 Pesquisa-ação existencial: uma estrada possível</b> .....	<b>60</b>
<b>4.2 Colorindo a estrada e polinizando os caminhos</b> .....	<b>62</b>
<b>4.3 Dialogando com a diversidade, colorindo o cenário: analisando e discutindo dados</b> .....	<b>66</b>
4.3.1 As categorias.....	<b>66</b>
4.3.2 Descrevendo, categorizando e inferindo .....	<b>73</b>
<b>5 CAMINHOS TRILHADOS E PONTES PARA OUTRAS CAMINHADAS EM CONSTRUÇÃO: CONSIDERAÇÕES E INTERROGAÇÕES CRESCENTES</b> .....	<b>93</b>

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....98**

**ANEXOS .....106**

## 1. INTRODUÇÃO: “E AGORA JOSÉ?”

E agora José?  
 A festa acabou,  
 A luz apagou,  
 o povo sumiu,  
 A noite esfriou,  
 E agora José?  
 E agora você?

[...]

Se você gritasse,  
 Se você gemesse,  
 Se você tocasse,  
 A valsa vienense,  
 Se você dormisse,  
 Se você cansasse,  
 Se você morresse...  
 Mas você não morre,  
 Você é duro, José!

Sozinho no escuro qual bicho do mato,  
 sem teogonia, sem parede nua para se encostar,  
 sem cavalo preto que fuja do galope,  
 você marcha, José!

José, para onde?

(ANDRADE, 2002, p. 23)

A formação de docentes no âmbito das universidades tem sido foco de diversos estudos quanto às questões teóricas e práticas. Nos últimos anos, temos nos deparado com acontecimentos a nível global que afetam a vida cotidiana em diversos aspectos. Logo, tem-se evidenciado questionamentos quanto à formação dos professores nestes cenários, inclusive no que tange aos aspectos inclusivos em meio às situações de emergência e calamidade.

Estas questões nos levaram a iniciar este estudo, que serve como ninho às minhas inquietações, nas quais busco desvelar possibilidades de apontamentos acerca desta temática. Sabe-se que o mundo vivencia novos desafios no cenário educacional, provenientes do evento pandêmico iniciado em 2019.

Neste ano, o novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, responsável por causar a doença conhecida por COVID-19, foi identificado no mês de dezembro, em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a situação como Pandemia (WHO, 2020), uma vez que o vírus avançou rapidamente por todo o planeta, gerando mutações diversas.

Esse panorama demandou a alteração da vida cotidiana em vários aspectos, buscando 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 minimizassem o risco de propagação do vírus e ao mesmo tempo mantivessem as atividades escolares.

Sendo assim, por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”. A Lei nº 14.040, de 14 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais que foram adotadas durante o estado de calamidade pública.

Estes são alguns exemplos de atos normativos que marcaram inicialmente as alterações do contexto escolar a partir de 2020 e conseqüentemente a prática dos docentes, que por sua vez não estavam preparados para esta nova realidade e talvez não tenham sido formados para estar.

De repente insegurança, medo, angústia... “e agora José?”. Essa angústia se estendeu também aos docentes em formação. A necessidade de conhecer, (re)desenhar ou mesmo desenhar novas práticas, mostra-se como emergente e de caráter fundamental para o exercício da docência.

Faz-se necessário lidar com os novos moldes, com as incertezas próprias deste período e da vida em sua complexidade inerente. Esta incerteza foi duramente negada pelas ciências ao longo dos anos, em busca de verdades estáticas e absolutas. Em muitos momentos buscou-se conhecer o mundo de forma universalizante e objetiva, negando as características mais próprias do humano e do mundo: sua complexidade, movimento constante e características particulares.

Neste momento, em meio a este cenário onde ninguém foi poupado, todos somos “Josés”. É inevitável o questionamento: Para onde você marcha José? Quais as possibilidades? Você foi orientado a caminhar nesta estrada desconhecida e incerta? Para onde ir, José?

A primeira decisão é, como bem destaca Drummond em seu poema: “Você marcha José!”, o ato de marchar, sempre em frente, nessa estrada até então desconhecida. A possibilidade de criar, inovar e manter viva a ação educativa independentemente da presença física ou das medidas restritivas impostas à comunidade escolar apresenta-se como um caminho de esperança possível.

Estamos caminhando em uma estrada que acreditamos estar rumo ao fim da pandemia, porém, este contexto exige do docente um olhar em meio ao caos e falta de estabilidade, vislumbrando possibilidades de atuação. Uma vez que o cenário de pandemia coloca em evidência um campo de incertezas e deixa em aberto uma série de interrogações sobre os caminhos possíveis em meio a outros cenários de emergência e/ou situações que coloquem a vida cotidiana em formatos não convencionais.

São estes contextos que levam a comunidade docente a desafios constantes que requerem inovação e exercício da criatividade, e não da busca por reestabelecer normas e padrões numa angustiante espera de que “as coisas voltem ao normal”.

Sabe-se que as consequências deste período são inevitáveis e pensar a formação inicial docente e seus aspectos direcionados a inclusão dos estudantes diante das angústias e incertezas despertadas por este contexto é fundamental. Entendemos, neste contexto, a ação educativa a partir do pressuposto de que a educação está sempre em movimento e tende a uma ação, uma transformação (FREIRE, 1987).

Tais questionamentos não presumem respostas simples, mas apontam o caráter complexo da realidade e a necessidade de problematizar a formação inicial docente, o berço das formações destes profissionais e o olhar para a inclusão neste processo formativo.

Sabemos que o paradigma positivista ainda ocupa espaço dominante em nossa sociedade, imperando não apenas no âmbito das ciências, mas também nos diversos espaços da vida cotidiana, inclusive no seio das formações acadêmicas. Este paradigma preza pela ordem, pela descoberta de padrões e normas universais que regem as mais diversas áreas do conhecimento.

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.

Pensar os desdobramentos do evento pandêmico em nossa realidade individual e coletiva, sob esta ótica, possibilita contemplar o quanto estamos interligados de forma complexa na teia da vida. Neste sentido, um vírus pode afetar não apenas questões biológicas relacionadas à saúde, mas também os diversos aspectos da vida social, cultural, espiritual e no âmbito da singularidade, das questões psicológicas e afetivas, sendo experienciado de forma diferente para cada sujeito.

Nesta perspectiva, o Paradigma educacional ecossistêmico, 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), 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. Tendo Edgar Morin como principal precursor, este autor o concebe como um desafio, uma vez que a Epistemologia da Complexidade se apresenta como uma outra visão de mundo que difere do modo de pensar cartesiano, dominante das ciências atuais (MORIN, 2005).

Adotar este pensamento implica em uma mudança paradigmática nas ações e reflexões acerca do âmbito formativo. Nesta perspectiva, o pensamento transdisciplinar corrobora 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, sendo considerados

mediadores entre o currículo e seus destinatários (FERNÁNDEZ, 2002, p. 19). Como destinatários, consideramos os estudantes em sua diversidade, os que possuem deficiências e diferenças físicas, cognitivas ou de ordem psicológica/emocional, além dos outros aspectos da diversidade, inclusive aqueles desencadeados pelo contexto da Pandemia.

Segundo Rodrigues (2021, p. 30 apud MAIA e DIAS, 2020), as alterações decorrentes do período de isolamento social e interrupção das aulas no formato presencial por um período de tempo prolongado levaram a sociedade a uma reconfiguração que desembocou em um quadro de alta vulnerabilidade e aumento significativo do negativo impacto psicológico (ansiedade, depressão e estresse) em estudantes se compararmos o período da crise pandêmica com períodos convencionais.

Diante disto, mostra-se relevante desvelar outros horizontes compreensivos que possibilitem a desconstrução de conceitos que levam a cristalização e universalização das práticas docentes, podendo os aspectos sensíveis. Por outro lado, busca-se impulsionar uma educação que olhe para os aspectos destas formações, considerando-as como celeiro de imenso potencial criativo, que veja na complexidade e diversidade a beleza das cores para se montar uma bela aquarela que ponha em evidência as possibilidades de criatividade e inovação, colorindo os desdobramentos destas experiências através das diversidades de cores, tons e formas.

Buscamos com isso observar e pontuar as diversas nuances que podem surgir neste processo de educar e incluir na atualidade, orientando uma compreensão multidimensional do ser humano em questão através da promoção de contribuições às formações docentes iniciais, favorecendo uma educação que de fato seja integral e inclusiva em suas práticas.

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.

Busca-se, neste estudo, construir e trilhar um caminho junto às PAII que permita refletir sobre as contribuições possíveis à formação inicial docente voltada aos

aspectos inclusivos, considerando o contexto pandêmico que evidencia a necessidade de uma docência criativa e inovadora 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, pode-se questionar: “quais as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras à formação inicial dos docentes, considerando os desafios oriundos do cenário pandêmico para a promoção da inclusão no âmbito escolar?”.

### **1.1 Justificativa: encontro com a educação e a inclusão, onde os caminhos se cruzaram**

Como alguém distraído na viagem,  
Segui por dois caminhos par a par  
Fui com o mundo, parte da paisagem;  
Comigo fui, sem ver nem recordar.

Chegado aqui, onde hoje estou, conheço  
Que sou diverso no que informe estou.  
No meu próprio caminho me atravesso.  
Não conheço quem fui no que hoje sou.

Serei eu, porque nada é impossível,  
Vários trazidos de outros mundos, e  
No mesmo ponto espacial sensível  
Que sou eu, sendo eu por estar aqui?  
(PESSOA, 2014, p. 364)

Acredito que toda pesquisa nasce de um encontro, o encontro da ciência com as próprias inquietações do pesquisador. Para que os leitores compreendam as minhas inquietações enquanto pesquisadora, faz-se necessário retratar onde estes caminhos se cruzaram em meio a tantas direções possíveis em minha existência.

Desenhar para o leitor e para mim, enquanto escrevo, o momento em que, como alguém distraído em uma viagem, caminhei junto a paisagem, “fui com o mundo” e fiz uma travessia, encontrando a pesquisa e a inclusão na estrada. Neste processo não estive só, mas junto a outros que me trouxeram novos caminhos, novas paisagens.

Meu encontro com a inclusão tem se dado desde sempre, eu acredito. Pensar a inclusão como possibilidade integradora tem sido minha maior inquietação. A contemplação da diversidade me levou a pensar formas de “misturar”, misturar cores, sabores, ritmos, pessoas, leituras... Essa mistura para mim sempre significou a beleza das possibilidades inesgotáveis de ser.

Recordo-me quando criança, dos dias em que na casa dos meus avós, contemplava a mata virgem, única em suas formas, cores, espécies, cheiros e sons. Eu realmente amo aquela paisagem, me permito revisitar sempre que posso. Por outro lado existia a parte que meu avô “limpava” para a lavoura, chamamos de roça, nesta parte eu não via beleza apesar da altivez das inúmeras fileiras de milho e feijão, fileiras iguais, limpas, mesma cor, tamanhos e formas. Qualquer intruso era retirado, seja uma planta que não devia estar ali ou um animal que invadissem a plantação e alterassem a ordem.

Essa imagem que ficou gravada em minha memória desde a infância me levou a pensar em minha trajetória no espaço escolar, onde a diversidade nem sempre é vista como bela e em muitas vezes a demanda é que nossos estudantes sejam como a plantação da roça: iguais. E nossos professores, assim como meu avô, em muitos momentos são os responsáveis por ensinar todos a manterem e seguirem esta ordem. Ou seja, nada de “mata”, só “roça”, quanto menos diversidade e fugas da norma, melhor seria.

Para alegria dos que não se encaixavam nos padrões, há exceções. Por mais que nestes momentos relatados, eu não tivesse consciência ou domínio de teorias relacionadas à inclusão e ao pensamento ecossistêmico, estes já perpassavam meu caminho como aquele abraço acolhedor ao diferente, aqueles que enxergam a beleza das diferenças, um abraço que acolhe, que sussurra e às vezes até grita: “você é importante aqui!”.

A inclusão nesse sentido que busco apresentar opõe-se à ideia de uma fragmentação do sujeito e também das suas relações com o outro e com o mundo. Mostra-se como possibilidade de integrar as partes e religá-las, acolhendo a diversidade, assim como em um quebra-cabeça onde as partes diferentes entre si formam um todo uno e plural.

Neste sentido, mais que uma prática legitimada através da nossa legislação, estamos falando da inclusão enquanto atitude, postura frente ao mundo que se

desvela heterogêneo, plural. Nessa diversidade, encontramos a beleza de ser, as partes conectadas formam um todo único e sempre novo, sendo este todo essencialmente plural e singular, simultaneamente.

Alves e Muradas apontam que:

[...] compreendemos que inclusão verdadeira, não deve existir apenas no papel, ou feita apenas como uma obrigação, porque em muitos casos pode se tornar uma exclusão velada. Inclusão verdadeira não se faz somente com leis, regras, normas, eliminações de barreiras físicas, arquitetônicas. Inclusão verdadeira inicia-se no mundo interno. Em um mundo de aceitação de nossas fragilidades e potencialidades. Inclusão verdadeira faz-se na consciência de que todos compartilhamos da mesma energia, da mesma matéria (ALVES e MURADAS, 2015, p. 15252).

Neste caminho, o ser diferente encontra lugar nos espaços, encontrei possibilidades para construir um caminhar que buscasse dar espaço a reflexões sobre esta forma de ver o mundo. No entanto, a educação não foi a primeira ênfase da minha trajetória de formação especificamente. Minha primeira graduação foi em Psicologia e esta reforçou em mim o olhar aguçado para a singularidade própria de cada ser.

Durante este percurso formativo a perspectiva filosófica de Heidegger foi um lume para as minhas experiências com as práticas psicológicas clínicas, pautadas na Fenomenologia Existencial. Esta visão de mundo e de homem, apontavam uma forma diferente da indicada pelo pensamento positivista que em muitos momentos, trata o homem de forma objetificada.

Trata-se de uma outra visão do ser humano que não o divide, ou o enrijece em uma estrutura prévia, mas resgatava uma visão de homem originada no pensamento dos filósofos pré-socráticos, onde este é visto como fonte inesgotável de possibilidades de ser.

Segundo Siqueira (2011, p. 41), para Heidegger “[...] a essência do homem, se é possível falar de essência, consiste em ser possibilidade, poder-ser, não tendo nada que o determine a priori [...]”, e foi essa visão de homem e mundo que me fez buscar em minhas práticas, um olhar que vai na contramão do engessamento positivista.

Contudo, a entrada no mercado de trabalho me apareceu como um grande desafio que não esperava e não havia me preparado para enfrentar. Uma incerteza que me fez recalcular toda a rota que havia planejado para minha atuação profissional durante a formação. Fui convidada a atuar na área Educacional, ser Psicóloga Escolar.

A prática era outra e foi necessário estudo e pesquisa para entender e dar sentido a esta nova experiência, buscando uma apropriação da minha posição neste

espaço, até então novo para mim. Em meio às demandas que enquanto Psicóloga atuando no espaço escolar eu recebia, em sua maioria se referiam aos estudantes que não se encaixavam nas metodologias utilizadas pelas escolas, que não tinham um comportamento “normal”, que não seguiam as regras e não acompanhavam os grupos.

Diante destas demandas direcionadas a mim, eu via e sentia a necessidade de levar a reflexão sobre o porquê eles precisavam se adaptar ao formato da escola e suas práticas? Por que eu, enquanto Psicóloga, precisava adaptá-los ou ensinar técnicas para isto? Por que a necessidade de os enquadrar no formato do grupo?

Foi diante destes questionamentos e de tantos outros que conheci, dentre as atuações possíveis, a possibilidade de atuar na promoção da inclusão no espaço escolar, buscando desconstruir primeiramente em mim, as estruturas engessadas sobre o que seria de fato incluir, contemplar a diversidade e levar este olhar, bem como conhecer outros olhares para as diferenças e a complexidade delas.

Este incômodo crescia em mim e passou a ser o principal motivo das minhas leituras, estudos, da minha especialização a nível de pós-graduação lato sensu, mas também encontrava sentido na minha história de vida, nas experiências que tive ainda criança, a criança agitada que fui, cheia de energia, que não conseguia ficar parada, que fazia, falava e pensava tudo rápido demais.

Enfim, sentia que de alguma maneira o “ser diferente” me acompanhava, acompanhava a todos e mostrava-se para mim, enquanto beleza, possibilidade de aprender, fazer ou ser algo novo, não enquanto “erro a ser corrigido”. Recordando minha história, posso perceber e pude sentir a diferença que muitos docentes fizeram em minha história. Talvez a minha experiência de vida esteja sendo o alicerce onde venho buscando, por meio da pesquisa, construir caminhos e pontes que permitam aos docentes visualizarem suas práticas sob outro ponto de vista que proporcionem uma visão mais ampla de seu ofício.

Aqui faço uma pausa para ressaltar que, ao me referir a minha experiência na construção deste olhar para as diferenças a partir da minha história de vida, retrato como construí de forma particular o interesse e sensibilidade para atentar para a diversidade que me rodeia.

Porém, importa ressaltar que minhas vivências não são comparáveis às dos sujeitos com Deficiências ou outras necessidades educacionais específicas.

Compreendo suas demandas e de forma alguma tento igualá-las ou compará-las, mas apenas demonstro como o olhar sensível para esta diversidade se constitui em mim e tomou proporção em minha práxis e em minha existência. Afinal, não se igualam nem se medem diferenças, sejam elas de qualquer ordem.

Dando continuidade, foi neste cenário descrito que os caminhos se cruzaram, como diz um trecho da Bíblia Sagrada Cristã “onde está o teu tesouro, lá estará teu coração”, eu, de fato, havia encontrado o caminho do meu coração. Os estudos e teorias da ciência, quanto à educação e inclusão, encontraram-se com as minhas inquietações. Foi neste momento que a Filosofia se apresentou mais uma vez para mim enquanto possibilidade de dar sentido ao mundo.

Cursei minha segunda graduação em Filosofia. Posteriormente, tive os primeiros contatos com a teoria do paradigma emergente, oriundo do Pensamento Ecológico concebido pela Professora Maria Cândida Moraes. Percebi que assim como Heidegger, este pensamento busca ultrapassar o absolutismo depositado nas práticas cartesianas a partir do reconhecimento de uma dimensão ontológica que não se limita ou se esgota.

Aprofundando as pesquisas à luz deste paradigma, deparei-me com as obras e vivências de Alves (2009; 2015; 2016) que fundamentam-se nesta perspectiva teórica e, com sua sensibilidade na escrita, alcançou o fio condutor que ligou e religou esses caminhos em minha história, me instigando a buscar criar novas rotas, unindo os caminhos que me atravessavam.

Em um dos seus livros, o primeiro que li, tinha como título “Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecológico e transdisciplinaridade”. Pensei: “é isso!”, neste livro pude conhecer algumas propostas epistemológicas, ontológicas e metodológicas para a inclusão à luz deste novo paradigma.

Esta leitura levou-me a questionar e refletir sobre que concepção paradigmática nossas formações docentes estavam sendo construídas, uma vez que são estes profissionais que muitas vezes estavam diante de mim angustiados com demandas relacionadas a estudantes que não se adaptavam aos moldes das práticas de ensino aplicadas, ou seja, a falta de ordem, a diversidade não manipulável pelas técnicas aprendidas em suas formações acadêmicas.

Alguns aspectos soaram mais altos para mim com a incidência da Pandemia da Covid-19, contexto no qual as metodologias de um ensino remoto, ensino híbrido ou mesmo o presencial com as restrições necessárias, muitas vezes não contemplavam a todos. Comecei a pensar como as bases teóricas as quais eu estava me dedicando a estudar poderiam contribuir para a formação docente voltada à promoção da inclusão dos estudantes em sua diversidade em meio a cenários de instabilidade e mudanças nos padrões convencionais de ensino.

Destas interrogações que se intensificavam com o avançar da pandemia, o Mestrado em Educação mostrou-se como forma de buscar caminhos e levar estas inquietações à busca por conhecimento em uma dimensão maior, que fosse além do meu espaço de prática, mas que contribuíssem para a ciência.

Encontrei então no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas a possibilidade de trabalhar estes questionamentos no âmbito acadêmico, através da Linha de Pesquisa de Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, no Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras que atua e pesquisa a partir deste referencial teórico.

Mais uma vez os caminhos se cruzaram e deste encontro vem nascendo este projeto, esta proposta de resistência, resiliência, empatia e amorosidade. Concluo este importante parêntese, para compreensão da minha trajetória até chegar ao meu problema de pesquisa, ilustrando minhas ideias afirmando que:

[...] vivenciamos novos caminhos, estabelecemos relações mais saudáveis e profundas com a Vida quando nossos valores e sonhos são congruentes com nossa práxis, quando habitamos, quando estabelecemos uma coerência interna e externa com os valores humanos universais imprescindíveis à manutenção da vida humana e planetária (ALVES, 2009, p. 43).

E com este estudo busco proporcionar aos docentes uma oportunidade de formação e reflexão ainda na formação inicial, que os auxilie na trans-formação das suas práticas voltadas a uma proposta inclusiva em meio a contextos que requeiram criatividade e inovação.



## **2 OBJETIVOS: PARA ONDE SE MARCHA?**

### **2.1 Geral**

Investigar as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras na perspectiva da complexidade à formação docente inicial, com vistas à promoção da inclusão ante a complexidade e desafios oriundos do cenário da pandemia da COVID-19.

### **2.2 Específicos**

- Promover as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras como estratégia de reflexão e instrumento de investigação, trans-formação e inclusão por meio do curso ministrado;
- Apontar princípios importantes à formação docente na perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformativa a partir do paradigma educacional ecossistêmico, elaborados através da revisão literária sistemática;
- Investigar os desdobramentos no âmbito da inclusão, oriundos do contato dos discentes do curso de Pedagogia com esta outra visão paradigmática da práxis por meio do curso, através da análise dos discursos deles e da observação participante.

### **3 REVISÃO LITERÁRIA: CAMINHANDO, CONSTRUINDO, CONHECENDO E TRANSFORMANDO TRILHAS**

#### **3.1 Caminhando**

Para iniciar este caminhar, busco conhecer os caminhos já demonstrados pelas pesquisas realizadas que seguem este mesmo viés, para que assim se possa compreender e desvelar novos cenários. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico com vistas a conhecer as últimas produções dos PPGE's no Brasil voltadas à temática e tendo como base a perspectiva teórica eleita.

Tendo em vista o contexto da pandemia da COVID19, no qual se situam os questionamentos deste estudo em torno da formação docente inicial, limitaremos o levantamento ao período de pandemia, adotando este como recorte temporal, compreendido entre março de 2020 (ocasião em que a OMS decretou estado de pandemia) a junho de 2022.

Ficaram também delimitados os aspectos teóricos, selecionando produções que estejam amparadas no Paradigma educacional ecossistêmico, na Complexidade e na Transdisciplinaridade. Também utilizado como critério de inclusão, a certificação de instituições universitárias reconhecidas, aprovação de bancas examinadoras e/ou comitês de avaliação científica e que estejam depositadas nos bancos de dados selecionados.

Os bancos utilizados foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Considerando que estes dois bancos de dados são reconhecidos internacionalmente e armazenam o maior número de produções científicas produzidas no âmbito acadêmico com certificação no Brasil.

O portal de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), integra e dissemina os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos, contribuindo para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet (BDTD, 2022).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi fundada pelo Ministério da Educação (MEC) e desempenha papel fundamental na

expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Desde 2007, também tem atuado na formação de professores da educação básica (CAPES, 2021). Através do Catálogo de Teses e Dissertações é possível ter acesso às produções dos programas de pós-graduação de todo país.

O quadro a seguir descreve os critérios para seleção das publicações que serão utilizadas 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 Junho 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

As publicações serão selecionadas inicialmente pelos seus resumos com base nas palavras-chave selecionadas, utilizando operadores booleanos com intuito de filtrar e refinar a busca. Em seguida, realizar-se-á a análise dos resumos para seleção daqueles que estejam relacionados a temática e fundamentados nas bases teóricas que orientam esta pesquisa e assim ser realizado o estudo dos textos completos.

Com este levantamento espera-se encontrar um panorama, quanto às investigações feitas na atualidade voltadas a esta temática, indicando as lacunas e as possibilidade de investigação de novos horizontes compressivos que apontem as possibilidades de contribuição das PAII, que estão fundamentadas nas bases teóricas

mencionadas, possibilitado assim o favorecimento de propostas de inovação às práticas docentes, impactando aqueles que estão ainda no processo formativo inicial.

### 3.2 Construindo

Início esta construção com o levantamento realizado nas plataformas digitais e os achados obtidos, considerando os parâmetros definidos. Após a realização da pesquisa com base nas palavras-chave indicadas, recorte temporal, idioma e país, encontramos alguns estudos, conforme o Quadro 2 indica. Contudo, após análise dos resumos, 16 (dezesseis) estudos foram encontrados, pois 4 (quatro) estavam indisponíveis nos sites indicados. Estes dados foram refinados tendo em vista os demais critérios de inclusão, o referencial teórico foi observado e após a análise foi possível perceber que nenhum dos trabalhos encontrados fundamenta-se no paradigma educacional ecossistêmico e em suas bases estruturantes, bem como não utilizam-se práticas fundamentadas neste paradigma com intuito de assinalar possibilidades de contribuição a formação docente direcionadas a inclusão no contexto pandêmico.

**Quadro 2** - Levantamento realizado nas Plataformas digitais selecionadas.

Base de dados	Publicações encontradas	Publicações disponíveis	Publicações consideradas
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	15	15	0
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	5	1	0

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

Assim, nenhum dos estudos 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 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.

### **3.3 Conhecendo**

Continuando as considerações acerca deste estudo, faz-se necessário conhecer e fundamentar, com base na literatura, os aspectos introdutórios que estruturam a temática que proponho investigar.

Assim, caminharemos agora pelos principais tópicos que irão nortear os fenômenos que são foco neste estudo, buscando conhecer as bases teóricas desta pesquisa.

#### **3.3.1 Inclusão: contemplando a vista de um ponto historicamente construído**

Para compreender melhor a temática da inclusão, faz-se necessário conhecer como esta se constituiu historicamente. Procuo então, construir um “ponto” para uma vista que possibilite contemplar o percurso histórico relacionado às práticas inclusivas no cenário educacional.

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.

No Brasil, especificamente, até se chegar à promulgação de uma Política Nacional de Educação da perspectiva Inclusiva no ano de 2008, caminhamos um longo percurso marcado por lutas sociais nacionais e forte influência dos marcos

legais e iniciativas internacionais. A homologação de tal Política foi uma importante conquista para tentar nortear o cenário educacional nacional nesta perspectiva.

Começo esta jornada no tempo considerando a Idade Primitiva como ponto de partida. Sabe-se que este período foi marcado pela luta por sobrevivência com base no preceito de “sobrevivência do mais forte”. Entendendo como mais forte aquele que tivesse condições de acompanhar os grupos na vida nômade, desempenhando atividades de caça, pesca etc.

Não há registros claros deste período em relação ao tratamento à pessoa com deficiência (GUGEL, 2007). No entanto, compreende-se que nesta época não haviam meios, instrumentos e modos de produção que potencializassem as capacidades dos sujeitos. A relação do homem com a natureza era instrumental, através de atividades rudimentares que exigiam a mão de obra física para desempenhar tais funções que viabilizaram a forma de existência primitiva.

Estudiosos afirmam que:

[...] as incapacidades resultantes de deficiência ou impedimentos orgânicos e funcionais acabavam se tornando um empecilho para esses indivíduos acompanharem o grupo social do qual faziam parte, restando-lhes a sina do abandono no curso do caminho, pois esta era a lei da natureza, a lei do mais forte. Essa prática devia ser assim e assim era cumprida, como ditavam os desígnios da natureza. Essa era, pois, a forma do homem se harmonizar com a natureza (URBANEK e ROSS, 2011, p. 21).

Com o desenvolvimento das comunidades e aperfeiçoamento das formas de sobrevivência é possível encontrar registros de grupos específicos e suas formas de lidar com as pessoas que possuíam alguma deficiência. Nem todos lidavam com a segregação e exclusão destas pessoas, em alguns casos estes ocupavam espaços privilegiados relacionados às crenças e costumes de cada comunidade.

Dicher e Trevisam (2014, p.4) apontam alguns exemplos de comunidades que lidavam com aceitação e até certos privilégios, em alguns casos, para as pessoas com algumas deficiências enquanto outras propagavam a segregação e abandono.

Um exemplo de atitude de aceitação é citado por Otto Marques da Silva (2009), ao relatar os costumes dos Aonas (nativos que ainda hoje moram à beira do lago Rudolf), no Quênia. Devido à sua localização (ilha conhecida como Elmolo), tornaram-se exímios pescadores. Para esta tribo, os cegos mantinham uma ligação direta com os espíritos que moravam nas profundezas do lago e estes indicavam aos cegos os locais onde os peixes poderiam ser encontrados em abundância. Assim, nessa sociedade nativa, as pessoas com deficiência visual eram muito respeitadas e bem tratadas, participando ativamente das pescarias. Em sentido oposto, Otto Marques da Silva (2009) menciona como exemplo de atitude de abandono, a praticada pelos índios Chiricoa (habitantes das matas colombianas e andinas) que

abandonavam as pessoas muito idosas ou incapacitadas por doenças, mutilações ou deficiências (DICHER e TREVISAM, 2014, p. 4).

Na Antiguidade percebe-se um reforço das crenças que relacionam as deficiências com questões sobrenaturais, neste caso associando-as, por exemplo, a possessões demoníacas e magia. Importa mencionar alguns povos, tendo em vista a influência histórica que eles tiveram. No Egito antigo, estudos têm revelado que a pessoa com deficiência fazia parte de diversas classes sociais (faraós, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos), inclusive as pessoas com nanismo não possuíam nenhum tipo de impedimento, inclusive muitos dedicavam-se às artes, música e dança.

No entanto, em Roma as famílias tinham autorização para tirarem a vida das crianças nascidas com deficiência. Na Grécia, assim como em Roma, as pessoas consideradas “disformes” deveriam ser eliminadas. (GUGEL, 2007).

Com o avanço do cristianismo e a entrada na Idade Média, a ideologia da eliminação das pessoas com deficiência é combatida, mas é reforçada a ideia das deficiências associadas ao sobrenatural.

Nesse caso, nascer com uma deficiência seria um castigo de Deus ou associação a feitiçaria, bruxaria, acarretando ridicularizações públicas geradoras de sofrimento para estas pessoas (GUGEL, 2007).

Chegamos na Idade Moderna com toda esta carga historicamente construída, carregada de preconceitos e exclusão. Pensando agora mais especificamente em nosso país e no contexto educacional nacional, sabe-se que o Brasil sofreu grande influência do cenário internacional. Podemos pontuar alguns momentos relevantes para se compreender esta construção histórica no solo brasileiro.

Entre os séculos XVI e XVIII, no período colonial, percebemos que encontram-se 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 o seletivismo dos que seriam educados ou doutrinados por este sistema.

Alves (2009, p.85) aponta que havia dois tipos de “educação”: a que se destinava ao ensino de um ofício e outra direcionada aos filhos de “gente de bens”. A partir do século XIX, mais especificamente no Brasil Imperial, percebem-se algumas

movimentações, ainda escassas e com caráter higienista e excludente, relacionado a manutenção de uma “norma” da sociedade.

Como exemplos de marcos deste período, Alves (2009, p.87) aponta a aprovação da primeira lei sobre a instrução pública nacional em 1827, que por sua vez sinalizava o discurso ideológico do governo que dizia-se preocupado em levar instrução para o povo. Em 1835, temos a criação da Primeira Escola Normal, voltada à formação de professores para oferecer instrução nas chamadas “escolas de primeiras letras”.

Kraemer (2020) também cita alguns pontos importantes deste período, por exemplo, a 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 um 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 traz a remodelação do sistema educacional nacional. Este cenário fez emergir movimentos significativos para repensar nossas práticas, dentre eles podemos citar o movimento da “Escola Nova”, que segundo Alves (2009, p.90) buscava uma escola pública, gratuita e laica para todos.

Naquela década também foi promulgada a Constituição Federal, em 1934. Aquela Constituição 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 do governo federal oriundas do âmbito educacional.

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 segregadora e excludente. O Brasil não estava de fora deste panorama: 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.

Alguns exemplos destas campanhas foram: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

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

Importante destacar que a visão integradora referida neste contexto parte do princípio integracionista, que segundo Borges, Pereira e Aquino (2012) trata-se de uma forma de manter a criança segregada, no entanto ela estaria inserida no âmbito escolar e mantida excluída dentro de uma turma “especial”, em que por alguns momentos específicos poderia socializar com os alunos ditos “normais”.

A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas. Destarte, ao mesmo tempo em que a abordagem integracionista advoga pela inserção dos alunos “deficientes” no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino; defende também o encaminhamento dos alunos mais lesados para uma escola especial, mediante o despreparo da escola regular para atendê-los, confirmando, desse modo, a aceitação da segregação. A integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2020, p. 02).

Em 1971, a LDB foi alterada pela Lei Nº 5.692, que em seu Art. 9º destacava um olhar voltado para “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os 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 1960 até meados na década de 1980, 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 limitadas 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 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 e KUHNE, 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, 1988). Ao destacar a preferência do atendimento aos estudantes nas salas de aula regulares, as discussões embasadas em um princípio inclusivo se fortalecem, em oposição ao princípio integracionista adotado até então.

Pensar possibilidades de inclusão se tornou um debate global, e vários acontecimentos fortaleceram a busca por mudanças paradigmáticas que movimentaram as discussões em nosso país, ou pelo menos que assinalaram sua emergência.

Dentre os acontecimentos, alguns merecem destaque, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990, desta resultou o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que foi realizada em Salamanca, na Espanha e promovida pela Unesco em 1994, resultando na Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

Eventos como estes reforçaram mundialmente a importância de se pensar em estratégias que assegurem o acesso e a permanência de todos na escola. Inclusive em relação a aspectos da acessibilidade e inclusão de todos os estudantes, considerando as necessidades educacionais específicas deles, sem que para isso eles tivessem que ser segregados, mas que estivessem de fato sendo atendidos juntos aos demais estudantes, participando ativamente das ações com o grupo ao mesmo tempo tendo suas necessidades atendidas.

Contudo, apesar de toda 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.

Segundo Santos (2013), este documento estava alicerçado no paradigma integracionista e na busca pela normatização com base no modelo clínico de deficiência. Esta perspectiva 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, respaldou legalmente a possibilidade da educação especial ser substitutiva, embora

assinalasse a necessidade do estudante estar presente na escola regular. Reforçando mais uma vez o paradigma integracionista, no entanto 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), 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, Santos (2013, p. 279) reforça que por mais que tais documentos orientem “[...] a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantêm 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 das 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, nas quais deveriam ser realizados os atendimentos educacionais especializados.

Os movimentos internacionais continuavam a exercer influência no desenrolar do cenário nacional, em 2006 com a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU em Nova York, o Brasil publicou alguns decretos embasados nos princípios abordados nesta conferência, visando 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 sobre 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.

É possível perceber, ao longo deste caminhar pelos acontecimentos históricos, que a forma de lidar com as diferenças no contexto educacional é construída historicamente e atravessada por questões políticas, econômicas, ideológicas, etc. Conhecer este cenário é importante para apropriar-se e pensar em intervenções que sejam adequadas ao contexto atual e atendam a demanda que está para além das queixas visíveis. Por meio de um outro olhar para a inclusão no contexto educacional, através de uma educação em movimento e constante busca por transformação.

### 3.3.2 A pandemia e os processos inclusivos de aprendizagem

A pandemia da COVID-19 nos colocou diante de uma crise não apenas no âmbito da saúde, mas também 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 se desenvolve 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, bem como das práticas e fazeres pedagógicos, além das alterações de cunho biopsicossocial 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 que através de uma análise sociológica, a pandemia pode ter funcionado como “estímulo” que ressaltou 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).

Retomamos as questões referentes aos aspectos inclusivos que revisitamos, no capítulo anterior, que 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, no qual há convivência dentro da diversidade (SOUZA E BASTOS, 2021). Assim, diante da ausência, este público se depara novamente com a ameaça de exclusão ou da mera integração aos ambientes improvisados, desconsiderando novamente suas especificidades.

Franco e Franco 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 (FRANCO e FRANCO, 2020, p. 180)

Logo, a luta pela inclusão ante este cenário encontrou diversos desafios. Além das questões objetivas, também destacam-se as subjetivas de ordem cognitiva e psicológica, nas quais diante do cenário de desafios expostos percebe-se interferências no desenvolvimento sendo notável em alguns casos a regressão das habilidades cognitivas e motoras diante da ausência de estímulo constante e ambiente

propício para que as crianças e adolescentes se desenvolvam, além de ser consenso entre boa parte 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 entre uma crise de saúde pública associada ao isolamento social e recessão econômica (GOLBERSTEIN, WEN, MILLER, 2020 apud VELASQUES, 2020; SOUZA E 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 levou a reflexões sobre suas possibilidades de atuação ante emergências como estas. Assim, mais do que se pensar em formações continuadas, mostra-se necessário intervir no seio das formações iniciais, transformando o perfil docente que neste contexto foi evidenciada a necessidade. 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 a nova lógica imposta pela pandemia. Fazer uso das tecnologias como aliadas certamente tornará 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 de se adaptar às mudanças (VALLE, MARCOM, 2020, p. 150).

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

### 3.3.3 Complexidade e Transdisciplinaridade: lumes para contemplar uma nova estrada no mundo das ciências

A ciência é uma das formas do homem conhecer o mundo, sendo marcada por modelos que denominamos paradigmas. Segundo Kuhn (1991, p.13) entende-se por paradigma as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Ao longo da história vivenciamos diversos períodos marcados por modelos paradigmáticos, ou seja, diferentes visões de mundo e de formas de se chegar ao conhecimento do mundo e dos seres. Podemos considerar desde o período caracterizado pelos mitos, modelos teocêntricos, antropocêntricos, metafísico, hermenêutico, e etc.

O modelo chamado Positivista, que por séculos tem dominado o ocidente, influencia fortemente nossa cultura e modos de ser. Cada modelo paradigmático é construído com base nas ideias filosóficas e teorias científicas, considerando os contextos políticos, econômicos, sociais, espirituais, entre outros.

Logo, ao tratarmos do Paradigma Positivista, dominante em nossa sociedade, entendemos que este foi concebido com influências que datam desde os filósofos gregos. Entre os filósofos pré-socráticos, Parmênides é considerado um precursor do discurso considerado lógico-metafísico, que buscava alcançar o conhecimento “verdadeiro” através da descoberta de leis gerais que regem o mundo real e natural. Sócrates e Platão recebem forte influência deste pensamento, reforçando a busca por conhecimento obtidos pela via da racionalidade com base na busca da essência das coisas e seus conceitos mais fundamentais, sendo esta uma busca por conhecimentos que estejam livres das ilusões causadas pelas aparências, ou seja livres da influência das percepções oriundas do mundo sensível.

Desde então o mundo tem evoluído e outras teorias têm sido criadas no âmbito da filosofia moderna e contemporânea, alimentando e embasando a construção do pensamento positivista, que em áreas de atuação diferentes forneceram subsídios para formulação deste sistema de ideias. Podemos citar, por exemplo, a contribuição de Descartes, que inaugura o pensamento cartesiano, Hume com a proposta de uma filosofia cética, posteriormente com Augusto Comte que é considerado o principal sistematizador deste paradigma.

Momentos históricos importantes também colaboraram fortemente nesta construção, dentre estes podemos citar a Revolução Industrial, Revolução científica e do Iluminismo no século XVIII. Deste último podemos dizer que o positivismo herdou a busca por “leis gerais” ou “padrões” que eram considerados ocultados pela multiplicidade e diversidade da experiência histórica, buscava-se então descobrir a universalidade por trás da diversidade humana (BARROS, 2011).



O século XIX é considerado o marco do pensamento positivista, através da obra de Augusto Comte, considerado um dos seus maiores representantes. Contudo, a obra de Comte não se trata apenas de uma síntese de ideias somadas à evolução do mundo e das ciências.

Comte buscava uma reforma social e filosófica, segundo ele sua proposta filosófica emana da Revolução e deriva dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais frutos da Revolução Francesa (COSTA, 1950).

Ainda sobre os acontecimentos no Século das Luzes, segundo estudiosos deste período, o positivismo acrescentaria ao ideal iluminista de progresso o conceito de “ordem”, uma vez que ao contrário da ideia de resistência e transformação do iluminismo, buscava-se encontrar princípios que assegurassem uma estabilidade social e manutenção do sistema de hierarquias sociais, sendo atribuído a Comte o mérito de deslocar o pensamento filosófico baseado em especulações para a investigação de fenômenos relativos à organização efetiva da vida real, da vida social (BARROS, 2011; COSTA, 1950).

Neste sentido, percebe-se uma busca pela racionalização do conhecimento e da vida em seus diversos aspectos e dimensões, com base em uma objetividade que tornasse as coisas previsíveis e manipuláveis de acordo com as finalidades pretendidas.

Assim, Moraes (2021) alerta para o fato de que se por um lado este modelo tenha colaborado para o “avanço tecnológico”, por outro lado nos deparamos com uma supervalorização da eficiência, inclusive quando nos referimos aos humanos, descartando a dimensão sensível e subjetiva que não estava amparada em dados objetivos e racionais, passíveis de serem determinados e quantificados.

Morin afirma que:

[...] para o determinismo, a incerteza causada por um fenômeno aleatório decorre da fraqueza dos meios e recursos cognoscitivos e da ignorância do espírito humano. Insuficiência, fraqueza e ignorância que impediriam reconhecer o determinismo e a ordem imutável dissimulados por acasos e desordens aparentes, cuja reparação permitiria acessar essa ordem ocultada por uma desordem “aparente” (MORIN, 2003, p. 48).

É possível perceber que a lógica determinista tem uma estreita relação com os aspectos de um mundo capitalista, norteado pelo consumo desenfreado. Logo, eventos aleatórios, semelhantes ao evento pandêmico que temos vivenciado colocam em xeque a soberania de um sistema que busca estabelecer uma ordem,

esquecendo-se das consequências de um sistema altamente imbricado por relações sistêmicas.

Moraes (2021) alerta também para os efeitos secundários oriundos da associação de um modelo científico que está associado a uma visão de mundo capitalista, na qual a Terra é vista como uma fonte de extração infinita de recursos e o ser humano como uma mercadoria.

Este modelo fortaleceu os processos de fragmentação dos saberes e dos seres, que passaram a ser vistos de forma descontextualizada do meio e da sua própria constituição enquanto sujeito biológico, cultural, social, espiritual etc. Este paradigma começou a perder força e ser questionado sobre sua forma de atuar e intervir no início do século XX, quando surge a Teoria Quântica, colocando em xeque as certezas oriundas do objetivismo de uma visão de mundo mecanicista que prezava pela ordem.

Segundo Morin (2005), foi segundo o universo da física que se descobriu o que ele denominou de “princípio hemorrágico” do qual se iniciou a degradação e desordem do universo determinado pelos princípios estabilizadores, oriundo das descobertas do paradigma positivista. Do universo da física, no qual se supunha haver ordem e lógica exatas, foi possível perceber a complexidade extrema da microfísica.

Neste berço surgem novas teorias que orientam a necessidade de uma mudança paradigmática que atenda as demandas próprias da existência e da atualidade. Neste meio emergem a complexidade e a transdisciplinaridade como possibilidades de pensar o mundo e os sujeitos diante do cenário descrito.

### 3.3.3.1 Complexidade

O Paradigma da Complexidade é considerado um paradigma emergente da ciência. No século XX, encontrou na obra de Edgar Morin seu maior precursor e os fundamentos estruturantes para a organização deste sistema de ideias. É importante destacar que este autor possui uma concepção sobre o que seria um paradigma que complementa a ideia apresentada por Kuhn, segundo Moraes (2021) a conceituação de paradigma para Edgar Morin, está para além da proposta estabelecida por Kuhn com base na linguística

Significa um tipo de relação muito forte que pode ser de conjunção ou de disjunção e que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-

mestre. Um paradigma impera sobre a mente a estabelecer conceitos soberanos e relações lógicas de disjunção entre sujeito e objeto, de implicação e de conjunção que se realizam sob o seu domínio. Seria um conceito nuclear a partir do qual outros discursos convergem, giram e dançam ao seu redor (MORAES, 2021, p. 79).

Considerando a amplitude deste conceito, entende-se a dimensão dos impactos causados pelo paradigma positivista, que reduziu e simplificou questões complexas ao deixar de lado aspectos fundamentais que legitimam a diversidade e complexidade própria da existência. Os impactos aos quais me refiro dizem respeito não apenas aos aspectos subjetivos negligenciados, mas também a ausência da compreensão sistemática de todos os demais aspectos, pondo em segundo plano as questões relacionais.

Moraes (2021) alerta que talvez sejam estes os fatos causadores da situação calamitosa em que a humanidade e o planeta se encontram hoje em termos de violência, miséria, problemas ecológicos etc.

Neste contexto, em colaboração com outras teorias e pensamentos de autores oriundos de áreas como a Física Quântica, Biologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outros, emerge o Paradigma da Complexidade. Edgar Morin é responsável por estruturar a teoria em seus fundamentos ontológicos e epistemológicos.

Partindo da etimologia da palavra, complexidade tem origem no latim *complectere*, este termo remete a *plectere*, que significa trançar, enlaçar. Ao adicionar o prefixo “com” considera-se a presença de dois elementos neste processo de entrelaçar-se intimamente, formando uma imagem uma sem desconsiderar sua dualidade (MORIN, 2003).

Neste sentido, a complexidade se trata de uma perspectiva filosófica que permite compreender o caráter múltiplo sem desconsiderar a singularidade, dando ênfase aos aspectos deste enlace que consiste nas relações e dinâmicas próprias da existência. Ampara-se em uma ótica que abrange os sujeitos, o meio, as culturas e todos os aspectos que se atravessam e entrelaçam, considerando todos importantes e essenciais.

Morin descreve este pensamento como:

[...] um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da

perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (MORIN, 2003, p. 44).

Para melhor compreender como se estrutura o Pensamento Complexo, Morin indica uma série de operadores cognitivos que atuam como guias na constituição deste modo de pensar. Moraes (2021) descreve estes operadores como sendo:

1. Reintrodução do sujeito cognoscente;
2. Princípio retroativo;
3. Princípio recursivo;
4. Princípio dialógico;
5. Princípio da auto eco-organização;
6. Princípio da autonomia relativa;
7. Princípio da ecologia da ação.

Estes princípios, quando voltados aos processos educacionais, podem auxiliar na compreensão da complexidade implícita neles, bem como colaborar para a religação dos saberes empíricos e técnicos-científicos de modo a contribuir com os ambientes de aprendizagem e com a promoção da inclusão nestes espaços.

Se tratando dos processos de formação docente, estes operadores podem fortalecer práticas que melhor compreendam a complexidade da existência e possam atender a uma educação que seja, de fato, integral e inclusiva e que se proponha a enfrentar e aprender a “[...] lidar com a incerteza da vida, da realidade, do conhecimento e da aprendizagem [...]” (MORAES, 2021, p. 155).

Neste sentido os cenários de incertezas fazem parte da existência, Morin (2000) considera o mundo como incerto em vários aspectos, seja no âmbito real ou no do conhecimento, as incertezas estão presentes e precisam ser enfrentadas como possibilidade de abertura ao novo, dando margem ao potencial inovador próprio da experiência ontológica de ser-no-mundo.

No entanto este é um grande desafio pois desaloja o docente, retirando-o da posição “segura” de detentor de um saber estático e imutável, para colocá-lo na posição de abertura para a criação e transformação de si, do outro e do mundo.

### 3.3.3.2 Transdisciplinaridade

Sabemos que ao longo dos anos, na história da evolução das ciências, muitos avanços se deram a partir da união de conhecimentos de disciplinas diversas, gerando

conhecimentos mais abrangentes e condizentes com as demandas próprias de cada período. É possível constatar que a superação de fronteiras disciplinares, ao longo da história, tem resultado em grandes avanços. Sendo esta uma das propostas da Transdisciplinaridade.

A Física Quântica mostrou-se como via para importantes reflexões no âmbito ontológico e epistemológico. A partir de trabalhos desenvolvidos nesta área, somados a outros pensamentos como os primeiros apontamentos de Piaget a respeito das fronteiras disciplinares, e tendo como base teórica o pensamento complexo concebido por Edgar Morin, Basarab Nicolescu sistematiza e amplia a compreensão do conceito de Transdisciplinaridade.

No período entre 1985 e 1990 ele elaborou este pensamento, sendo descrito e sintetizado em sua obra “Manifesto da Transdisciplinaridade”, publicado em 1996 (NICOLESCU, 2019). Este modo de pensar mostra-se como uma maneira possível de perceber e enfrentar os desafios atuais. Assim como o pensamento complexo, vislumbra a vida sob uma ótica oposta ao pensamento positivista, indo também na contramão da busca desenfreada por certezas oriundas de descobrimentos puramente racionais e objetivos, nos quais só se contempla isso ou aquilo, “8 ou 80”.

Podemos pensar a atitude transdisciplinar ou o “ser transdisciplinar” a partir de 3 significados base. Segundo Nicolescu (2019) são eles: a busca por uma unidade entre a Natureza e o conhecimento, uma via de oposição à neutralidade e objetividade rigorosa que separa o investigador daquilo que ele sabe e por fim, o enfrentamento dos desafios atuais em sua complexidade, estando profundamente envolvidos e implicados nas questões planetárias.

Neste sentido, a Transdisciplinaridade parte da ideia de que existem diversos níveis de realidade, que consiste em um tipo de percepção por parte de cada observador, com base em pressupostos ontológicos, epistemológicos e lógicos. Estes níveis revelam-se conforme as disposições perceptivas ou mecanismos utilizados para mediar seu desvelamento.

A ideia de níveis de realidade, enquanto pontos de observação e conhecimento do mundo, é o conceito base da teoria da transdisciplinaridade. Importa esclarecer que Nicolescu designa como realidade “[...] aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou até mesmo fórmulas matemáticas [...]” (NICOLESCU, 2019, p. 15), sendo aquela acessível ao nosso conhecimento.

Assim, a realidade mostra-se como multidimensional, ou seja, o nível de realidade em que o sujeito ou objeto é visto depende da capacidade de percepção ou mesmo os instrumentos tecnológicos utilizados para que este nível venha a se mostrar de tal forma (MORAES, 2021). Podemos concluir que para cada nível de realidade coexiste um nível de percepção.

Para que ocorra a transição de um nível de realidade para outro, rompendo a ideia de conceitos estáticos, Nicolescu (1999) apresenta o conceito do “Terceiro incluído”, que é um mecanismo de mediação entre diferentes níveis de realidade. Este conceito permite pensar a existência de possibilidades outras, para além das opções pragmáticas de isto ou aquilo, “PRETO” ou “BRANCO”.

Seguindo este conceito, PRETO e BRANCO, mesmo sendo opostos podem interagir em um processo de trocas dinâmicas e energéticas por meio do terceiro incluído, transformando o que antes poderia ser visto como contraditório em algo complementar, favorecendo o desvelar de infinitas possibilidades de cores.

Sob esta ótica, observamos os aspectos educacionais cercados de desafios, em meio ao cenário que temos vivenciado desde a emergência da pandemia. É possível perceber aspectos aparentemente contraditórios nos cenários de aprendizagem convencionais, principalmente se tratando dos aspectos inclusivos no contexto educacional tendo em vista as formações docentes atuais.

Logo, por meio do pensamento transdisciplinar, o que aparenta ser contraditório, considerando os diversos níveis de realidade, pode-se apresentar como terreno propício para o surgimento de novas possibilidades de educar, conhecer e formar novos profissionais. Profissionais docentes com um olhar atento para as diferenças, estejam elas nos sujeitos ou no ambiente, uma vez que todos estão ligados e em constante trocas retroativas por meio de diferentes maneiras de se comunicar.

### 3.3.4 Paradigma educacional ecossistêmico: uma mudança paradigmática emergente

As mudanças no âmbito das ciências consideradas “exatas” e os questionamentos acerca do lugar da desordem, da ausência de padrões rígidos e objetiváveis, o lugar da diversidade de modo geral e do aspecto relacional de todas as coisas colocaram em xeque a perspectiva determinista. Tais questionamentos têm se estendido por vários âmbitos da vida, inclusive para os aspectos educacionais.

Diante das modificações nas concepções norteadoras das práticas educacionais que visitamos brevemente nos capítulos anteriores, é possível perceber que as teorias clássicas, que surgiram neste contexto, estavam embasadas no paradigma positivista das ciências. Atualmente, tem ficado ainda mais evidente que estas concepções não conseguem atender as demandas de uma educação plural e diversa, bem como as particularidades de cenários incertos similares ao proveniente da pandemia da COVID-19.

Para tanto, importa explicitar a base teórica eleita para este estudo: o Paradigma educacional ecossistêmico. Este vem na contramão do pensamento dominante descrito acima, que há séculos impregna as práticas educacionais, para apresentar uma proposta que tem o intuito de integrar os aspectos fragmentados e religar aquilo que foi desligado, por meio de uma visão sistêmica, relacional, complexa e ecológica da vida.

Trata-se de uma perspectiva filosófica, fruto das obras de sua precursora Maria Cândida Moraes, consistindo em um sistema de ideias com princípios específicos que orientam uma outra forma de ver o mundo e organizar o conhecimento no contexto da educação.

Em sua estrutura, conta com aspectos ontológicos e epistemológicos que colaboram para a configuração de um marco capaz de gerar uma mudança conceitual e paradigmática no contexto educacional, que servirá de lume às reflexões deste estudo.

Moraes sintetiza esta ideia quando afirma que:

Em realidade, essa teoria configura um novo marco teórico capaz de contribuir seriamente para a consolidação de um novo paradigma educacional, um paradigma emergente, baseado na visão sistêmica, ecológica, complexa e relacional da vida. É um enfoque que prioriza uma maior compreensão dos aspectos ontológicos e epistemológicos presentes nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem, com sérias implicações nas práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou virtuais (MORAES, 2020, p. 18).

Este paradigma possui como eixos teóricos estruturantes a Complexidade e a Transdisciplinaridade. Contudo, além destes pensamentos existem diversas perspectivas teóricas que proporcionam a fundamentação deste pensamento. Moraes (2021) aponta como partes dessa fundamentação a perspectiva do Desenvolvimento Humano, a Dialógica, a Ecológica e relacional, a multirreferencial, da solidariedade,

alteridade e inclusão, da coevolução, parceria e religação, da ética, da axiológica e da emergência e transcendência.

Este paradigma possui objetivos claros e atuais, que transitam por diversos aspectos inerentes ao contexto educacional, considerando as particularidades do mundo atual. Importa conhecer os oito objetivos elencados por Moraes (2021) a partir deste Paradigma:

- Colaborar para a construção de uma base ontológica e epistemológica em educação capaz de promover a passagem de uma educação pautada na disjunção do saber e da vida para outra baseada na interdependência complexa das relações sujeito/objeto, indivíduo/natureza/sociedade, sujeito cognoscente e os saberes teóricos, práticos e existenciais.
- Contribuir para a construção de uma pedagogia ecossistêmica, ou uma ecopedagogia, pautada na complexidade e na transdisciplinaridade, objetivando a superação do antropocentrismo das pedagogias tradicionais e a revitalização das práticas pedagógicas e estratégias de ensino e aprendizagem.
- Colaborar para a construção de uma sólida base conceitual em educação capaz de apontar caminhos que reconciliem o processo de construção do conhecimento com a maneira dinâmica com que a vida acontece, colaborando assim para uma nova reconfiguração complexa e transdisciplinar do ato pedagógico e a revitalização dos ambientes educacionais e consequente transformação dos sistemas sociais envolvidos.
- Desenvolver uma nova cultura de aprendizagem mais adequada à evolução da ciência e da tecnologia, fundada na articulação competente entre aprendizagem individual e coletiva, e na criação de ambientes de aprendizagem que privilegiem a autoria, a criatividade, a autonomia, a criticidade, a reflexividade, reconhecendo o papel da corporeidade nos processos de construção do conhecimento, bem como a alegria e o prazer em aprender como dinamizadores de tais processos.
- Resgatar a ideia de que os sistemas educacionais necessitam estar a serviço de um tipo de sociedade mais sustentável, responsável e solidária e de uma ecologia planetária que favoreça a inclusão, que valorize a ética da diversidade, do cuidado, da não-separatividade e que promova a bioética, a ética da vida.
- Desenvolver a consciência crítica em relação à sociedade de consumo, no sentido de promover a cidadania planetária e a sustentabilidade ecológica e social, capaz de gerar uma nova consciência civilizacional que ajude a restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, nutrida por valores éticos ambientais e sociais.
- Criar condições, nos ambientes educacionais, para se promover uma cultura de paz e não violência, voltada para a compreensão da multidimensionalidade do ser humano e a restauração da inteireza humana, bem como para a emergência da civilização da religação, da solidariedade e da responsabilidade ecológica e social.
- Colaborar com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável proposta pelas Nações Unidas/ONU, no sentido de garantir que os alunos construam conhecimentos e desenvolvam habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável por meio de uma educação de qualidade, capaz de gerar também novos estilos de vida sustentáveis, de promover a cultura de paz e não violência, a cidadania global e a valorização da diversidade cultural.

Percebe-se que os objetivos aos quais o Paradigma educacional ecossistêmico se propõe não visam uma educação voltada à formação tecnicista que promova mão



de obra capacitada para as grandes linhas de produção. Espera-se atingir uma formação cidadã, voltada a uma perspectiva ecológica planetária, na qual a visão sistêmica do mundo permita aos humanos assimilar a ideia da lógica relacional e interdependente, responsabilizando-se pela vida no planeta.

Nesta perspectiva é possível vislumbrar as possibilidades inclusivas em todos os espaços, uma vez que acolher a diversidade está no seio de cada um destes objetivos elencados. Acolher como parte de um todo uno e plural, exercitar a solidariedade e o cuidado que irão repercutir em todos os aspectos dos processos de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Repercutindo inclusive nas práticas voltadas à formação dos docentes, como espaço revitalizado, criativo e inovador inaugurado por este paradigma, no qual os docentes ocupam lugar de protagonismo.

O termo Ecopedagogia ou Pedagogia Ecosistêmica, neste sentido, refere-se às práticas pedagógicas complexas e transdisciplinares, decorrentes do Pensamento Ecosistêmico, sendo fruto do diálogo com o cotidiano e com a complexidade da vida, construída passo a passo, na jornada de cada ser humano (MORAES, 2004 apud MORAES, 2020).

É importante entender que a ecologia a qual Moraes se refere parte da ideia desta enquanto uma “ciência das relações” (2021, p 236), logo, considera os sujeitos em seu meio, ligados e em constante interação a partir de uma visão sistêmica de interconexões e interdependências.

Dentro desta Ecopedagogia pode-se extrair a compreensão de uma nova ecologia da aprendizagem humana, construída por aspectos paradigmáticos, considerando seus conceitos epistemológicos e ontológicos. Porém, faz-se também necessário explicitar os conceitos pragmáticos, que permitem pensar as aplicações na prática e cotidiano dos espaços educacionais.

Quanto ao nível pragmático, Moraes (2021) descreve uma série de categorias que colaboram para esta prática. Entre as categorias descritas encontra-se a Aprendizagem integrada, diferente da visão integracionista que mantém a segregação dos sujeitos, esta concepção busca promover uma aprendizagem que reconheça a complexidade da atividade humana.

Desta forma, legitimam-se as diversas dimensões que compõem a multidimensionalidade humana através de uma dinâmica relacional atravessada por questões históricas, sociais, econômicas, políticas, etc, mas também considerando as

dimensões biológicas, espirituais, psicológicas e culturais. É desta compreensão que nasce a dimensão autopoietica da aprendizagem, ou seja, o fenômeno autoral que emerge destas diversas integrações através dos múltiplos componentes inerentes à complexidade.

Por meio deste processo autoral emergem processos de autoconhecimento favorecendo uma prática mais significativa para os docentes, estudantes e para a sociedade em geral. Estas práticas podem aproximar o sujeito do mundo no sentido de pertencimento, compreendendo que ao mesmo tempo que ele produz ele também é produto deste meio (ALVES E FILHO, 2019).

Concebe-se então os espaços de formação como privilegiados para uma imersão na dimensão autopoietica. Estes espaços formativos, vistos por esta ótica, são denominados por Moraes (2020) como Ecoformadores, outra importante categoria destacada. Segundo esta autora, o prefixo *eco* acrescentado à palavra formação recorda e “amplia e reforça a qualidade da experiência formadora a partir das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo, com o outro e com a natureza” (p. 40).

A ecoformação, nesta perspectiva, recupera as dimensões formativas do sujeito que Gaston Pineau propõe, estas se dão por meio de um movimento tripolar de autoformação, heteroformação e ecoformação, no qual através destes movimentos é possível assumir uma postura de atenção às relações do indivíduo consigo, ao mesmo tempo em que se volta para as demandas dos outros e do meio.

Segundo Pineau (2003 *apud* Moraes, 2020), considerado formulador da teoria tripolar de formação, para cada dimensão formativa é possível conhecer um nível de consciência correspondente. Estas dimensões interferem simultaneamente no processo de formação, não sendo um mais valioso que o outro mas mantendo uma dinâmica tripolar de natureza complexa. Moraes (2019a) complementa essa reflexão em uma dimensão ontológica, quando afirma que também é possível falar de uma ontoformação em estreita relação com a autoformação, gerando um processo de antropogênese que proporciona aos sujeitos a possibilidade de consciência e apropriação do ser SER, FAZER e CONHECER.

Nesta perspectiva, a identidade do Ser Docente implica necessariamente uma imersão em um movimento de conhecimento de si e do mundo por meio da implicação consciente nos processos relacionais e interdependentes. Estes processos compõem

a dimensão complexa e transdisciplinar. Assim, estar imerso desembocaria em uma transformação do docente e de suas práticas.

Assim, a perspectiva de uma educação inclusiva estaria imbricada no olhar do docente, o levando a vislumbrar a diversidade em sala de aula, advindo de qualquer tipo de necessidade educacional específica, como possibilidade de tecer junto o sentido da vida. Assim como também as adversidades de um período de incertezas, como o que temos vivenciado em meio a pandemia, podem colaborar para a inovação dos processos formativos, levando os docentes a questionar as suas possibilidades de atuação junto aos estudantes, uma vez que nesta perspectiva a atuação está sempre contextualizada e ligada ao meio e às particularidades de cada período.

Neste sentido, importa destacar outra categoria importante: a prática, o Contextualismo. Segundo Moraes (2021), o contexto de qualquer situação deve ser percebido e valorizado, uma vez que sujeito/objeto/processos estão inseridos em um contexto que lhe confere sentido.

Desta feita, emerge mais uma importante categoria que trata da capacidade e necessidade de autoeco-organização, esta mostra-se como uma característica de todo sistema vivo que, considerando os movimentos naturais da existência, conseguem de autoeco-organizar ante as demandas impostas.

São estas categorias que permitem aos docentes, frente a cada nova demanda que venha a aparecer, conseguir transformar-se por meio de uma organização que parte da dimensão singular e ecológica, encontrando sua forma de Ser Docente em cada cenário que venha a desvelar-se.

### **3.4 Transformando**

Tendo como base tudo que “conhecemos”, agora é possível pensar em “transformar”. Assim, trataremos agora de alguns conceitos e concepções elaboradas tendo como base as teorias apresentadas a partir da mudança paradigmática assinalada. Ou seja, orientados pelo Paradigma educacional ecossistêmico e suas teorias estruturantes.

### 3.4.1 Formação docente transdisciplinar: entre o discurso e prática inclusiva

Tornamo-nos professores não só com o conhecimento teórico e acadêmico mas também fundamos, gestamos o Ser Professor no espaço simbólico de afetos, valores, relação com o outro [...] (ALVES, 2009, p. 43).

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.

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.

Segundo Cunha (2015), deve-se considerar a formação docente enquanto espaço de construção da profissão, implicado por fatores internos e externos da dimensão do “ser professor”. Neste sentido, este autor chama nossa atenção para os vários aspectos que devem estar em pauta para construção de espaços de formação que de fato contribuam para o desenvolvimento destes profissionais de forma autônoma.

Importa frisar que a autonomia a qual me refiro coloca em evidência o aspecto de interdependência destes vários fatores que perpassam as práticas formativas. Petrágli 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, em que quanto mais o sujeito desenvolve sua multidimensionalidade, mais próximo está de desenvolver sua emancipação.

Assim, a formação docente que proponho pensar e refletir está a serviço do surgimento de práticas que sejam emancipadoras e levem os futuros docentes a capacidade de se reconhecerem nas práticas. Levando para as salas de aula este olhar de reconhecimento do outro, de si e do meio ambiente como integrados, será possível viabilizar um discurso e uma prática que seja de fato inclusiva e integradora.

A formação docente, neste caso, não se apresenta como única responsável para 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 a 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 se mostram descontextualizados.

Freitas 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 que, 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, seria atingível uma possibilidade de perspectiva que, como afirma Nicolescu (1999), alcance uma postura transdisciplinar e 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 no cotidiano da docência embasada na perspectiva transdisciplinar, considerando os aspectos complexos e 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 orienta para 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 não paramos na fragmentação dos saberes, mas nos alimentamos de todas as disciplinas, identificando suas necessidades específicas, importâncias, utilidades, no sentido de ir além, entre e através delas, buscando a unificação destes saberes com o intuito de alcançar uma visão transdisciplinar.

No segundo princípio, a autora 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. Para que, apropriando-se de si mesmo, da sua identidade enquanto docente, seja 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 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, a autora orienta a importância de, através de 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 do qual surge o diálogo nas ações comuns. A cocriação e intercâmbio de autoria nos processos de aprendizagem, nos quais 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 trans-formação, é este olhar que apontará uma possibilidade de atuação crítica sobre os novos saberes (ALVES, 2005).

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 sua força para ser autor de um caminhar autônomo, livre, libertador e transformador.

#### 3.4.2 Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII)

No seio da inclusão enquanto atitude de vida, amparada pelo Paradigma educacional ecossistêmico e suas teorias estruturantes, a complexidade e a transdisciplinaridade, nascem as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII).

Gestadas pela Professora Maria Dolores Fortes Alves (2016), estas práticas apresentam-se como uma resposta às incertezas, ressaltando a complexidade dos contextos e estimulando a reflexão e conscientização das possibilidades de ação e criação.

Assim, diante do cenário que enfrentamos no contexto educacional, as PAII podem ser vistas como uma via possível para acessar os docentes no âmbito dos processos formativos, abrindo horizontes compreensivos embasados em teorias que não apresentam respostas prontas, mas orientam possibilidades de construção de caminhos possíveis que sejam dinâmicos e complexos.

Estas práticas englobam aspectos relacionados a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o 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 práticas estão direcionadas mais especificamente ao contexto da inclusão 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.

Tais práticas evidenciam o protagonismo de todos no processo de uma tessitura complexa que abre espaços para serem legitimadas as particularidades, vendo na diferença 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, Alves (2016) apresenta os princípios necessários para fundamentar a criação de cenários para as PAII serem desenvolvidas.

Estes princípios estão profundamente ligados aos conceitos que orientam uma docência transdisciplinar e aos operadores cognitivos do pensamento complexo, bem como os objetivos do paradigma educacional ecossistêmico. Para cada princípio são indicados valores específicos que acompanham as práticas em suas vivências, indicados no quadro abaixo:

**Quadro 3 - Princípios e Valores para construção das PAII.**

<b>PRINCÍPIO</b>	<b>VALORES</b>
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 intersubjetividade	e 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, retorno, 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 dos cenários que podemos chamar de cenários de aprendizagem integradora. Segundo Alves (2016) estes cenários tratam de tempo e espaço nos quais os fluxos de energia favorecem esta integração entre os seres e os saberes que se busca promover e ocorre primordialmente pela via do diálogo.

Assim, são estes cenários que busco construir para serem solos às reflexões junto aos discentes que encontram-se trilhando os processos formativos iniciais da docência, visando alcançar possíveis transformações destes processos.

### 3.4.3 Criatividade: motor para o trans-formação docente

Entre os conceitos fundamentais ao desenvolvimento das PAII, também estruturantes no Paradigma educacional ecossistêmico, encontramos a criatividade. Torre (2005) apresenta a criatividade como característica, como a personalidade complexa. Neste contexto descrito acima, à luz deste novo paradigma, acredita-se no potencial criativo do ser humano.

Este potencial, quando estimulado pela visão integradora que concebe as múltiplas dimensões dos sujeitos, pode ser de grande importância ante o cenário de incertezas que temos vivenciado em vista da emergência, estando ainda em pandemia e esperando o horizonte pós-pandêmico sob esta ótica.

No entanto, me reporto aqui a práxis docente e segundo Torre (2005), a criatividade costuma ter origem na consciência de algo problemático. Neste sentido o ensino híbrido, remoto ou presencial com as limitações impostas pela pandemia e suas consequências, tem se apresentado potencialmente problemático aos docentes e aos espaços de formação destes, trazendo à tona desafios que não estavam previstos pelas estruturas formativas.

Este cenário despertou e continua despertando em muitos uma visão caótica, da falta de preparação e estrutura. No entanto, sob a ótica do desenvolvimento da criatividade isto pode representar um solo fértil para a criação. Vale ressaltar e destacar mais uma vez que, com esta colocação não estamos negando os efeitos e desdobramentos catastróficos associados à pandemia que enfrentamos, mas apontando caminhos de contribuição para minimização dos danos atrelados a este momento.

Assim, sabemos que a criatividade caminha em 4 direções, que são: na pessoa, na interação com o meio, no processo e nos produtos (TORRE, 2005). A formação docente está voltada a direções semelhantes se pensarmos que se deve trabalhar a dimensão individual do professor, uma vez que cada educador é único e sua práxis perpassa pelas questões singulares que o constituem.

A interação com o meio está, mais que nunca, evidenciada neste cenário pandêmico, atestando sua relevância e afirmando a relação já conhecida entre os processos de aprendizagem e a relação com o meio. Quanto aos processos e produtos, a formação docente direciona-se justamente à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam processos de aprendizagens que gerem frutos nos estudantes e na formação cidadã e profissional que enquanto ensina também aprende e se forma.

Neste aspecto, concordamos com Torre (2005) quando este autor pontua que a criatividade está além, não se trata de uma simples habilidade pessoal. Nesta visão, ela é concebida como potencial humano a ser desenvolvido a serviço da sociedade. Este serviço voltado ao coletivo, a dimensão social, reafirma o compromisso da criatividade com a perspectiva complexa, em que todas as práticas devem estar direcionadas ao uno e ao plural, ao todo e as suas partes.

Moraes (2019a) descreve a criatividade como um processo transdisciplinar, corroborando a ideia de uma formação docente que contemple a dimensão complexa e transformadora das práxis. A autora ainda afirma que:

[...] criatividade é fruto de uma tessitura fenomenológica complexa, relacional, autoeco-organizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios das vivências de um ser sensível-cultural, consciente e inconsciente, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. O potencial criador se manifesta ao estabelecer correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito [...] (MORAES, 2019a, p.87).

Neste sentido, a criatividade atua como este ingrediente indispensável na receita de uma postura inovadora e inclusiva, além de apresentar caminhos possíveis ante a identificação de cenários que, à primeira vista, mostram-se problemáticos, destacando mais uma vez o caráter paradoxal inerente ao pensar criativo.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, importa destacar que este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, visto que esta modalidade de pesquisa atua sob uma realidade investigada que não pode ser traduzida em dados puramente estatísticos.

No entanto, ela não exclui os dados quantitativos, mas os utiliza como forma de complementar os levantamentos qualitativos, debruçando-se sobre os significados, valores, crenças, bem como outros fenômenos desta ordem (DESLANDES, 1994).

Com o intuito de construir caminhos que apontem rotas possíveis para atender os objetivos deste estudo, a metodologia adotada está em consonância com a base teórica eleita como norteadora deste estudo. Sendo assim, a metodologia pautada em um desenvolvimento ecossistêmico servirá de lume a este caminhar.

Nesta compreensão, considera-se o método não como uma bateria sistemática de procedimentos e técnicas que visam atingir os objetivos meramente, mas como uma luz que iluminará os fatos que venham a se desvelar. Apontando assim novas rotas de conhecimento possíveis para se chegar às descobertas de novas possibilidades.

Espera-se que estas possibilidades despertem novas inquietações que não venham a se esgotar, uma vez que a realidade é puro movimento, a busca de conhecimento não deve ser estática ou esgotar-se.

Morin reflete sobre uma outra concepção possível acerca do método compreendendo este como um caminho. Assim, ele descreve

[...] o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003 p, 18).

Esta possibilidade de construir, criar, inventar o caminho em meio ao movimento de caminhar, em meio às descobertas e experiências distancia-se da perspectiva positivista que cristaliza as práticas anteriormente a vivência da experiência em si.

Para tanto, Morin, Ciruana e Motta (2003, p. 20) destacam que “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem”.

Essa nova viagem possível, se considerarmos o atual contexto, pode apresentar-se como o olhar de esperança em meio ao cenário de pandemia. Neste aspecto, as rotas existentes que integram os espaços de formação docentes não contemplam a incerteza e as novidades constantes com que eles têm se deparado na atualidade.

Sabe-se que por vezes acredita-se que o rigor científico se encontra presente apenas quando é possível lidar com dados quantificáveis (BARBIER, 2004), contudo, pesquisar a partir do Paradigma Ecosistêmico, que tem como base fundamental o pensamento complexo e transdisciplinar não quer dizer que o rigor científico esteja ausente ou que não possa haver a separação em partes do fenômeno a ser estudado.

Moraes e Valente (2008) apontam que a pesquisa educacional fundamentada na perspectiva ecosistêmica parte de uma concepção do sujeito e objeto como ecologicamente indissociáveis e interdependentes, dando destaque aos mecanismos de inter-relação e auto-organização. Além disso, utiliza primordialmente métodos qualitativos, flexíveis e dinâmicos pautados na complexidade e transdisciplinaridade.

Os planejamentos estão sempre voltados à necessidade de ligar e religar saberes e experiências, implicando por vezes a busca do conhecimento de forma sistemática com utilização de múltiplos métodos e instrumentos escolhidos seguindo uma linha metodológica coerente. Porém, diante da fragmentação, por vezes didática, busca-se sempre fazer a ligação entre as partes, uma vez que a complexidade trata justamente do “tecer junto”, não sendo coerente tecer conhecimentos fragmentados.

#### **4.1 Pesquisa-ação existencial: uma estrada possível**

Considerando que a perspectiva do paradigma ecosistêmico se baseia em uma “visão sistêmica, ecológica, complexa e relacional da vida” (MORAES, 2020) e tendo em vista o objetivo central de compreender, investigar e fomentar possibilidades de contribuição à formação docente inicial através das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras no âmbito da promoção da inclusão ante a complexidade e desafios do cenário pandêmico.

Faz-se necessário eleger um tipo de pesquisa que favoreça a investigação numa perspectiva compreensiva e integral com base na experiência em meio a

cenários de incertezas, dando margem para emergência dos processos criativos através das PAII.

Assim, encontramos na pesquisa-ação existencial e integral descrita por Barbier (2004) um caminho coerente com o desenho metodológico que vem se construindo. Para este autor, este modelo de pesquisa dialoga com a concepção de André Morin de pesquisa-ação integral estabelecendo com esta perspectiva noções entrecruzadas que fortalecem a dimensão da integralidade proposta.

Segundo Barbier este tipo de pesquisa busca:

[...] aplicar faculdades de abordagem na realidade que pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade, em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia, assim como à congruência em relação ao conhecimento não-encontrável ou “velado” em última instância, como o é o real. (BARBIER, 2004, p. 68)

Desta feita, a concepção do processo investigativo neste tipo de pesquisa concorda com toda a construção feita até aqui, estando em consonância com a fundamentação teórica. Barbier (2004) recorre às ideias de Edgar Morin para evidenciar que os processos complexos investigados, não podem ser aprisionados em instrumentos metodológicos e teóricos.

Sendo assim, a pesquisa-ação existencial e integral parte do princípio das incertezas e imprevisibilidades como possibilidades de inovação e compreensão das complexidades existentes, inclusive no campo educacional, favorecendo o desenvolvimento do potencial criativo.

Barbier (2004) reforça esta compreensão ao afirmar que o espírito da criação está no cerne neste modelo de pesquisa e Thiollent (2011) colabora com esta concepção ao colocar que a pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa voltada à ações direcionadas a coletivos, é “orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (p. 13).

No caso desta pesquisa, o aspecto transformador parte da reflexão e investigação das experiências de formação docente inicial nos tempos atuais, considerando a integralidade da experiência atravessada por questões internas e externas correlacionadas recursivamente. Este é o objetivo central rumo ao qual nos direcionamos neste caminho que nos propomos a construir durante o percurso. Assim, a pesquisa ação-existencial e integral mostra-se como adequada na jornada rumo a alcançar nossos objetivos.

Importa ressaltar que este tipo de pesquisa mantém o rigor científico no que tange à questões simbólicas que contemplam o imaginário, suas implicações e desdobramentos, a avaliação permanente, os limites de coerência das questões teóricas e conceituais, o fortalecimento da dimensão dialética do pesquisador implicado e a manutenção da ESCUTA-AÇÃO que atende as dimensões científica, filosófica e mitopoética, além de debruçar-se sob uma concepção de integralidade e ecologização da vida.

Barbier (2004) retoma as dimensões formativas de Pineau e situa este modelo de pesquisa, o qual denomina de aberto, com base em dois eixos: implicação – distanciamento, o mundo – os outros.

Entende-se assim que a pesquisa-ação de caráter predominantemente existencial, em consonância com a perspectiva integral, situa-se entre os eixos em uma dimensão formativa do sujeito com base na Ecologia humana, estando mais próxima de atuações implicadas dos processos, opondo-se a ideia de distanciamento e neutralidade.

## **4.2 Colorindo a estrada e polinizando os caminhos**

Sin la polinización la flor cae antes de darse el fruto; sin la polinización curricular la creatividad no llega a producir frutos duraderos (TORRE apud TORRE, 2018, p.32).

Dando continuidade aos objetivos propostos, foi realizado um curso de extensão ofertado aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, em que está também sediado o Programa de Pós-graduação em Educação ao qual esta pesquisa está vinculada. Ele foi planejado e ministrado por mim, tendo como norte as PAII e seus pressupostos básicos. Este curso foi realizado em parceria e com a colaboração do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GPPAII).

O GPPAII é parte da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e busca promover as PAII como instrumento transformador ante as realidades complexas e incertas, tendo a criatividade como um dos seus conceitos estruturantes. Assim, o curso foi intitulado “Um novo olhar sob a complexidade da formação docente: Criatividade e Inovação no cenário atual”

Este curso está fundamentado no paradigma ecossistêmico, pensamento complexo e transdisciplinar, em que através da construção de cenários de aprendizagem integradoras busca-se à luz das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras, pensar e refletir sobre a formação docente sob uma outra perspectiva paradigmática. Considerando o contexto pandêmico, que se encontra cercado de instabilidades e novidades, requerendo do docente uma postura ante às demandas atuais que não se encaixam ou enquadram-se nos métodos tradicionais e hegemônicos tradicionalmente ministrados nas graduações.

O curso teve duração de 2 (dois) meses, com frequência de 1 (um) encontro quinzenal, sendo ao todo realizados 4 (quatro) encontros. Foram disponibilizadas inicialmente 30 (trinta) vagas mediante inscrição realizada por meio de formulário *online* disponibilizado e divulgado nas Redes sociais e veículos de comunicação oficiais da instituição e do Grupo de Pesquisa.

Para participar do curso, cada estudante teve conhecimento que ele faz parte de uma pesquisa e deveria assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo documento a ser fornecido encontra-se em anexo.

Neste sentido, após o término do período de inscrição, foram realizadas 39 (trinta e nove) inscrições, destas apenas 15 (quinze) iniciaram o curso e 6 (seis) finalizaram, atendendo aos critérios propostos para integralização dele.

Os encontros aconteceram sob o formato híbrido com horários e dias fixos, com o intuito de favorecer a melhor organização dos participantes.

A participação no curso foi devidamente certificada como atividade complementar à graduação, equivalente a 30h (trinta horas) e a cada final de dia de curso foi disponibilizado um questionário semiestruturado com devolutivas sobre o andamento dele. Este foi o principal instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

A observação da pesquisadora durante a vivência do curso foi uma ação importante na perspectiva metodológica adotada, tendo em vista que esta consiste em uma importante etapa do processo de produção de conhecimento (FONTANA, 2018).

Para tanto, a observação participante, oriunda do campo da antropologia e sociologia, mostra-se como adequada, uma vez que não se trata apenas de

[...] estar presente diante de uma situação referente ao seu objeto de pesquisa, mas sim manter o espírito atento, curioso, perspicaz, questionador



e preparado para abordar a realidade que se deseja compreender de maneira profícua (FONTANA, 2018, p. 64).

Assim, a observação participante possibilita ao pesquisador unir-se à atividade, não apenas para aproximar-se dos demais participantes, mas também para buscar aprender através da vivência que eles descrevem no papel (STAKE, 2011). Nesta perspectiva, considero que a pesquisa conta com um total de 7 (sete) participantes, uma vez que a pesquisadora também se inclui enquanto sujeito investigado neste estudo.

Serão assumidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão na pesquisa:

**Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão de participantes na Pesquisa.**

<b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO</b>
1. Ser estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, com matrícula ativa;
2. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.).
<b>CRITÉRIO DE EXCLUSÃO</b>
1. Frequência em menos de 75% dos encontros;
2. Não preencher os questionários semiestruturados disponibilizados ao final de cada encontro do curso

Complementando este percurso metodológico, para análise dos dados obtidos, inspirou-se no processo de análise de conteúdo com base no pensamento de Bardin (2011). Segundo esta autora este instrumento é utilizado primordialmente pelas ciências humanas e lida diretamente com as incertezas, consistindo em um dos seus principais objetivos.

Deste modo, trata-se de um instrumento que não visa impor uma doutrina ou norma rígida, mas apontar um modo de desocultação que não se conforma com a visão simplória do real mas busca despertar uma visão crítica ativa. Essa perspectiva rompe com a ideia estática e congelada de um instrumento metodológico, mas ressalta a importância de atentar a finalidade de seu uso enquanto instrumento de análise.

Esta forma de analisar o conteúdo dos textos tem suas origens mais remotas registradas com o trabalho jornalístico de análise de propagandas e conteúdos jornalísticos em meio ao cenário de Guerras do século XX, sendo aos poucos admitida

no seio das ciências sociais e do comportamento que estavam em ascensão. Contudo, encontra bases em muitas teorias como a própria hermenêutica, a mais antiga arte de interpretar.

Neste sentido, destaco a função heurística estrita a este método que visa enriquecer o aspecto exploratório e assim aumentar a propensão à descoberta. Importa destacar que a análise de conteúdo

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Com isso, importa saber que a análise de conteúdo se molda ao campo investigado, afirmando sua flexibilidade ante os aspectos investigados, moldando-se às necessidades e adequando-se aos objetivos com base nas diretrizes e orientações básicas estabelecidas de forma a manter o rigor científico da pesquisa.

Neste caso, buscou-se inspiração na análise de conteúdo de cunho qualitativo, uma vez que esta abordagem se caracteriza pela possibilidade de realizar a categorização do conteúdo analisado e inferências, ou seja, variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem, não partindo da frequência, mas sim das ligações estabelecidas e sentidos elaborados.

Assim, esta forma de abordar e analisar os discursos considera aspectos importantes que podem estar incutidos nos discursos. Sendo assim, Bardin destaca algumas questões que são levadas em consideração para realização do processo de análise, destacado-se principalmente o contexto em que o conteúdo foi colhido. Segundo este autor:

[...] a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? (BARDIN, 2011, p. 145).

Entre as etapas do processo de análise do conteúdo, após a descrição analítica do conteúdo que será analisado, inicia-se o processo de categorização, este é uma das ferramentas utilizadas para classificação dos elementos constitutivos dos discursos. Neste caso, foram adotados como categorias deste estudo os princípios apresentados por Alves (2016) como constitutivos das PAII, sendo eles indicados no Quadro 3 – Princípios e Valores para construção das PAII.

Na etapa de categorização, é realizada uma estruturação na qual os elementos que serão analisados são isolados e classificados de acordo com uma certa

organização, para realização das inferências com base na teoria eleita para tal. Dentre os conteúdos colhidos a cada encontro, foram selecionados discursos para análise dos conteúdos, os elementos que foram isolados e enquadrados nas categorias previamente estabelecidas serão destacados em negrito.

### **4.3 Dialogando com a diversidade, colorindo o cenário: analisando e discutindo dados**

#### 4.3.1 As categorias

Neste momento, faz-se necessário esclarecer as categorias que serão utilizadas para análise do conteúdo que será descrito. Estas já foram apontadas anteriormente mas cabe ampliar a visão de Alves (2016) sobre elas, deixando clara a escolha metodológica delas como categorias estruturantes das PAII, e como categorias a serem utilizadas na classificação dos dados colhidos.

A análise dos dados que foi feita inspira-se no percurso metodológico que Alves (2016) fez uso em seu livro de referência para este estudo “Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas”. Nesta obra, a autora utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e as referidas categorias para realizar as inferências de acordo com a base teórica.

A partir da leitura dos diversos fundamentos epistemológicos, como o Pensamento Complexo, Interdisciplinar, Transdisciplinar e o Paradigma Educacional Ecológico, a autora aponta que seria possível definir uma série de:

[...] categorias/attitudes e princípios, pois todos os princípios que Fazenda (2003) traz – espera, humildade, coerência, respeito e desapego-, bem como os princípios do pensamento complexo, ecológico e da transdisciplinaridade [...], todos eles trazem como propósito a inclusão, a tessitura comum, a ecologia dos saberes e dos seres. Entretanto, a partir dos discursos, textos e contextos, que emergiram e da leitura do contexto, dos cenários, podemos perceber a presença de algumas categorias/attitudes (ALVES, 2016, p. 107).

Ao conjunto de categorias indicado, a autora elege como princípios para construção das PAII e reforça que eles dialogam com as teorias apontadas, principalmente as categorias da docência transdisciplinar apontadas por Arnt (2010) e Moraes (2021). Importa também destacar que a autora orienta que no processo de

categorização para análise do conteúdo, por vezes, “uma palavra somente para designar um valor-substantivo nem sempre consegue expressar o que foi dito na frase completa” (ALVES, 2016, p. 107). Assim, deve-se considerar o que foi dito na frase completa, analisando a expressão ou o discurso para perceber se cabe ou não em determinada categoria.

### ● **Abertura**

A primeira categoria assinalada é a abertura, considerada como atitude, um caminho metodológico que nos coloca em uma posição aberta, viva e criativa, proporcionando inclusive uma abertura aos aspectos considerados não disciplinares. Por exemplo, os problemas cotidianos, aspectos humanísticos, processos internos, desafios e incertezas (MORAES, 2021).

Nesta perspectiva, no contexto de pandemia ou outros cenários semelhantes, este princípio mostra-se fundamental porque nos coloca numa postura de acolhimento e de busca por possibilidades de

[...] mudanças fecundas no contexto da diversidade e em todos os contextos que beneficiem os estudantes, agentes escolares e membros da sociedade de modo geral, [...] processos vivos, criativos, abertos ao novo. Expressão a nossa capacidade de dialogar, de lidar com as incertezas, com as mudanças, emergências etc., ou seja, determinam uma abertura ao processo da vida [...] (ALVES, 2016, p. 98).

### ● **Flexibilidade**

Essa categoria discorre sobre a capacidade de adaptação às situações novas, de busca e disponibilidade ante a complexidade da vida que em seu movimento constante nos coloca frequentemente diante da necessidade de uma flexibilidade que nos permita transformar-nos e autorregenerarmos.

Pela flexibilidade manifestada em nosso comportamento ou atitude, estamos demonstrando também a capacidade de ressurgir, renascer das emergências e nos regenerar, nos equilibrar para adiante nos desequilibramos novamente, porém, sendo que esse “renascimento” se dará sempre em um novo nível. (ALVES, 2016, p. 98)

### ● **Contextualização**

“Sem um contexto nada faz sentido, é o que a vida nos ensina e a ciência da complexidade nos confirma [...]” (MORAES, 2021, p. 330), neste fragmento a autora

consegue sintetizar a importância da contextualização para qualquer prática educacional, mas em se tratando das PAII, sua necessidade é fundante e estrutural. Sendo uma categoria de sumo valor, neste estudo sua importância torna-se ainda mais evidente, tendo em vista que nos remetemos a um momento específico: a pandemia da COVID19.

Para Alves (2016) o contexto é aquilo que nos rodeia e parafraseando Morin, ela aponta que é aquilo que se inscreve em nós, logo, não há como considerar a complexidade da vida e buscar a integração e a inclusão sem considerar as experiências em seu contexto. Sabemos que todas as categorias possuem uma relação estreita entre si e estão intimamente relacionadas, no caso da contextualização esta mostra-se diretamente ligada a próxima categoria.

#### ● **Multirreferencialidade**

Pensar de forma multirreferencial trata-se de um resgate da nossa capacidade de perceber uma situação a partir de ângulos diversos por meio de um olhar plural que não exclui as experiências e interpretações diversas da realidade, mas busca um canal de diálogo entre os diversos olhares. Busca favorecer uma forma de expressão e comunicação que amplie os horizontes compreensivos abrindo assim espaços para a alteridade, solidariedade e inclusão dos diversos olhares (MORAES, 2021; ALVES, 2016).

#### ● **Ética**

Dentre as categorias Alves (2016), aponta esta como imprescindível, se tratando de práticas integradoras e inclusivas. Trata-se de uma postura para além de uma norma moral, mas como uma atitude de vida que reconhece a complexidade da tessitura da vida resgatando valores como o respeito à vida, a humanização, a amorosidade, a cooperação, entre outros. Moraes (2021) ressalta que

A ética aqui preconizada é a ética da religação com o outro, com a comunidade envolvida, com a humanidade de cada ser aprendente. É a ética da compreensão que fraterniza relações, que reumaniza o conhecimento (MORIN, 2006). É a ética vivida no cotidiano da sala de aula, centrada na diversidade, na multirreferencialidade, pautada na solidariedade, na responsabilidade e no respeito pelo outro em seu legítimo outro. (ALVES, 2016, p. 331)

- **Auto-organização**

Esta categoria refere-se à capacidade que todo ser vivo possui de se auto-eco-hero-organizar a partir do contexto e das condições que dispõe, podendo transformar-se e produzir novas formas de existir. Trata-se também de um dos operadores cognitivos do pensamento complexo.

Moraes (2021) aponta esta, como sendo uma característica necessária ao docente e Alves (2016) reforça sobre a importância desta na construção das PAII. É este princípio que permite que possamos ressignificar, recriar e nos autotransformar a partir das adversidades e emergências do contexto em que se vive.

- **Subjetividade e intersubjetividade**

Essa categoria atesta a validação da singularidade dos sujeitos entendendo que é esta que orienta a produção de sentidos e significados no mundo. Considera-se seus aspectos subjetivos, mas também ressalta a importância de observar os aspectos pertinentes à relação dos sujeitos entre si, sendo este um dos aspectos constitutivos dos sujeitos: as relações intersubjetivas (MORAES, 2021). “Nesta categoria percebemos a inexistência de fronteiras entre sujeito e objeto, educador e educando, sentir, pensar e agir.” (ALVES, 2016, p. 100).

- **Ecologia da ação**

Toda ação é atravessada por nossas próprias percepções, concepções e pressupostos. As ações se desenvolvem em um jogo de interações e inter-retroações. Esse jogo nos faz perceber que toda ação ao ser produzida irá reverberar, espalhar e se expandir por todo o ambiente, transformando a nós mesmos, ao meio e ao todo. No entanto essa ação, nos traz a consciência de que nesta teia complexa, somos seres ecossistêmicos e responsáveis por nossas ações e suas consequências para nós mesmos e para o todo (ARNT, 2010; ALVES, 2016; MORAES, 2021).

- **Terceiro incluído**

Sendo um dos conceitos estruturantes do pensamento transdisciplinar, a lógica do terceiro incluído refere-se a uma terceira possibilidade. Enquanto a lógica clássica do pensamento busca conhecimentos exatos, o terceiro incluído nega a lógica excludente que só admite uma coisa ou outra e apresenta um outro caminho possível.

A presença desta outra via possível representa a passagem para um outro nível de realidade, sendo esta realidade sempre multidimensional. Neste sentido Nicolescu (1999) ressalta que a abordagem transdisciplinar é um caminho privilegiado para se explorar os diversos níveis de realidade, fazendo com que aquilo que inicialmente pode se mostrar contraditório passe a ser compreendido como complementar..

### ● **Recursividade**

Trata-se também de um dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Neste princípio compreende-se a lógica de que o indivíduo que produz a sociedade é ao mesmo tempo produzido por ela (MORAES, 2021). Assim, afetamos e somos afetados, uma vez que somos produtores e causadores da própria organização e do que vivemos em sociedade.

Esta forma de pensar apresenta uma ruptura com a ideia linear de causa/efeito, já que tudo que é produzido irá retornar ao que produz num ciclo autoconstitutivo (MORIN, 2005). Alves (2016) reafirma que é nesta recursividade que se dá a relação do ser com o outro e com o meio, neste sentido

[...] tudo retorna ao produtor de maneira diferente, pensamentos, ações, energias. O conhecimento é produto e produtor de si mesmo [...] fazemos e somos feitos por aquilo que nos faz. Temos de volta aquilo que produzimos em uma espiral crescente, o conhecimento retorna a nós e a cultura (ALVES, 2016, p.101)

### ● **Pensamento hologramático**

Trata-se também de um dos operadores cognitivos do pensamento complexo que busca através do conceito de holograma físico em que o menor ponto da imagem de um holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado, é o caso por exemplo do DNA (MORIN, 2005).

Isso implica dizer que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte, isso acontece no mundo biológico, mas também no mundo sociológico. Essa ideia confronta o pensamento reducionista que só enxerga as partes, mas também

ultrapassa o pensamento holista que foca no todo e esquece a dinâmica das partes (MORAES, 2021).

### ● **Emergência**

Essa categoria talvez seja a mais citada neste estudo, tendo em vista o contexto onde este se desenvolve. A pandemia a qual ponderam-se as afetações e as possibilidades de contribuições das PAII tem evidenciado de forma latente esta categoria, tanto no estudo da teoria quanto nos discursos colhidos. Contudo deixemos tal análise para o próximo capítulo.

Alves descreve esta categoria como referente:

[...] as situações que emergem de modo novo, inesperado e se constituem em espaços de criatividade. As emergências originam-se de sinergias, de processos autopoieticos, da nossa capacidade de auto-organização. São geradoras de novas estruturas cognitivas, porque nos estimula a busca de novas explicações, compreensões, interpretações, novos processos criativos e renovadores (ALVES, 2016, pp. 101-102).

### ● **Autoconhecimento**

Esta categoria foi incluída por Alves (2016) considerando que este conceito atravessa diversas estratégias e discursos, tornando evidente sua necessidade para construção das PAII. Neste sentido, busca-se nesta categoria elucidar que as PAII buscam propiciar o autoconhecimento através do encontro consigo, do reconhecimento com seu interior.

### ● **Motivação**

Esta categoria remete a força intrínseca a cada sujeito, porém Alves (2016, p. 103) destaca que “a motivação é intrínseca mas são os estímulos externos que podem ativá-la”. Assim a motivação diz respeito à força capaz de colocar “o motor em ação”, o sentimento de entusiasmo para sonhar, alcançar objetivos e ultrapassar metas. Alves (2016) ressalta que esta característica é comumente encontrada em pessoas com deficiência, servindo de exemplo para despertar a motivação em outras pessoas.

### ● **Pensamento dialógico**



Sobre o aspecto dialógico, este enquanto categoria mostrou-se transversal a todo o curso, sendo uma categoria observada em todos os momentos e discursos. Trata-se de outro conceito imprescindível para as PAII, para melhor compreendê-lo importa resgatar o pensamento de Freire (1987) ao falar do homem enquanto ser inconcluso que sofre as consequências de práticas fixistas que visam impedir seu movimento próprio de buscar ser em suas possibilidades.

Essa perspectiva também dialoga com Heidegger (2005) que em sua obra problematiza a hermenêutica cartesiana de mundo que comete uma falha ontológica ao limitar o homem a uma definição de ente que anula suas possibilidades de ser-no-mundo.

Essa definição busca uma fixação, uma ordem. Freire (1987, p. 49), no entanto, afirma que nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por que?”. Assim, a proposta dialógica, busca desafiar esta ordem, não negando a possibilidade de sua existência, mas como bem assinala Morin:

Aprendemos, no final do século XX que, à visão do universo obediente a uma ordem impecável, é preciso substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização (MORIN, 2000, p. 83).

Partindo dessa perspectiva de uma educação problematizadora, o diálogo apresenta-se como o “encontro de homens mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 50), para pronunciá-lo e através desta pronuncia abre-se a possibilidade de transformação.

### ● Escuta sensível

Não se pode falar de diálogo sem trazer à tona a questão da escuta, de uma escuta como atitude/postura que permite a integração dos diferentes enunciados, sob o ponto de vista de diferentes horizontes compreensivos.

Alves (2016, p.75) aponta que “[...] o diálogo dialógico que integra e abraça as diferenças deve conter e estar contido da escuta sensível, onde se diz o indizível[...]”. Essa escuta está para além da interpretação pautada apenas na significação daquilo que se diz, trata-se de uma escuta multirreferencial que busca compreender sem tomar uma posição, aderindo ou se identificando com as opiniões dos outros naquilo que é dito ou feito (BARBIER, 2002).

Desta maneira, entende-se que a escuta sensível é uma via possível para a escuta daquilo que é sentido, vivido e dito. É uma escuta que transita pelas subjetividades e pelos entrelaçamentos que estas podem fazer por meio da dialogicidade.

Esse aspecto enquanto categoria de análise também foi percebido em todo o curso, atravessando todos os momentos e discursos analisados. Para tanto, nas análises me voltei às demais categorias, uma vez que a escuta sensível e o pensamento dialógico perpassaram todos os momentos.

#### 4.3.2 Descrevendo, categorizando e inferindo

A proposta do curso foi inicialmente pensada para que as temáticas fossem desenvolvidas de forma gradual ao longo dos encontros. Para tanto, se utilizou de diversos recursos principalmente no âmbito virtual, tendo em vista que a adesão aos encontros remotos foi significativamente maior.

Importa ressaltar que o curso foi pensado e estruturado inspirado em Alves (2016), que utilizou a metodologia da promoção de cursos como instrumento para criação de cenários de aprendizagem integradora, sendo estes cenários os berços das PAII.

Assim, para se pensar e refletir sobre as contribuições das PAII à formação docente ante cenários de emergência como o da COVID19, esse instrumento mostrou-se uma opção viável para além de coletar dados, levar reflexões e criar novos cenários que favoreçam a inclusão.

Em Alves (2016), encontramos a ideia de cenário que ampara o desenvolvimento de todo o curso. Ao propor as PAII, se faz necessário promover cenários férteis para que essas possam florir, esta ideia de criar cenários acompanha o curso em todos os encontros. Segundo o Dicionário etimológico, a palavra cenário (cena) tem origem no grego *skéné* que significa “tenda, abrigo de madeira ou pano no qual os atores antigos se vestiam” (NASCENTES, 1966, p.182). Assim, a proposta de criar abrigos para que as práticas integradoras e inclusivas possam emergir é uma missão que acompanha todo o processo.

Partindo desta perspectiva, apresentarei de forma breve as temáticas e atividades propostas em cada encontro. Para coleta dos relatos que foram analisados,

em cada encontro os participantes foram convidados a responder um questionário semiestruturado via *Google Forms* referente a temática abordada naquele dia e as vivências de cadamomento. Também no *Google Meet* (plataforma virtual onde ocorreram os encontros remotos), a aba do chat ficava aberta para que os participantes pudessem escrever, além de poderem participar ativamente verbalizando ao longo dos encontros, sendo algumas falas transcritas.

Assim, os conteúdos analisados podem ter sido colhidos nos questionários, *chat* ou mesmo de forma oral para aqueles durante o encontro. Contudo, só foram considerados para seleção dos conteúdos a serem analisados por meio dos discursos aqueles que foram emitidos por participantes que concluíram o Curso, ou seja participaram de todos os encontros, bem como assinaram o TCLE. As demais análises são frutos da observação participante da pesquisadora, que também serão categorizadas e inferidas.

### **Primeiro encontro - Apresentação da proposta do curso, sua temática e socialização**

No primeiro encontro, buscou-se realizar acolhida e integração dos participantes. Após um tempo de tolerância no horário agendado, 15 (quinze) participantes entraram na sala virtual. Iniciei me apresentando ao grupo, e apresentando de forma breve minha pesquisa da qual os presentes estavam colaborando.

Apresentei o tema do curso, os objetivos, programação, duração de cada encontro e fizemos os acordos e combinados para facilitar a participação de todos. Em seguida, através da Ferramenta *Menti Meter* foi realizada a “Tempestade de palavras” na qual foi solicitado que cada participante indicasse “Uma palavra que represente a sua percepção em relação à Formação Docente voltada à inclusão em meio a pandemia”.

Após apresentar o resultado das respostas (Imagem 1), cada participante pôde se apresentar e comentar a palavra escolhida para responder tal questionamento. Contudo, cada apresentação deveria de alguma forma estabelecer uma ligação entre sua fala e a fala anterior.

A proposta de apresentação de forma interligada gerou certo receio nos participantes, alguns acreditavam que não conseguiriam realizar, mas todos aceitaram participar. Após a apresentação e tendo como guia as palavras apontadas na

“Tempestade de palavras”, mas também as palavras-chave do curso: inclusão, formação docente e pandemia, iniciou-se uma reflexão sobre a temática e as ligações possíveis com os discursos de apresentação de cada participante.

**Figura 1 - Tempestade de palavras**

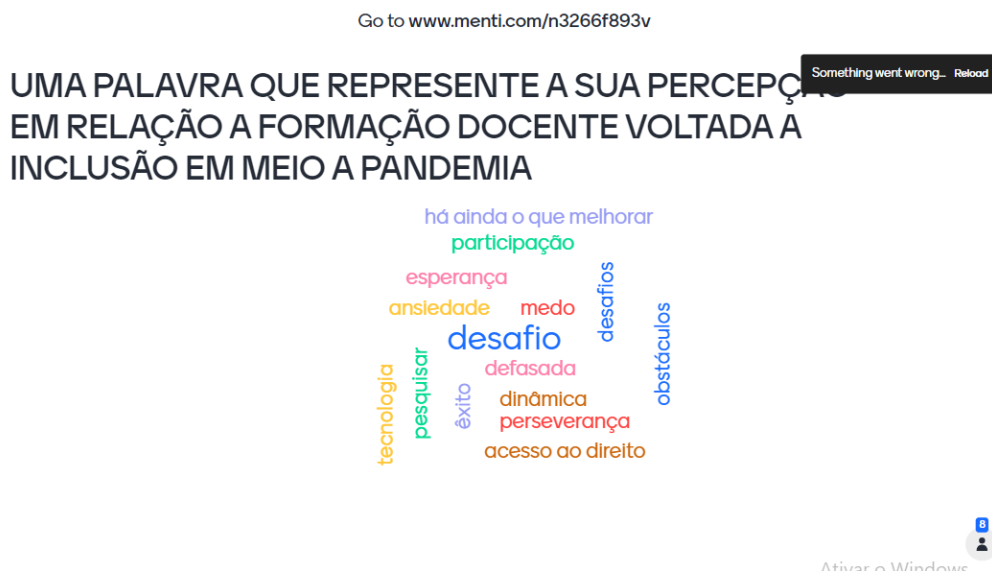


Imagem com fundo branco e frase “Uma palavra que represente a sua percepção em relação à Formação Docente voltada à inclusão em meio a pandemia” escrita em negrito no topo, logo abaixo as palavras: participação, há ainda que melhorar, esperança, ansiedade, medo, desafios, obstáculos, defasada, tecnologia, pesquisar, êxito, dinâmica, perseverança e acesso ao direito. As palavras estão escritas em cores diversas e dispostas em posições, tamanhos e sentidos diferentes. FONTE: Arquivo pessoal.

Este momento permitiu aos participantes a exposição de suas experiências e percepções iniciais relacionadas à temática do curso, sendo esta apontada por todos como de suma relevância. Também possibilitou uma reflexão através do contato com a realidade do outro na busca de encontrar um fio que fosse capaz de ligá-los para continuar a dinâmica proposta.

Os participantes vivenciavam a experiência de dar-se conta da complexidade sistêmica envolvida nas relações, não apenas nas relações humanas, mas também nas relações entre todos os seres vivos e o meio ambiente. Esse momento colocava os participantes nas posições de busca por uma organização que fosse capaz de contemplar a complexidade sistêmica na qual estamos todos implicados.

Morin (*apud* MORAES, 2021) entende a organização como a capacidade de estabelecer a ligação, religação da totalidade e das partes. Logo percebemos neste momento a categoria **auto-organização**. O homem enquanto unidade sistêmica

dinâmica possui formas de **auto-organização** diversas que estão intimamente ligadas às suas experiências e relações. Moraes (2021, p. 151) observa que “para que haja auto-organização é preciso que haja perturbação, desafios, problemas e turbulências que estimulam uma reação do organismo em relação ao seu meio ambiente”. Neste sentido, a auto-organização é também uma auto-eco-organização necessária.

Percebe-se que diante da quantidade de informações que estavam sendo tecidas em conjunto assinalava-se ao grupo a visão sistemática complexa da teia da vida que nos coloca diante da categoria da **ecologia da ação**.

Tal pensamento dialoga com Torre (2005), quando o autor descreve a energia transformadora que coexiste em cada um de nós e que emerge ante situações de aparente adversidade e falta de esperança: a criatividade resiliente ou paradoxal.

Todos aqueles que tem suas raízes em erros, causalidades, adversidades e situações-limite, é o que denomino criatividade paradoxal ou resiliente. [...] A criatividade paradoxal é um potencial humano para transformar e transformar-se diante da adversidade ou falta de afeto, acompanhada da consciência da situação, energia emocional e atitude superadora. Costuma-se tratar de fatos ou situações que provocam impacto e desencadeiam alternativas geradoras de ações criativas ou mudanças construtivas (TORRE, 2005, p. 196).

Tal perspectiva não visa romantizar situações de desastres semelhantes ao que vivenciamos com a COVID19 mas sim partir da experiência real e estimular o potencial humano criativo, em que a adversidade mostra-se como um indicador ontológico de indeterminação e criatividade, funcionando como um detonador da consciência superior.

Assim, assinala-se mais uma categoria percebida neste momento: a **emergência**. Neste contexto, essa categoria além de mostrar-se presente em todo o encontro, mostra-se também como um importante ingrediente para se pensar em cenários que favoreçam e estimulem o potencial criador das PAII, uma vez que a vida e o conhecimento mostram-se sempre entrelaçados.

Moraes (2019a, p.18) reforça este pensamento quando aponta que “viver é aprender; aprender é viver, sendo a vida uma obra continuamente aberta, em seu eterno processo de auto-organização, de florescimento de emergências e de transcendências”. Neste sentido, as emergências são constitutivas do processo de viver e aprender.

Finalizando este encontro, os participantes responderam a um questionário com 2 (duas) perguntas: “O que te trouxe até o Curso?” e “Como sua vivência no percurso formativo da graduação te faz pensar as possibilidades de atuação docente

voltadas à inclusão ante cenários como o da Pandemia da Covid-19?”. Além do questionário, o *chat* ficou aberto durante todo o encontro para que além das discussões verbais, os participantes também pudessem fazer comentários escritos.

### Discurso 1:

“A minha vivência no curso de Pedagogia teve início em meio a Pandemia da Covid-19 e mesmo com as dificuldades permaneci no curso por amor à área. Mas durante o período em que assisti às aulas de forma remota, me provou que o curso não estava/está preparado para esse cenário, logo, que também o curso exige ser de forma presencial, um aprendizado na prática, o pôr a mão na massa. E quando ocorre o fato de pessoas com deficiência desistirem do curso por questões de ausência de inclusão, me faz questionar se o curso está preparado para ensinar sobre o assunto.”

**Quadro 5 - Discurso 1**

PALAVRA/EXPRESSÃO	CATEGORIA
A minha vivência no curso de Pedagogia teve início em meio a Pandemia da Covid-19 e mesmo com as dificuldades, permaneci no curso por amor a área	Contextualização, abertura, emergência
o curso não estava/está preparado para esse cenário... E quando ocorre o fato de pessoas com deficiência desistirem do curso por questões de ausência de inclusão, me faz questionar se o curso está preparado para ensinar sobre o assunto.	Multirreferencialidade, intersubjetividade, ética

No Discurso 1 é possível perceber no trecho “A minha vivência no curso de Pedagogia teve início em meio a Pandemia da Covid-19” a **contextualização** na fala ao relatar o início do curso no período pandêmico, assinalando a presença das dificuldades ante as particularidades do cenário emergente. Esta contextualização dialoga com o pensamento de Morin quando ele aponta que:

[...] conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos? (MORIN, 2000, p.47).

Logo, um processo de formação deve prezar pela contextualização para que se produza uma educação autêntica (LIMAVERDE, 2015). Esta contextualização vem

acompanhada do relato de **motivação** quando a participante relata que “mesmo com as dificuldades, permaneci no curso por amor a área”, sabe-se que nas práticas amparadas no paradigma positivista o sujeito por vezes encontra-se ausente e isto inclui além de suas emoções, suas motivações, sendo estes aspectos desconsiderados.

Contudo, à luz do pensamento complexo e da perspectiva das práticas criativas e inclusivas, a motivação se mostra como elemento fundamental na atuação docente ante as emergências no cenário educacional. É imprescindível considerar que a motivação apresenta um papel de grande importância, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, uma vez que estas potencializam e favorecem o florescer da criatividade de forma leve, espontânea e prazerosa (SOUZA, ZACARIOTTI e PINHO, 2020).

Este trecho do discurso também evidencia a **abertura** para lidar com as **emergências** que este cenário proporcionou, fazendo ser necessária esta abertura ao novo que se apresenta, bem como a flexibilidade necessária para lidar com as adversidades eminentes. A própria educação, segundo Morin (2000, p. 72) trata-se de “ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo”. Essa abertura para o novo que se mostra nas incertezas e emergências cotidianas.

Ao apontar também a falta de preparação do curso para proporcionar a inclusão de todos neste cenário, citando inclusive as pessoas com deficiência que estão no curso, fica nítida a **multirreferencialidade** da fala através da **intersubjetividade** que permite a alteridade vir à tona no conteúdo exposto. Este apontamento também torna evidente a postura **ética** ao pensar a inclusão também em sua própria vivência como estudante, questionando a realidade a partir da experiência de possuir deficiência e estar no processo de formação docente nos moldes e na estrutura atual.

## **Discurso 2:**

“Ainda há sim uma falta nesse quesito enquanto oferecimento das instituições. É como se fosse aquela frase: “na prática você vai saber”. Mas há uma vontade nas formações de serem mais atualizadas, no entanto ainda é tudo muito singelo, desde a quantidade de disciplinas que colaboram além do que se vê enquanto curso/formação/graduação.”

Quadro 6 - Discurso 2

PALAVRA/EXPRESSÃO	CATEGORIA
“Ainda há sim uma falta nesse quesito enquanto oferecimento das instituições. É como se fosse aquela frase: “na prática você vai saber”.	Emergência, auto-organização
“Mas há uma vontade nas formações de serem mais atualizadas, no entanto ainda é tudo muito singelo desde a quantidade de disciplinas que colaborem além do que se vê enquanto curso/formação/graduação”	contextualização, multirreferencialidade

No Discurso 2, no trecho “Ainda há sim uma falta nesse quesito enquanto oferecimento das instituições” percebe-se a presença da **emergência**, que demanda novas posturas, habilidades e conhecimentos teóricos e práticos. Uma vez que é relatada a falta de formações neste aspecto, evidencia-se também a sua necessidade. Junto a isto a expressão “na prática você vai saber” confirma a necessidade de se **auto-organizar** ante essa demanda que ainda não possui tantos debates ou ações.

Esta auto-organização dialoga com as emergência de uma cenário de emergências que demandam por uma nova organização que “pressupõe capacidade de autoprodução de si, de autocriação de suas próprias estruturas, a partir de seus componentes e das relações com o meio” (MORAES, 2020, p. 26). Pensar a auto-organização e as emergências no âmbito da formação docente nos remete ao pensamento de Torre e Barrios (2002) que apontam uma perspectiva de formação para além da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento profissional do docente, mas somado apresentam uma perspectiva mais complexa que visa a tomada de consciência da própria atuação e de como melhorá-la, fala de apropriar-se e implicar-se nas práticas gerando transformações diante de cada cenário emergente.

Apesar de constatar um movimento ainda “singelo” de atualização das formações, percebe-se a demanda por tal “atualização” que acontece ainda de forma insuficiente, ao que parece. Este conteúdo também é pontuado no Discurso 1, apontando a emergência evidente de atualização e inclusão de novas disciplinas que sejam **contextualizadas** e **multirreferenciais** permitindo lidar com os aspectos



**emergenciais**, preparando os docentes para o novo que se apresenta constantemente e sem aviso prévio.

### **Segundo encontro - Conhecimento sobre formação docente e inclusão (histórico, visões paradigmáticas)**

Neste encontro, a proposta foi situar os participantes sobre o percurso histórico da Formação Docente e da Inclusão no contexto escolar, para familiarizar todos com os alicerces paradigmáticos nos quais estes aspectos foram construídos com vistas a desconstrução da ideia naturalista, despertando um viés de criticidade e abertura para outros horizontes paradigmáticos.

Iniciamos o encontro com um vídeo intitulado *“Los colores de las flores”* este vídeo foi produzido pelo *Grupo Social Espanhol ONCE* que trabalha com a inclusão social das pessoas cegas e com outras diferenças e/ou deficiências. Neste vídeo uma Professora solicita uma redação a turma com o tema “As cores das flores”. Na turma em questão existe um estudante cego, este em nenhum momento cogita não realizar a atividade, mesmo muitas vezes sendo indagado de “como será possível?” uma vez que a ideia de “cor” passa pela percepção visual.

Com a sua força de vontade e evidenciando todo o potencial criativo ante a situação “problema”, recebendo apoio e incentivo da família, da própria professora que não o excluiu da atividade proposta, dos colegas de classe, da Professora de apoio e estabelecendo uma conexão ecossistêmica com o ambiente, o estudante produziu sua própria redação contemplando suas percepções e formas de “ver” as cores das flores.

A partir deste vídeo, iniciamos uma discussão sobre o papel do professor na perspectiva da inclusão, buscando sensibilizar os participantes para a temática sob o ponto de vista de diversos atores envolvidos no cenário de aprendizagem apresentado no vídeo.

Em seguida foi utilizada a apresentação da linha do tempo da inclusão, na qual os participantes puderam perceber cada período, suas implicações e importância da participação de movimentos sociais, da classe docente e eventos e acontecimentos a nível nacional e internacional. Também se apresentaram marcos importantes para o desenvolvimento e estruturação da formação docente considerando os aspectos paradigmáticos positivistas, ainda hegemônicos neste âmbito. Percebem-se neste momento as categorias da **contextualização** ao percorrer o contexto histórico junto

aos participantes a partir de uma perspectiva **multirreferencial** que permite “[...] encontrar novos significados para as mesmas situações, ou outras novas que se nos apresentam a todo instante [...]” (SUANNO, 2018, p.268).

Buscando fazer uma reflexão sobre a relação entre o vídeo exibido, a prática inclusiva exposta e a realidade das formações docentes levando-se em conta a incerteza e instabilidade própria do contexto pandêmico, os participantes apontam a insuficiência das teorias ensinadas nas formações, sinalizando a necessidade de uma visão paradigmática que não trabalhe com “certezas absolutas” ou “padrões” que diante de situações com as vivenciadas atualmente “caem por terra”.

Tal reflexão aponta a percepção de que outros caminhos possíveis podem existir, não apenas os caminhos A ou B, mas podemos juntos encontrar um C, a esta categoria chamamos **terceiro incluído**. Este conceito adotado por Nicolescu que aponta uma terceira via possível permite desenvolver a visão de outros horizontes compreensivos até então não desvelados pela lógica clássica que só considera isso ou aquilo, A ou não A. Nesta lógica, “[...] a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais ampla que os inclui [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 159).

Neste sentido apresenta-se também a categoria da **recursividade**, uma vez que ao conhecer o contexto nos apropriamos das implicações que todos temos neste processo, produzindo e sendo produzidos ao mesmo tempo em que buscamos e nos deparamos com outros caminhos viáveis.

Finalizou-se o encontro com a reflexão sobre as implicações possíveis da relação entre a construção e estruturação das formações docentes amparadas no paradigma positivista, as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios impostos pelo período pandêmico.

No questionário final, os participantes responderam a duas questões: “Para você como a formação docente pode contribuir para a inclusão em contextos/situações de emergência semelhantes a da COVID-19?” e “Para você o que seriam práticas pedagógicas inclusivas?”

### **Discurso 3:**

“Na minha concepção, uma abordagem de forma ampla sobre educação inclusiva em qualquer tipo de contexto, tanto para pessoas com deficiência, como também para pessoas com dificuldades socioeconômicos, abriria olhares mais concretos e

acolhedores, assim como atitudes mais pensadas sobre como agir em situações como essa.”

**Quadro 7 - Discurso 3**

<b>PALAVRA/EXPRESSÃO</b>	<b>CATEGORIA</b>
uma abordagem de forma ampla sobre educação inclusiva em qualquer tipo de contexto, tanto para pessoas com deficiência, como também para pessoas com dificuldades socioeconômicos, abriria olhares mais concretos e acolhedores	Abertura, multirreferencialidade, ética
atitudes mais pensadas sobre como agir em situações como essa	Emergência, auto-organização, autoconhecimento.

No Discurso 3, percebe-se que há uma posição de **abertura** para pensar a temática da inclusão. Abertura essa que amplia o olhar da estudante levando-a ao sentido da inclusão em sua real complexidade ao pontuar a demanda por uma formação que seja **multirreferencial** e possibilita a abertura para olhares mais concretos e acolhedores a todas as pessoas, com ou sem deficiência, mas que apresentem outras realidades que precisam ser observadas e incluídas ante suas especificidades.

Tal referência indica a categoria **ética** também presente neste cenário, em que busca-se o respeito a vida, amorosidade e solidariedade para com o outro legitimando sua alteridade, este pensamento está de acordo com Morin (2000, p. 17), que apresenta um conceito de ética que leva “em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie”. É este conceito de ética que aqui categoriza-se, buscando estabelecer com esta uma ligação capaz de religar as complexidades que são fragmentadas pela ausência de uma ética sob esta ótica.

Além disso, em seu discurso, a participante também observa que tal postura poderia contribuir com “atitudes mais pensadas sobre como agir em situações como essa” percebe-se a categoria da **emergência**, uma vez que se assinalam situações novas que demandam novas posturas, desconstruções e construções, esse movimento também indica a necessidade de **auto-organização**, mais uma categoria encontrada neste trecho uma vez que a estudante fala a partir das suas experiências, também indicando a categoria **autoconhecimento** presente.

Neste ponto o autoconhecimento apresenta-se como um caminho que todos nós trilhamos,

[...] é o ato de conhecer-se e de reconhecer nossas próprias capacidades que vão desde a observação, investigação ou mesmo a direção de circunstâncias vivenciadas com a finalidade de perceber tanto as características pessoais e mesmo a capacidade de poder reconhecê-las, descrevê-las e partilhá-las (ALVES e HOLANDA, 2018, p. 282).

Na expressão mencionada acima, esta percepção sobre o autoconhecimento, mostra-se na busca por adquirir conhecimentos que possam gerar uma apropriação das atitudes e posturas frente à demanda por inclusão.

#### **Discurso 4:**

“A formação docente é importante para que todo profissional da educação esteja sempre atualizado sobre tudo que acontece no mundo, seja ele científico ou não, pois o docente precisa saber o que acontece fora dos muros da escola para poder fazer parte do mundo dos discentes. E se tratando da inclusão o docente precisa atualizar-se sobre a inclusão, porque inclusão não é só discutir e defender a causa, mas sim ,é colocar em prática tudo que defende, e para isso ele precisa estar em constante formação.”

**Quadro 8 - Discurso 4**

<b>PALAVRA/EXPRESSÃO</b>	<b>CATEGORIA</b>
A formação docente é importante para que todo profissional da educação esteja sempre atualizado sobre tudo que acontece no mundo seja ele científico ou não, pois o docente precisa saber o que acontece fora dos muros da escola para poder fazer parte do mundo dos discentes	Contextualização, multirreferencialidade
inclusão não é só discutir e defender a causa, mas sim é colocar em prática tudo que defende, e para isso ele precisa está em constante formação	Intersubjetividade.

No Discurso 4, encontra-se a categoria **multirreferencialidade**, uma vez que no discurso aponta-se a demanda por uma formação docente atenta às demandas atuais, voltada não apenas aos aspectos disciplinares e pedagógicos, mas sim estando próxima dos sujeitos em seu mundo, no mundo dos sentidos. Ou seja, uma formação **contextualizada e multirreferencial**.

No que tange a inclusão a fala foi incisiva, pontuando que a “inclusão não é só discutir e defender a causa, mas sim é colocar em prática tudo que defende, e para isso ele precisa estar em constante formação”. Neste sentido, existe um olhar para a realidade do outro a partir de uma aproximação subjetiva, logo podemos perceber a categoria **intersubjetividade**.

Essa categoria dialoga com o pensamento de Moraes que reforça a importância dela na construção das práticas educacionais contemporâneas, uma vez que o pensamento hegemônico anulou por vezes as presenças das subjetividades e das relações intersubjetivas, logo essa categoria resgata a ideia de um

[...] sujeito proativo, construtivo, criativo, pensante, consciente de sua história e de suas potencialidades, reconhecido como uma organização emergente e aprendente, produto de suas interações com o meio e aberto às trocas e aos intercâmbios com o meio social e natural em que vive (MORAES, 2020, p.24).

Vista por essa perspectiva e corroborando com o pensamento de Alves (2016), a intersubjetividade mostra-se como ingrediente indispensável às práticas inclusivas, uma vez que é o olhar intersubjetivo para as relações que favorece o olhar para o outro e para as relações que este estabelece constantemente com o mundo.

### **Terceiro Encontro - Oficina Formação docente e Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras.**

No terceiro encontro foi agendado o encontro presencial no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió. Este encontro foi adiado por diversas vezes, tendo em vista que foi nesse período que o estado de Alagoas enfrentou fortes chuvas e alguns estudantes estavam com problema no acesso à Universidade, sendo inclusive algumas atividades acadêmicas suspensas diante da impossibilidade de acesso aos transportes e vias. Com a melhora do clima e com o restabelecimento do tráfego na maior parte do estado, foi agendado o encontro presencial.

Contudo, apenas duas integrantes compareceram, alguns justificaram as ausências posteriormente alegando ainda problemas de locomoção e transporte no referido dia, outros apenas não compareceram sem justificativa.

Desta forma o encontro aconteceu, estávamos em 4 (quatro) participantes, sendo as duas estudantes, eu enquanto ministrante do curso e mais uma integrante do Grupo de Pesquisa (GPPAII). Este formato não impediu a vivência dos aspectos

dialógicos e da escuta sensível, que assim como no formato remoto atravessou todo este momento.

Iniciei este momento apresentando para as participantes as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (PAII), bem como seus conceitos estruturantes. Após este momento cada participante recebeu a metade de uma flor em que nas pétalas da flor poderiam relatar experiências e/ou ideias que tenham surgido ao longo da apresentação das PAII. Cada metade da flor possuía uma cor diferente e juntas, duas metades iriam compor a flor. Após escrever o que achasse necessário, montamos a flor, unindo as metades e relatando um pouco do que escrevemos nas pétalas.

Não existia ordem para início do relato, este seria espontâneo. Iniciei o relato, seguida da colaboração do relato da pesquisadora membro do GPPAII que estava presente e foi possível relatar um pouco das nossas vivências junto às PAII neste período e das afetações neste processo.

Foi possível perceber que nosso relato se mostrou na dinâmica do grupo como um espelho **hologramático** para este, permitindo que todos enxergassem o quanto todos estamos implicados em nossas práticas e nas vivências em grupo através das PAII. Assim, em nosso discurso foi possível perceber cada sujeito, ao mesmo tempo que este todo passava a fazer parte de cada sujeito envolvido, de forma integrada e interligada o Todos e as Partes passam a compor uma totalidade.

Ao longo do encontro formamos flores, frutos dos **diálogos** compartilhados e da **escuta sensível**, no qual os participantes se ouviam e falavam também em um movimento espontâneo de interligação dos relatos, em que ao se ouvirem percebiam retornar aquilo que foi produzido por eles, mas de uma outra forma.

Ao relatar suas experiências acontecia um processo **recursivo** em um movimento espiralado no qual o grupo evoluiu junto percebendo a relação dialógica em que todos estávamos sendo afetados e afetando ao mesmo tempo. Esse movimento produzia a ecologia da ação realizada naquele momento e já não era mais um discurso individual, mas sim uma fala **contextualizada, multirreferencial** e assim, uma **ação ecologizada**.

Outra categoria que neste momento percebi emergir foi a **auto-organização** porque cada participante amarrou os conceitos e as vivências no curso de Pedagogia em meio ao cenário pandêmico e as demandas que este impôs.

Por fim as participantes responderam oralmente a pergunta síntese deste momento: “Para você como as PAII podem colaborar para formação docente voltada à inclusão no contexto pandêmico ou outras situações de emergências e instabilidade no contexto educacional?”.

#### **Discurso 5:**

“As PAII são uma possibilidade de atuar, colabora de forma significativa para a diferença no cenário educacional brasileiro. Trata de equidade, de integrar o indivíduo de maneira a atender suas necessidades. Busca inserir estas no âmbito da educação, assim como na formação de professores que irão tratar desta temática em sala de aula, e não só tratar como praticar. Nos fazem aprender como se trabalhar a inclusão, método e maneiras que possam mediar os conflitos e dificuldades na qual nos rodeiam e solucioná-las. Fazendo com que qualquer indivíduo faça parte da sociedade e da educação de forma ativa e protagonista.”

**Quadro 9 - Discurso 5**

<b>PALAVRAS/EXPRESSÃO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
As PAII são uma possibilidade de atuar, colabora de forma significativa para a diferença no cenário educacional brasileiro	Contextualização, multirreferencialidade, ação ecologizada, terceiro incluído.
Trata de equidade, de integrar o indivíduo de maneira a atender suas necessidades. Busca inserir estas no âmbito da educação, assim como na formação de professores que irão tratar desta temática em sala de aula, e não só tratar como praticar	Ética, auto-organização e recursividade.
Nos fazem aprender como se trabalhar a inclusão, método e maneiras que possam mediar os conflitos e dificuldades na qual nos rodeiam e solucioná-las. Fazendo com que qualquer indivíduo faça parte da sociedade e da educação de forma ativa e protagonista	Subjetividade e Intersubjetividade, motivação, flexibilidade e abertura.

Ao relatar a sua percepção das PAII, a estudante aponta estas como sendo a “possibilidade de atuar, colabora de forma significativa para a diferença no cenário educacional brasileiro”. Esta fala apresenta a ampliação da perspectiva de impacto da prática pedagógica, pensando não apenas na prática dela enquanto docente, mas também nas implicações para um cenário maior.

Essa ampliação explicita as categorias da **contextualização**, **multirreferencialidade**, bem como da **ação ecológica**, ao ver as PAII como uma “possibilidade de atuar”, logo, ela se inclui nessa perspectiva de transformação possível. Morin (2000) reforça esse pensamento ao apontar que toda ação, uma vez empreendida, cai numa teia de inter-retro-ações no meio que a transforma em uma ação ecológica, ou seja escapa a intenção inicial do seu autor e passa a desdobrar-se afetando todo o contexto em suas múltiplas dimensões.

Ao citar elementos como “equidade” e “integrar o indivíduo de maneira a atender suas necessidades”, percebe-se a categoria **ética** em virtude dos valores apontados como frutos das PAII. Em seguida, ela pontua a necessidade de levar tais discussões ao âmbito da formação docente reforçando a necessidade de “não só tratar como praticar” a temática em sala de aula.

Neste sentido, emerge a **recursividade** identificada no discurso emitido, uma vez que a estudante se encontra no processo de formação docente e percebe a necessidade de trabalhar tais aspectos no âmbito da formação de forma que este reflita nas práticas, inclusive nas suas práticas uma vez que ela se inclui no discurso. Assim, é através da recursividade que se gera uma dinâmica de natureza autoprodutora de sua própria organização, emergindo assim a **auto-organização**. Esta é viabilizada através do movimento em espiral evolutiva de todos os processos, tal movimento surge sob a ação do princípio da recursividade (MORAES, 2021).

Por se incluir constantemente em seu discurso direta e indiretamente, é possível perceber em trechos como “Nos fazem aprender como se trabalhar a inclusão, método e maneiras que possam mediar os conflitos e dificuldades na qual nos rodeiam e solucioná-las”, a categoria da **subjetividade e intersubjetividade** além de apontar a *motivação* em sua fala para “mover a ação” que ela aponta como necessária, bem como a **flexibilidade e abertura** para lidar com a diversidade e instabilidades eminentes.

#### **Quarto Encontro - Oficina “Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras: Criatividade e Inclusão ante cenários de incerteza e instabilidade”**

No último encontro, retomamos os pontos propostos para o encontro anterior, uma vez que os participantes não estavam presentes em sua maioria. Contudo, buscou-se aprofundar as PAII refletindo sobre as possibilidades que elas assinalam, bem como os aspectos relacionados à criatividade e inclusão no contexto atual.



Iniciamos o encontro com a apresentação da música “Somos”, que segundo a União Brasileira de Compositores (UBC), teve a letra composta e interpretada por Diogo Melim, Gabriela Melim, Rodrigo Melim e Alok.

**Somos**

Cadê a tal beleza?  
Que move o mundo e enfeita  
'Tá no nosso olhar'  
Juntos somos fortes para transformar

Pra viver bem  
É preciso ser mais rico  
De amor, de saúde e sorriso  
Saber se doar pro divino da vida

Nós nascemos para amar  
Para pra pensar  
Somos gotas de um mesmo mar  
E do que vale o céu  
Se não for pra dar pra alguém?  
Nós somos tudo que a gente tem!

Tal canção serviu como pontapé para apresentar a mudança paradigmática emergente na qual as PAII estão ancoradas, uma visão paradigmática que busca favorecer a integração das partes fragmentadas, a inclusão e a ecologia da vida que por vezes encontra-se ameaçada pelo paradigma positivista, como já apontado.

Após isso apresentei de forma breve os princípios das PAII que já foram apontados anteriormente e as características de uma formação docente amparada na perspectiva complexa, uma docência transdisciplinar conforme Arnt (2010) indica. Considerando os cinco princípios que a autora indica como sendo primordiais para a prática embasada nesta perspectiva, sendo eles: Identificar o mundo em que vivemos, reencontrar o tempo de ser, acolher as partes, criar circunstâncias para comunhão e criar juntos novas histórias.

Em seguida, iniciamos uma teia da vida na qual cada um pode relatar uma experiência significativa na formação que estivesse relacionada com alguns dos conceitos expostos, resgatando a ideia de ligação/religação que utilizamos no primeiro dia do curso, cada participante deveria fazer um *link* da sua vivência com a vivência do outro.

Todos os participantes interagiram neste momento, afetando-se com os relatos e compartilhando experiências que associaram à temática e que por vezes não recebem a devida atenção no âmbito acadêmico em nível de formação. Este momento

foi marcado pela emoção dos docentes ao relatarem suas experiências principalmente nos estágios, a vivência que em muitos momentos os fez questionar as teorias, não invalidando-as, mas buscando caminhos teóricos que permitissem diminuir a distância causada pela fragmentação teoria-prática.

Tal dinâmica permitiu aos participantes perceberem que as PAII são um caminho possível e necessário, principalmente em cenários de incerteza e instabilidade, uma vez que estes aspectos não se mostram como impossibilitadores de práticas, mas como possibilidade de desvelar caminhos e construir novos horizontes que contemplem a diversidade.

Finalizamos esse momento com o *feedback* “Colcha de Retalhos”, no qual cada participante pôde relatar sua experiência ao longo do curso. Neste momento sugeriu-se ao participante que se imaginasse com um pedaço de tecido e uma agulha com linha em mãos, o tecido representaria sua fala e em seguida cada fala deveria ser “costurada” a fala de um outro participante. Antes de falar cada um deu um nome ao seu tecido, tivemos: linho, cetim, renda, chita, malha.

**Figura 2** - Cartão de despedida e agradecimento aos participantes



Imagem com fundo de colcha de retalhos colorido com trecho de poema escrito "O poema me tomou sem dar chance de não querê-lo. E nessa dança de metáforas colho e junto palavras, seleciono as mais graciosas e vou ligando uma a uma como colcha de retalhos." da autora Tessa Pisconti, seguida da palavra "Obrigada" escrita em letras coloridas. FONTE: Arquivo pessoal.

### **Discurso 6:**

Eu acho que essa temática deve iniciar principalmente por parte das instituições de ensino, a princípio, incluir os estudantes nos cursos superiores... eu como estudante de Pedagogia vejo que não se incluem os colegas que possuem deficiência no curso. Acho que se deve começar daí para poder se falar e formar profissionais... Hoje mesmo teve uma palestra na faculdade sobre os desafios de ser deficientes no Brasil, e nessa palestra esteve presente uma de nossas colegas de turma, cadeirante e que não tem acessibilidade para participar de forma presencial e muitos professores não a inserem nas aulas. No momento eu estou estagiando pela SEMED, mas mês passado estagiei em uma escola particular, e na hora em que fui contratada para ficar eu tive um certo medo porque iria ficar com Educação especial, iria ficar com uma

criança atípica, e no momento estava fazendo 2º período e não estava preparada. É isso, são esses ensinamentos que contribuem muito para essa formação e essa prática. Fazer você compreender as realidades e especificidades de cada indivíduo.

**Quadro 10 - Discurso 6**

PALAVRA/EXPRESSÃO	CATEGORIA
Eu acho que essa temática deve iniciar principalmente por parte das instituições de ensino, a princípio, incluir os estudantes nos cursos superiores... Eu como estudante de Pedagogia, vejo que não se incluem os colegas que possuem deficiência no curso... Acho que se deve começar daí para poder se falar e formar profissionais	Intersubjetividade, multirreferencialidade, recursividade, ética
mês passado estagiei em uma escola particular, e na hora em que fui contratada para ficar eu tive um certo medo porque iria ficar com Educação especial, iria ficar com uma criança atípica, e no momento estava fazendo 2º período e não estava preparada. É isso, são esses ensinamentos que contribuem muito para essa formação e essa prática. Fazer você compreender as realidades e especificidades de cada indivíduo	Emergência, auto-organização, abertura, terceiro incluído.

No discurso em questão a estudante coloca em pauta a problemática da inclusão dos próprios estudantes no âmbito da instituição de educação superior. Vale salientar que nenhum dos participantes informou que possui deficiência ou outra necessidade educacional especial. Logo, quando a estudante traz essa questão, citando inclusive o exemplo de uma colega que estuda com ela, está apontando uma situação de um outro, assim percebe-se a categoria da **intersubjetividade** e **multirreferencialidade** através da compreensão do entorno ao relatar e colocar como necessário este olhar sob outro ponto de vista, considerando a realidade do outro.

Neste sentido, tal expressão também faz referência ao caráter **recursivo**, em que vivências ao longo do curso têm reverberado e atravessado a todos os participantes, produzindo afetações em quem fala e retornando ao emissor trazendo novos sentidos. Sentidos que são apropriados de valores como empatia, respeito à vida, legitimação das singularidades e humanização, tais valores apontam mais uma categoria: a **ética**.

Ao relatar também uma experiência de estágio, a estudante coloca em evidência a categoria: emergência, na qual a geração de novas estruturas permite a inscrição autopoietica que também assinala a **abertura** para este novo, bem como a **auto-organização** para se autorrecriar ante o inesperado.

Ao sinalizar a importância do curso para ela em trechos como “são esses ensinamentos que contribuem muito para essa formação e essa prática. Fazer você compreender as realidades e especificidades de cada indivíduo”, a estudante também coloca em evidência a percepção do curso como um caminho possível, uma outra via para se trilhar, o **terceiro** (caminho) **incluído**.

## 5 CAMINHOS TRILHADOS E PONTES PARA OUTRAS CAMINHADAS EM CONSTRUÇÃO: CONSIDERAÇÕES E INTERROGAÇÕES CRESCENTES

Não posso saber quantas etapas tem qualquer poema. Se a perna de um verso pode estar no caderno 3, a boca de pimenta pode estar no caderno 20. Acho que é pelo corpo fônico que as palavras se atraem. Os fragmentos se emendam como os anéis das lacraias cortadas, que se procuram pelo chão e se encontram – pelo faro, pelas gravitações, por milagre. O que eu faço são colagens. Montagens. As colagens se emendam (BARROS, 2017, p. 38).

Deparar-se com os encontros de diferentes perspectivas viabilizados através do curso foi além de enriquecedor, desvelador de possibilidades. Ao longo deste período em que esta pesquisa foi realizada, durante a realização do levantamento bibliográfico que embasou todo o estudo, a coleta dos discursos a partir dos diversos pontos de vista dos participantes e da escuta sensível que acolhia as diferenças, foi possível perceber que através das trocas ecologizadas resgata-se o olhar para a complexidade dos processos de aprendizagem e da formação docente, surgindo assim diversos horizontes compreensivos possíveis e compartilhados.

Para construção destes horizontes, a troca dialógica foi o ponto central desta construção. Podemos considerar um dos primeiros passos para se analisar os resultados possíveis ante os objetivos propostos neste estudo, que foi construir contribuições à (trans)formação docente através das PAII.

Neste sentido, Moraes (2021) reforça este pensamento ao colocar que o princípio dialógico, além de ser um importante componente operacional do Pensamento Complexo, ainda se mostra como um princípio transversal. Por este motivo, foi apontado inicialmente que o pensamento dialógico é uma categoria das PAII que se apresenta em todos os momentos de sua construção, não sendo então assinalada na categorização dos discursos de forma individual, pois a ela se apresentava em todos os encontros de forma transversalizada.

A autora continua o pensamento pontuando que este aspecto também se mostra transformador dos processos educacionais, uma vez que abre possibilidades de dinâmicas transformadoras e libertadoras através do seu caráter ontológico e antropológico (MORAES, 2021). Esta transformação foi percebida ao longo dos encontros nos próprios discursos quando os cursistas passavam a se incluir nas falas relatando não apenas suas experiências, mas também ampliando o discurso de maneira contextualizada e multirreferencial.

Na perspectiva de construir cenários para as PAII, que viessem a ser abrigo da construção dessas Práticas junto ao grupo, é possível perceber que ao se deparar com a complexidade da vida, nos colocamos na posição de questionar conhecimentos que anulam este aspecto, que não contemplam a tessitura complexa da vida.

Neste sentido, apresentaram-se de forma recorrente discursos que assinalavam a emergência de práticas que atentaram para o processo de aprendizagem de todos, considerando as especificidades de cada um sob uma ótica que considere o diferente, que contemple a diversidade como algo positivo que nos leva a aprender de forma inovadora, criativa e inclusiva. Este discurso converge com a proposta de uma docência transdisciplinar que enxerga os diferentes como complementares a cada cenário e não como contraditórios e antagônicos.

Nesta perspectiva, uma docência transdisciplinar aponta não apenas o diálogo entre disciplinas mas reconexão com tudo que envolve o sujeito, inclusive sua subjetividade, Moraes coloca que:

[...] o conhecimento transdisciplinar é produto do que acontece nas interações intrassubjetivas e intersubjetivas com o objeto transdisciplinar. Ou seja, é produto do que acontece, simultaneamente, no interior do sujeito com aquilo que lhe é exterior. Produto, portanto, dessa interatividade dinâmica de natureza intrassubjetiva e intersubjetiva, em função do acoplamento estrutural energético, material ou informacional com o que acontece ao seu redor (MORAES, 2019b, p.144).

Assim, essa atitude transdisciplinar que une interior e exterior dos sujeitos se mostra como local privilegiado para encontrarmos uma outra via possível para se pensar a formação docente. Percebeu-se uma mudança nos discursos do primeiro encontro e os discursos após as discussões embasadas também nesta teoria. Essa união, religação e conseqüentemente transformação, aponta um outro caminho possível, uma outra via: a lógica do terceiro incluído.

Nos juntamos a Moraes (2019b) para interrogar se “nos processos de aprendizagem, não existiria sempre uma terceira ou quarta possibilidade de interação ou de alternativas não exploradas, entre duas polaridades anteriormente conhecidas?” Tal questionamento foi respondido com atos, quando tais caminhos passaram a ser assinalados pelos próprios participantes do curso, destacando suas necessidades, os valores éticos envolvidos no processo, e principalmente pensando na prática através de um olhar que vai além da sua realidade particular. Deparar-se com esta outra via e apropriar-se da possibilidade de encontrar outros caminhos possíveis apresentados por esta mudança paradigmática foi uma das contribuições assinaladas.

Outro ponto observado, seguindo a linha também de uma desconstrução e construção, foi o olhar e reflexão a respeito da estruturação das formações docentes, esse aspecto foi abordado por diversas vezes, principalmente quando se aprofundaram as reflexões sobre as PAII e trabalhamos as categorias e propostas para uma inclusão de fato.

Alves (2009) assinala que é de fundamental importância a saída de uma formação racional tecnicista para uma formação que seja corporificada e humanizadora, só assim 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.

Na participação durante o curso foi possível perceber esta apropriação à medida que esta nova perspectiva paradigmática foi sendo trabalhada através das PAII. Retomando o ponto já mencionado acima, percebe-se que quando os estudantes falam sobre a importância de tais discussões para as suas futuras práticas profissionais e para a formação, é notável os discursos nos quais os mesmos passam a se incluir referindo-se diretamente às suas práticas e suas formações ou falando na perspectiva do “nós”, incluindo-se nos discursos proferidos.

Tendo este cenário como pano de fundo ontológico às reflexões acerca da inclusão, vistas como algo distante inicialmente, devido à ausência de discussões e práticas, percebe-se uma modificação acerca da visão das práticas inclusivas, quando passam a se referir a elas como algo necessário e possível e não mais como uma utopia que “só existe no papel”, como foi citado em muitos momentos principalmente no início do curso ou como algo que “na prática você saberá” ou “você vai aprender quando estiver na prática”.

De fato, aprendemos na prática, mas não apenas com ela. Logo, ao deparar-se com a contextualização histórica da inclusão no âmbito educacional e sua real proposta enquanto abertura para acolher a todos contando com um respaldo teórico e Práticas construídas para favorecer a inteireza e a inclusão, percebe-se uma desconstrução da temática da inclusão, aproximando-os das práticas cotidianas inclusive das suas realidades enquanto estudantes no processo de formação para a docência, implicando-se na proposta.



É neste sentido que a inclusão passa a se mostrar enquanto inclusão verdadeira que se inicia “no mundo interno. Em um mundo de aceitação de nossas fragilidades e potencialidades [...] na consciência de que todos compartilhamos da mesma energia, da mesma matéria. Partes e todo, tudo e todos estão em conexão” (ALVES e MURADAS, p.15252).

Então, percebemos a ampliação do horizonte em uma perspectiva que possibilitou abordar questões que não estávamos esperando, uma vez que o curso objetivava tratar da formação docente voltada aos aspectos inclusivos no curso de Pedagogia, abrindo possibilidades para uma preparação profissional, visando uma preparação para as práticas destes futuros profissionais.

Contudo, um ponto importante que eles trouxeram para a reflexão foi a promoção de Práticas de Aprendizagem amparadas neste novo paradigma para a própria realidade que eles vivenciam atualmente. Estes questionamentos remetem ao pensamento de Freitas (2007, p.19) exposto no capítulo em que tratou-se da formação docente, no qual ele alerta que os docentes são estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos, porém, 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.

Passei então a refletir que o objetivo de pensar caminhos para uma formação de docentes que vejam a inclusão enquanto uma realidade possível e necessária, através das contribuições das PAII enquanto lume para ampliação dos horizontes da docência, principalmente considerando as emergências que podem surgir de forma abrupta e inesperada, como a pandemia da COVID-19, colocando-os diante da instabilidade que as ciências cartesianas buscam negar e controlar, foi atingido. Porém, em contrapartida, outro horizonte de questionamentos e interrogações se abriu. Como bem coloca Moraes:

[...] pela transdisciplinaridade, transcendemos, criamos algo novo que pode surgir a partir de um insight, de um instante de luz na consciência humana, de processos intersubjetivos em sinergia, onde algo acontece envolvendo as diferentes dimensões humanas (MORAES, 2019b, p. 146).

E foi assim, como um *insight*, uma troca sinérgica e intersubjetiva que, enquanto os participantes ampliavam seus horizontes e passavam a questionar além das futuras práticas profissionais e processo de formação para tal, refletiam sobre suas próprias experiências enquanto estudantes universitários. Através do encontro

dialógico e da escuta acolhedora acompanhando as elaborações que eram feitas, passei a me questionar quais as possibilidades de trabalhar essas questões no seio universitário junto aos docentes universitários e a comunidade acadêmica, como as PAII poderiam adentrar neste espaço e quais as contribuições possíveis para a inclusão neste contexto. Mas esse questionamento levarei para uma outra pesquisa.

Após percorrer as trilhas construídas até aqui, retomo as questões iniciais que motivaram esta pesquisa de Mestrado, as angústias e questionamentos ante a pandemia e as vivências no âmbito educacional. Essas inquietações motivaram o aprofundamento teórico na nova perspectiva paradigmática que ancorou e norteou essa busca por novos caminhos.

No primeiro momento, aplicou-se uma poesia que interrogava “E agora José?”, agora chego a este momento vislumbrando as possibilidades desveladas, entendendo que “o que eu faço são colagens. Montagens. As colagens se emendam” e constroem novos caminhos.

A pandemia da COVID19 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 pensar as PAII enquanto uma estratégia possível através de uma mudança paradigmática que norteasse as práticas e promovessem a inclusão era um questionamento, agora 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 busco refletir 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 fragmentem e engessam os sujeitos e as práticas, numa busca pela universalização, que mais do que nunca se mostra inviável por diversos fatores já mencionados.

Assim, percebe-se que a vivência do curso junto a estes discentes levou a conhecer e refletir criticamente sobre as possibilidades de atuação docente na promoção e favorecimento de práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas em cenários de incerteza e instabilidade, lançando mão da criatividade como princípio gerador de esperança e religação, sob um viés que contempla e atende a uma perspectiva planetária e ecossistêmica dos sujeitos e do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração**: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **De professor a educador**: contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ALVES, Maria Dolores Fortes; MURADAS, Michelle Jordão Machado. **Caminhos da inclusão e a inclusão como caminho**. [s. l.] EDUCERE. ISSN 2176-1396, PUC-PR, 2015.

ALVES, Maria Dolores Fortes; FILHO, Adalberto Duarte Pereira. **Educação Inclusiva pela perspectiva ecoformadora**. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. 1 ed – Curitiba: Appris, 2019. cap. 5, p. 139-154.

ALVES, Maria Dolores Fortes; HOLANDA, Maria Júlia B. de. **Diálogo com Maria Cândida: autoconhecimento, cultura de paz e novos olhares ecoformadores**. In.: CAMINHOS ARADOS PARA FLORESCER IPÊS: complexidade e transdisciplinaridade na educação. Homenagem a Maria Cândida Moraes e suas obras./ Organizadora: Marilza Vanessa Rosa Suanno. Palmas/TO. EDUFT, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Formação de professores e didática transdisciplinar**: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. cap. 3, p. 109-136.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde**. Anais da Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde-FEPECS, SES-GDF, Brasília, DF, Brasil, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.

BARROS, Manoel de. **As coisas quem não existem são as mais bonitas (Entrevista com o poeta Manoel de Barros)**. [Entrevista cedida a] Alberto Pucheu. Guavira Letras (ISSN: 1980-1858), Três Lagoas/MS, n. 24, p. 33-38, jan./jun. 2017.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O que é?**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatls>.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA; Helena De Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente**. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 59/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), 2012. Acesso em: 2 jan 2022. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Acesso em: 3 jan 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)

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

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

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 72.425**, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Acesso em: 03 jan 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Acesso em: 03 jan 2022. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Acesso em: 16 out 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Acesso em: 16 out 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Acesso em: 10 nov 2021. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html)

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a CAPES**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>

COSTA, J. C. **Augusto Comte e as origens do Positivismo**. Revista de História, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 363-382, 1950. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v1i3p363-382. Acesso em: 16 dez 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34860>

CUNHA, A. C. **Ser professor – bases de uma sistematização teórica**. Chapecó-RS: Argos, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Org. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília Souza (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana.** In: Congresso Nacional do Conselho Nacional De Pesquisa e Pós-Graduação Em Direito. 2014. p. 254-276.

DIEHL, Diego Augusto. **Pandemia e desigualdades sociais.** insurgência – Revista de Direitos e Movimentos Sociais. PPGDH, UNB, Brasília, DF, 2021.

FERNÁNDEZ, José Tejada. **Perfil Docente e Modelos de Formação.** In: TORRE, Saturnino de La.; BARRIOS, Oscar. Curso de Formação para Educadores. São Paulo: Editora Madras, 2002. cap. 2, p. 19-44.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanoski. **Educação Especial: Reflexões sobre Inclusão do estudante com deficiência em tempos de Pandemia.** In: Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. – Cruz Alta: Ilustração, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25<sup>a</sup> ed. 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade.** In: Formação continuada de professores. FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 1, p. 11-32.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de pesquisa.** In: MAZUCATO, Thiago. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEPE, 2018. cap. 8, p. 59-76.

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.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo – Parte I.** Editora Vozes. 15<sup>a</sup> ed. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis – RJ, 2005.

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

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIMAVERDE, Patricia. **Pedagogia ecossistêmica: educação transdisciplinar da Escola Vila**. Fortaleza: Editora da Vila, 2015. Disponível em: <http://www.escolavila.com.br>

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19**. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2020, vol.37. 2020. ISSN 1982-0275. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MORAES, Maria Cândida. **O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar**. In: *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO Javier; CASTRO, Gustavo de. (orgs.). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania**. In: PINHO, Maria José de, et al.(org.). *Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras*. Universidade Federal do Tocantins, EDUFT, 2020.

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

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre, Sulina, 2005.

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

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

NASCENTES Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura, 1966.

ONCE Educación - **Los colores de las flores**. 2017. 1 vídeo (4min). Publicado pelo Canal ONCEorg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OgCRdTxCEic>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PESSOA, Fernando. **Poesia Completa de Fernando Pessoa**. Salvador, Bahia. Nostrum Editora, 2014.

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.

PISCONTI, Tessa. **Colcha de retalhos**. Editora Madre Pérola. Londrina, 2020.

SANTOS, Martinha Clarete. **Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal**. Revista Retratos da Escola, Brasília, V.7, n13, Jul/dez. 2013.

SIQUEIRA, Danielle de Fátima da Cunha Cavalcanti de. **Psicodiagnóstico Interventivo/Colaborativo: uma prática psicológica na perspectiva Fenomenológica**



Existencial. Tese de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2011. Acessado em: 21 jan 2017. Disponível em: [www.unicap.br/tede/tde\\_busca/processaArquivo.php?codArquivo=583](http://www.unicap.br/tede/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=583).

SOUZA, Francisca Bezerra de; BASTOS, Raimundo Nonato da Costa. **Impactos e desafios na Educação Inclusiva no Brasil em tempos de pandemia**. In: Educação e pandemia : relatos e práticas pedagógicas. / Organizado- res: André Cristovão Sousa, Deborah Miranda Alvares, Ana Paula Sousa. – Itapiranga : Schreiben, 2021

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz, ZACARIOTTI, Marluce, PINHO, Maria José de. Criatividade: uma perspectiva de transformação da escola no século XXI. In. PINHO, Maria José de, et al.(org.). Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras. Universidade Federal do Tocantins, EDUFT, p. 142-153, 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUANNO, João Henrique. A escola, o ensinar, o aprender e o desenvolvimento da criatividade. In.: CAMINHOS ARADOS PARA FLORESCER IPÊS: complexidade e transdisciplinaridade na educação. Homenagem a Maria Cândida Moraes e suas obras./ Organizadora: Marilza Vanessa Rosa Suanno. Palmas/To. EDUFT, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRE, Saturnino de La, BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores**. Madras Editora, São Paulo, 2002.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de La. **Polinización Psicopedagógica**. In: Ecoformação de Professores com Polinização de Escolas Criativas. Org. ZWIREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. RIEC ECOFOR. Uniarp, 2018.

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

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação inclusiva**. 2 ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. **Desafios da Prática Pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia.** In: Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. – Cruz Alta: Ilustração, 2020.

VELASQUES, Bruna Brandão. **O efeito do isolamento social na saúde mental de crianças: desafios para a Educação Básica.** In: Pandemia e suas interfaces no ensino. Fernanda Insfran; Cristiana Callaj; Francisca Marli Rodrigues de Andrade; Geórgia Regina Rodrigues Gomes; Jean Carlos Miranda [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 81-94.

WHO, World Health Organization. **Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report - 51.** 2020. Acesso em: 16 out 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10).