



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

LAIZA NASCIMENTO DOS ANJOS

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS NO
AMBIENTE EDUCACIONAL VIRTUAL:** desafios e possibilidades para os estudantes
com deficiência no período pandêmico

MACEIÓ
2026

LAIZA NASCIMENTO DOS ANJOS

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS NO
AMBIENTE EDUCACIONAL VIRTUAL:** desafios e possibilidades para os estudantes
com deficiência no período pandêmico

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para aprovação no Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

MACEIÓ
2026

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

- A599p Anjos, Laiza Nascimento dos.
 Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente educacional virtual: desafios e possibilidades para os estudantes com deficiência no período pandêmico / Laiza Nascimento dos Anjos - 2026.
 103 f.: il.
- Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.
- Bibliografia: f. 98-101.
 Apêndices: f. 102-103.
1. Práticas de aprendizagem integradoras. 2. Ambiente educacional virtual.
 3. Inclusão escolar. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 376



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS
NO AMBIENTE EDUCACIONAL VIRTUAL: desafios e
possibilidades para os estudantes com deficiência no período
pandêmico**

LAIZA NASCIMENTO DOS ANJOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **WALTER MATIAS LIMA**
Data: 29/04/2026 19:51:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima – Universidade Federal de Alagoas
Presidente

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DOLORES FORTES ALVES**
Data: 29/04/2026 12:43:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA**
Data: 29/04/2026 18:16:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana – Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **ODALEA FEITOSA VIDAL**
Data: 29/04/2026 15:53:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Odalea Feitosa Vidal – Universidade de Pernambuco
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico este trabalho aqueles que caminharam comigo com amor, paciência e coragem. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio, foi essencial para que eu não desistisse.

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui foi marcada por desafios, aprendizados e conquistas. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, a presença e a contribuição de algumas pessoas especiais, às quais expresso minha profunda gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, e minha mãezinha Nossa Senhora Aparecida por me sustentar nos momentos de dúvida e por renovar minhas forças quando por diversas vezes pensei em desistir.

À minha família, mãe, irmãs, pai e irmão (in memoriam) e sobrinhos, por ser minha base e meu porto seguro, mesmo sem compreender o significado deste momento para minha vida profissional.

Ao meu marido Carlos Henrique, companheiro de todas as horas, pela paciência, compreensão e apoio com nossa filha, durante toda essa caminhada.

À minha filha Maria Heloísa, que mesmo tão pequena foi grande fonte de motivação e luz em minha vida. Que você se orgulhe desta conquista, que também é sua.

As minhas amigas do trabalho (CESMAC), assim considero, que estiveram presentes com palavras de incentivo, apoio emocional e abraços acolhedores nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, pela confiança, dedicação, escuta atenta e por me conduzir com sabedoria e sensibilidade neste percurso acadêmico.

Agradeço também aos(as) professores(as) que fizeram parte da minha formação e a todos(as) os(as) colegas com quem compartilhei aprendizados, dúvidas e conquistas ao longo do curso.

À Universidade Federal de Alagoas e ao Centro Universitário Cesmac, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta realização.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

A educação passou por uma transformação significativa nos últimos anos, impulsionada em grande parte pelos avanços na tecnologia digital e pela necessidade emergente de adaptação a novos formatos de ensino. A pandemia da COVID-19 acelerou dramaticamente este processo, forçando a adoção imediata do ensino remoto e destacando o potencial e os desafios inerentes à educação virtual, colocando em evidência inquietações sobre a formação do professor, o ambiente virtual, estratégias pedagógicas, estudantes com deficiência, principalmente no que se refere a práticas inclusivas. Logo, esse estudo objetiva analisar as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII) no ambiente educacional virtual durante o período pandêmico, explorando os desafios e as possibilidades para os estudantes com deficiência, por meio da participação dos professores de uma escola pública do Ensino Fundamental II, da cidade de Maceió. Os procedimentos metodológicos tomaram como base uma abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo. A análise permitiu a organização dos resultados em três categorias: Dimensão Orgânica da Deficiência no Desenvolvimento Humano, contemplando as concepções dos professores sobre deficiência e inclusão; Sentido dos Professores, abordando o engajamento do estudante e a formação do professor; e Práticas e Estratégias Pedagógicas, envolvendo o uso de atividades tecnológicas e impressas. As categorias foram analisadas à luz dos princípios e valores das PAII, evidenciando que, embora a pandemia tenha intensificado desafios relacionados ao acesso às tecnologias, à formação do professor e à acessibilidade, também impulsionou a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência. Conclui-se que as PAII constituem uma perspectiva capaz de fortalecer a educação inclusiva em ambientes virtuais, híbridos e presenciais, ao promover práticas fundamentadas na valorização da diversidade, na participação e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas de Aprendizagem Integradoras. Ambiente Educacional Virtual. Inclusão escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

Education has undergone a significant transformation in recent years, driven largely by advances in digital technology and the emerging need to adapt to new teaching formats. The COVID-19 pandemic dramatically accelerated this process, forcing the immediate adoption of remote learning and highlighting the potential and challenges inherent in virtual education, bringing to the forefront concerns about teacher training, the virtual environment, pedagogical strategies, and students with disabilities, particularly regarding inclusive practices. Therefore, this study aims to analyze Integrative and Inclusive Learning Practices (IIPs) in the virtual educational environment during the pandemic period, exploring the challenges and possibilities for students with disabilities, through the participation of teachers from a public elementary school in the city of Maceió. The methodological procedures were based on a qualitative approach with a case study design, using the Content Analysis technique. The analysis allowed the organization of the results into three categories: Organic Dimension of Disability in Human Development, encompassing teachers' conceptions of disability and inclusion; Teachers' Meanings, addressing student engagement and teacher training; and Pedagogical Practices and Strategies, involving the use of technological and printed activities. The categories were analyzed in light of the principles and values of the PAII (Pedagogical Practices for Students with Disabilities), showing that, although the pandemic intensified challenges related to access to technologies, teacher training, and accessibility, it also spurred the construction of more flexible, collaborative, and sensitive pedagogical practices to the needs of students with disabilities. It is concluded that the PAII constitute a perspective capable of strengthening inclusive education in virtual, hybrid, and face-to-face environments, by promoting practices based on the appreciation of diversity, participation, and the integral development of students.

Keywords: Integrative Learning Practices. Virtual Educational Environment. School Inclusion. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo da Legislação Internacional, Nacional e específica.....	17
Figura 2- Nuvem de palavras gerada por meio das respostas dos participantes da pesquisa.....	59
Figura 3- Categorias com base em Bardin (2011)	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e Valores para construção das PAII.....	28
Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão utilizados na seleção de textos para revisão bibliográfica.....	49
Quadro 3 - Achados quantitativos da pesquisa por meio dos boleadores nas plataformas digitais.....	51
Quadro 4 - Perfil dos participantes.....	62
Quadro 5 - Falas dos professores.....	66
Quadro 6 - Falas dos professores.....	69
Quadro 7 - Falas dos professores.....	72
Quadro 8 - Falas dos professores.....	75
Quadro 9 - Falas dos professores.....	76
Quadro 10 - Falas dos professores.....	78
Quadro 11 - Falas dos professores.....	79
Quadro 12 - Falas dos professores.....	81
Quadro 13 - Falas dos professores.....	83
Quadro 14 - Falas dos professores.....	84
Quadro 15 - Falas dos professores.....	86
Quadro 16 - Falas dos professores.....	88
Quadro 17 - Falas dos professores.....	90
Quadro 18 - Falas dos professores.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

COVID-19- Sigla em inglês para Doença do Coronavírus 2019

CNS - Conselho Nacional de Saúde

EAI - Estratégias de Aprendizagem Integradora

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EaD - Educação a Distância

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

PNE- Plano Nacional de Educação

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O CENÁRIO DA INCLUSÃO NO BRASIL: BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO	15
2.1	Momentos históricos da educação inclusiva no Brasil.....	15
2.2	Marcos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil.....	19
2.3	Desafios da implementação da educação inclusiva no ensino básico	23
3	PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS	25
3.1	Compreendendo	25
3.2	Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente educacional virtual é possível?	34
3.2.1	Ensino remoto, híbrido e os ambientes virtuais de aprendizagem	36
3.3	Perspectiva ecoformativa, transdisciplinar e complexa	41
3.4	Desafios, possibilidades e sensibilidade para reencantar a educação.....	44
4	EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM	46
4.1	O que nos trouxe a pandemia?.....	46
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
5.1	Delineamento da pesquisa	53
5.2	Caracterização dos participantes lócus da pesquisa	54
5.3	Submissão ao comitê de ética	55
5.4	Procedimentos de coleta de dados	56
5.5	Análise dos dados	57
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
6.1	Instrumentos para coleta de dados.....	60
6.2	Perfil dos participantes.....	62
6.2.1	Dimensão orgânica da deficiência no desenvolvimento humano	63
6.2.1.1	Deficiência na visão dos professores.....	65
6.2.1.2	Inclusão	68
6.2.2	Sentido dos professores e estudantes	71
6.2.2.1	Engajamento dos estudantes.....	77
6.2.2.2	Formação de professores	81
6.2.3	Práticas/estratégias pedagógicas.....	85
6.2.3.1	Atividades tecnológicas e atividades impressas.....	92

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	102

1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento em Educação não se constitui de forma neutra nem dissociada das experiências históricas, sociais, profissionais e formativas do pesquisador. Ao contrário, o percurso investigativo é permeado por vivências, inquietações, escolhas e processos reflexivos que conferem significado à construção do objeto de pesquisa. Nesse sentido, o presente estudo emerge de uma trajetória acadêmica e profissional marcada pelo compromisso com a educação, especialmente com a educação inclusiva, a formação dos professores e as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias digitais.

O interesse pela docência manifestou-se ainda nos anos iniciais da Educação Básica, período em que a figura do professor despertava admiração e curiosidade diante da sua capacidade de mediar conhecimentos e transformar realidades. Essa identificação precoce com a profissão conduziu às primeiras experiências profissionais na Educação Infantil durante a adolescência, fortalecendo vínculos afetivos com o exercício da docência. Posteriormente, o ingresso no curso de Pedagogia, em 2008, o qual representou não apenas uma escolha profissional, mas o início de um processo formativo pautado na reflexão crítica acerca da educação, de seus sujeitos, finalidades, desafios e possibilidades.

Ao longo da graduação, o contato com componentes curriculares como Profissão Docente, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento e Educação Especial possibilitou a ampliação do olhar sobre a diversidade humana, os diferentes processos de aprendizagem e a complexidade inerente à prática pedagógica. Nesse percurso formativo, destacou-se a leitura da obra *Ostra Feliz Não Faz Pérola*, de Rubem Alves (2014), cuja metáfora da pérola produzida a partir do incômodo provocado por um grão de areia constituiu importante referência para compreender que a produção do conhecimento é impulsionada pelas inquietações e pelos desafios.

A metáfora proposta por Alves (2014) ultrapassou uma compreensão meramente pessoal e passou a representar uma perspectiva epistemológica acerca da própria Educação. Assim como a pérola resulta da necessidade de superar uma adversidade, o processo educativo também se constrói a partir das inquietações, dos questionamentos e da busca permanente por respostas aos desafios impostos pela realidade. Sob essa perspectiva, compreende-se que a investigação científica nasce do movimento contínuo de problematizar, refletir e produzir novos sentidos para a prática educativa.

A continuidade da formação, mediante especializações em Psicopedagogia e em Educação Especial Inclusiva, aprofundou a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem, das deficiências e das múltiplas barreiras, sejam elas, pedagógicas, atitudinais e institucionais enfrentadas pelos estudantes no contexto escolar. Paralelamente, a atuação profissional em instituições de ensino, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, envolvendo processos de gestão acadêmica, acompanhamento pedagógico, avaliação institucional, planejamento curricular e suporte psicopedagógico, possibilitou identificar recorrentes distanciamentos entre os princípios estabelecidos pelas políticas públicas de educação inclusiva e sua efetiva materialização nas práticas escolares.

Essas experiências contribuíram para a construção de uma compreensão ampliada do fenômeno educativo, evidenciando que a inclusão escolar ultrapassa a garantia formal do acesso à escola, exigindo transformações nas concepções pedagógicas, nas práticas dos professores, na organização curricular e nas condições institucionais de ensino.

Contudo, durante o período da pandemia da Covid-19, iniciada no Brasil em 2020, que essas inquietações assumiram maior intensidade. A emergência sanitária provocou profundas transformações nos sistemas educacionais em escala mundial, impondo a adoção do ERE e, posteriormente, de modelos híbridos de ensino. Tal cenário acelerou a incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades históricas relacionadas ao acesso às tecnologias, à permanência escolar e à qualidade da educação ofertada.

Entre os diversos grupos afetados por esse contexto, os estudantes com deficiência foram particularmente impactados, uma vez que as barreiras à acessibilidade, à participação e à aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes. Simultaneamente, muitos professores precisaram reconstruir suas práticas pedagógicas em curto espaço de tempo, enfrentando limitações relacionadas à formação tecnológica, à adaptação curricular e à construção de estratégias capazes de garantir processos educativos inclusivos nos ambientes virtuais.

Essas circunstâncias evidenciaram a necessidade de refletir não apenas sobre as respostas adotadas durante a pandemia, mas também sobre a preparação dos sistemas educacionais para futuras situações de emergência que possam comprometer a continuidade do processo educativo. Dessa forma, compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesse período constitui uma oportunidade de produzir conhecimentos capazes de subsidiar práticas educacionais mais inclusivas, resilientes e socialmente comprometidas.

Nesse percurso, a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), na linha de pesquisa Educação Especial e

Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, ampliou significativamente essas reflexões. A participação nas atividades do grupo de pesquisa, aliada às contribuições da orientadora Maria Dolores Fortes Alves (2016), possibilitou aprofundar os estudos sobre as PAII, compreendidas como referenciais teórico-metodológicos capazes de promover processos educativos mais humanos, complexos, colaborativos e inclusivos.

A relevância desse estudo fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar constitui um direito assegurado por dispositivos legais nacionais e internacionais, entre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). Entretanto, a efetivação desse direito, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais, depende da implementação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes e às especificidades dos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, diversos estudos evidenciam que a formação do professor constitui um dos principais elementos para a consolidação de práticas educacionais inclusivas (Glat; Nogueira, 2003). Moran (2007) destaca que o professor necessita reinventar continuamente suas formas de ensinar, flexibilizando metodologias e incorporando diferentes recursos pedagógicos para atender às demandas da diversidade. De forma complementar, Freire (2013) ressalta que qualquer discussão acerca dos métodos de ensino deve partir da compreensão das finalidades da educação, das características dos estudantes e das condições concretas nas quais a escola desenvolve seu trabalho.

Sob essa perspectiva, o presente estudo compreende que a formação de professores assume papel central na construção de práticas pedagógicas capazes de promover participação, aprendizagem e inclusão, especialmente em contextos de ensino mediados por tecnologias digitais. Trata-se de reconhecer que educar implica compreender a complexidade das relações humanas, respeitar as singularidades dos sujeitos e construir ambientes educativos fundamentados na equidade, na colaboração e na valorização das diferenças.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo geral analisar as PAII desenvolvidas no ambiente educacional virtual durante o período pandêmico, investigando seus desafios e possibilidades para os estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas de Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem; compreender os desafios enfrentados pelos professores na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas; analisar estratégias que contribuíram para a efetividade dessas práticas;

e mapear experiências que favoreceram os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência durante o ensino remoto e híbrido.

A fundamentação teórica está ancorada no Paradigma Educacional Ecológico (Moraes, 2015), no Pensamento Complexo e Transdisciplinar (Morin, 2021) e nas Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (Alves, 2016). Esses referenciais possibilitam compreender a educação como um processo sistêmico, relacional e multidimensional, no qual inclusão, aprendizagem, tecnologia e formação de professores constituem dimensões inseparáveis.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de estudo de caso. Essa abordagem possibilita compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando os significados, valores, experiências e relações estabelecidas pelos participantes (Minayo, 2009). A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do Ensino Fundamental II, utilizando questionário online elaborado na plataforma *Google Forms*. Para a interpretação dos dados empregou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), articulando as categorias emergentes aos princípios e valores das PAII.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, incluindo SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE 2021) e Minha Biblioteca CESMAC/Pergamum. As buscas contemplaram produções publicadas entre 2020 e 2022, período correspondente às principais medidas de isolamento social adotadas no Brasil, utilizando descritores relacionados à educação inclusiva, ensino remoto, ensino híbrido, metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas.

Diante da estrutura desse estudo, o caminho trilhado inicia com a introdução. A segunda seção apresenta um percurso histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva no contexto brasileiro. A terceira desenvolve a fundamentação teórica, discutindo as PAII, o ensino remoto, o ensino híbrido, os ambientes virtuais de aprendizagem, o Pensamento Complexo e o Paradigma Educacional Ecológico. A quarta seção analisa os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a educação básica e as estratégias pedagógicas adotadas para estudantes com deficiência. A quinta descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na sexta seção são apresentados e discutidos os resultados à luz das categorias analíticas e dos valores das PAII. Por fim, a sétima seção reúne as considerações finais, evidenciando que a pandemia revelou a complexidade do processo educativo e reafirmou a necessidade de práticas pedagógicas integradoras e inclusivas, fundamentadas na formação de professores, em políticas

públicas efetivas e na construção de uma cultura escolar comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

2 O CENÁRIO DA INCLUSÃO NO BRASIL: BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO

Nesta seção, trataremos da Educação Inclusiva no Brasil e seu contexto histórico, em que tem como objetivo apresentar um panorama da educação inclusiva no Brasil, abordando seus principais momentos históricos, os marcos legais e políticos que fundamentam essa perspectiva educacional e os desafios relacionados à sua implementação no ensino básico. A análise histórica permite compreender a evolução das concepções de deficiência e inclusão, evidenciando os avanços e limites desse processo ao longo do tempo.

Na sequência, são discutidos os dispositivos legais e as políticas públicas que asseguram o direito à educação na perspectiva inclusiva, destacando a importância desses instrumentos para a organização dos sistemas educacionais e para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Por fim, a seção problematiza os desafios enfrentados pelas escolas de educação básica na efetivação da educação inclusiva, considerando aspectos relacionados à formação do professor, às condições pedagógicas e estruturais e às barreiras que ainda dificultam a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

2.1 Momentos históricos da educação inclusiva no Brasil

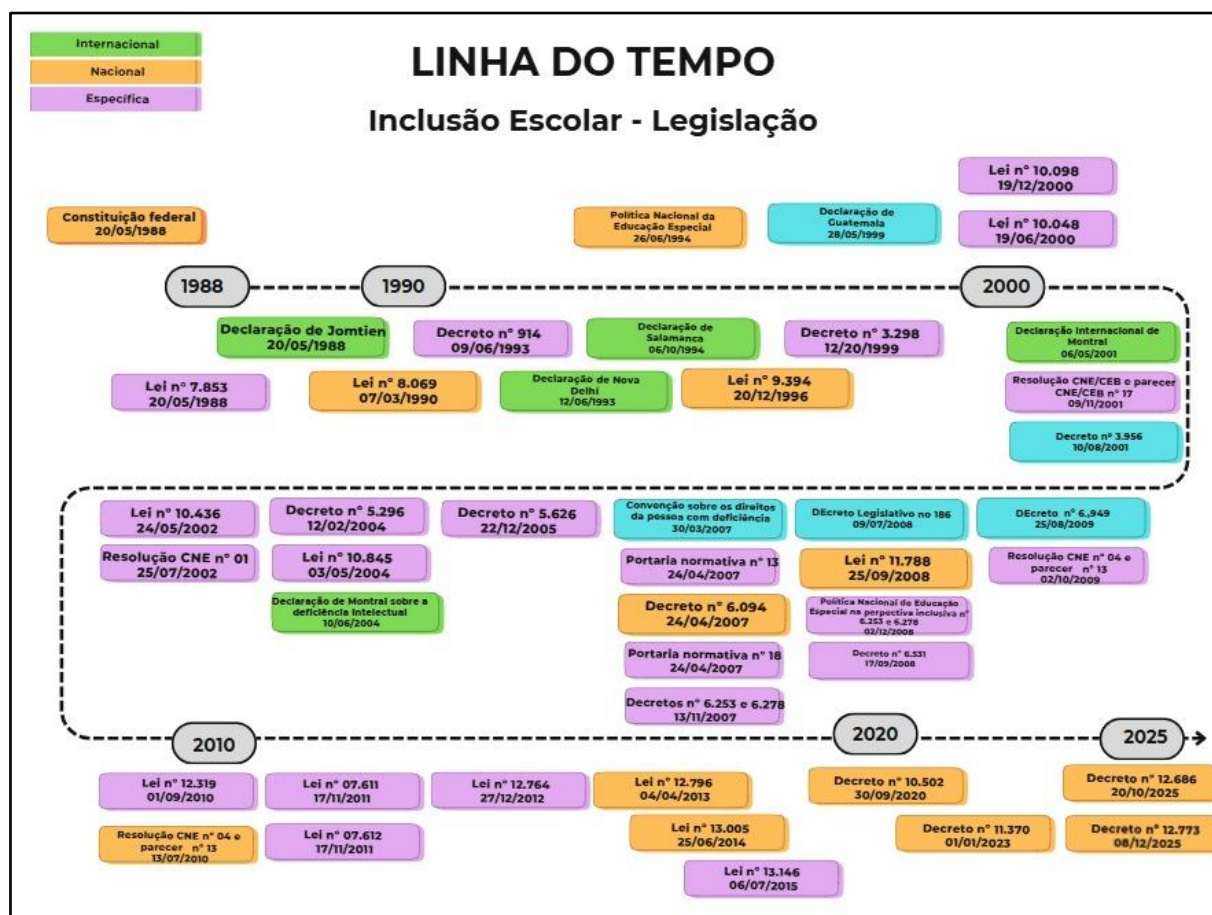
Ao longo do tempo, a inclusão na educação básica no Brasil passou por diversas transformações, impulsionadas por legislações, políticas públicas e movimentos sociais que buscavam garantir o direito à educação para todos, especialmente estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas (Brasil, 1996; 2008; 2011; 2015). Sendo assim, de forma significativa são caracterizadas pela transição do paradigma da segregação para o da inclusão, com a progressiva superação do modelo de escolarização em instituições e classes especiais. Esse movimento foi impulsionado pelo reconhecimento da educação como direito fundamental de todos, consolidado pela LDB, que assegura o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas no ensino regular (Brasil, 1996).

Posteriormente, a ampliação do público-alvo da educação especial e a institucionalização da inclusão como política pública, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promoveram a reorganização dos sistemas de ensino e a implementação do AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum (Brasil, 2008). Nesse processo, também se intensificaram as ações voltadas à

garantia da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e tecnológica, bem como a responsabilização dos sistemas de ensino pela efetivação da inclusão, conforme diretrizes e normativas que reforçam a educação especial como modalidade transversal à educação básica (Brasil, 2011). Esse percurso foi fortalecido com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reafirma a escola comum como espaço prioritário de escolarização, veda práticas discriminatórias e consolida a educação inclusiva como um direito civil, ampliando o compromisso do Estado com a oferta de uma educação equitativa e de qualidade para todos (Brasil, 2015).

Na organização das informações no quadro abaixo, pode-se observar que o percurso evolutivo da legislação referente à inclusão escolar no Brasil desenvolve-se em estreita consonância com os marcos normativos internacionais voltados à garantia do direito à educação para todos. As legislações e políticas públicas nacionais incorporam princípios e diretrizes defendidos em documentos internacionais, especialmente aqueles que reafirmam a educação inclusiva como direito humano, a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no contexto escolar. Esse alinhamento evidencia a influência de acordos e declarações internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, contribuindo para a consolidação de um marco legal que reconhece a escola comum como espaço privilegiado de escolarização e orienta a reorganização dos sistemas de ensino para o atendimento às necessidades educacionais específicas.

Figura 1- Linha do tempo da Legislação Internacional, Nacional e específica



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No relato histórico da educação especial no Brasil, a educação para indivíduos com deficiência era primariamente isolada. Instituições especializadas, que eram frequentemente mantidas por organizações religiosas ou filantrópicas, forneciam serviços educacionais para população específica, como surdos, cegos e deficientes intelectuais. Esse modelo exacerbou a exclusão, pois não havia preocupação em integrar esses estudantes ao sistema regular de ensino.

Com o avanço dos direitos humanos e influências internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), começaram a surgir iniciativas voltadas inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1994). No Brasil, a Constituição de 1988 consolidou o direito à educação como fundamental, determinando que o ensino deve ser oferecido de forma igualitária, sem discriminação (Brasil, 1988). A LDB de 1996 reforçou essa perspectiva, prevendo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Logo após uma década, o Brasil adotou uma abordagem mais inclusiva na educação básica, alinhada às diretrizes internacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas comuns (Brasil, 2008). O Decreto 7.611/2011 estabeleceu diretrizes para o AEE, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2011).

Sendo assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146/2015 representou um marco ao garantir que a inclusão escolar fosse um direito inegociável, vedando a recusa de matrícula por motivo de deficiência e exigindo que as escolas se adaptassem às necessidades dos estudantes (Brasil, 2015), no entanto, embora documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) tenham reforçado o compromisso do país com a inclusão, os estudos mostram que a realidade nas escolas ainda revela um descompasso entre o que é previsto na legislação e o que acontece na prática (Brasil, 2008; 2015).

Apesar dos avanços normativos e conceituais alcançados nas últimas décadas, a implementação da educação inclusiva no Brasil ainda se depara com desafios significativos. Entre os principais entraves destacam-se a insuficiência de infraestrutura adequada nas escolas, as fragilidades nos processos de formação inicial e continuada de professores, a limitação de condições de acessibilidade e a escassez de recursos didático-pedagógicos adaptados às diferentes necessidades educacionais. Nesse contexto, o debate gerado em torno da Política Nacional de Educação Especial de 2020, ao sugerir a possibilidade de retomada de práticas mais segregadoras, evidenciou a fragilidade dos avanços conquistados e a necessidade permanente de vigilância, resistência e aprimoramento das políticas públicas (Brasil, 2020)

Atualmente houve a promulgação dos decretos nº 12.686 e Decreto nº 12.773, ambos de 2025 que reorganizam diversos aspectos da educação especial por meio da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a; 2025b). Mesmo diante disto, a inclusão escolar no ensino básico ainda precisa superar barreiras estruturais e pedagógicas para garantir uma aprendizagem significativa para todos, respeitando a diversidade dos estudantes e promovendo um ambiente educacional verdadeiramente acessível e integrador.

Deve-se ressaltar que a "educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula" e que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os estudantes, professores capacitados para incluir todos os estudantes em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade (Moreira, 2006 p. 109). Nesse viés, no contexto da educação

Inclusiva, o autor defende que a inclusão não é apenas estar presente, mas pertencer, participar e aprender com equidade. Trata-se de transformar a escola para que ela seja, de fato, um espaço acessível, acolhedor e justo para todos.

2.2 Marcos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil

Os marcos legais que se relacionam com a Educação Especial no Brasil revela um longo processo de construção de políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Desde as primeiras legislações educacionais, passando pelas reformas legais e normativas, até a consolidação de uma perspectiva inclusiva, o país tem buscado superar práticas excludentes historicamente enraizadas. Foi necessário sair de um movimento segregacionista, passando pelo movimento da integração, para chegarmos na atualidade ao movimento inclusivo. Tais aspectos são resultados de lutas sociais travadas em sua maioria pelos familiares e educadores de pessoas com deficiência.

A primeira LDB, instituída pela Lei nº 4.024/1961, trouxe algumas menções à Educação Especial, mas de maneira bastante superficial (Brasil, 1961). Naquele contexto, a concepção de educação para pessoas com deficiência era ainda predominantemente assistencialista, com forte influência de iniciativas filantrópicas. A LDB, nessa época, fazia referência à necessidade de atendimento a estudantes com deficiências físicas, sensoriais e mentais, mas não estabelecia diretrizes claras para a implementação de políticas públicas efetivas (Brasil, 1961). A responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência no Brasil, permanecia quase exclusivamente com instituições privadas e entidades especializadas, com pouca ou nenhuma articulação com o sistema público de ensino

A Lei nº 5.692/1971, que alterou substancialmente a LDB, representou um pequeno avanço ao reconhecer oficialmente a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Essa legislação orientava que o atendimento aos estudantes com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1971). Entretanto, a proposta de integração trazida por essa lei ainda estava condicionada à capacidade do estudante de se adequar ao modelo escolar vigente, sem grandes adaptações ou esforços por parte da escola. O estudante com deficiência conseguia se matricular, mas permanecer na escola era tarefa árdua e apenas do próprio indivíduo. O sistema educacional brasileiro, naquele momento, pouco se preocupava em modificar suas práticas para acolher a diversidade. A inclusão efetiva ainda era um ideal distante.

A promulgação da Lei nº 9.394/1996, a nova LDB, trouxe mudanças significativas para a Educação Especial. Pela primeira vez, a modalidade foi incorporada de forma transversal a todos os níveis e etapas da educação básica e superior, com a previsão de oferta do AEE (Brasil, 1996). O artigo 58 da nova LDB estabeleceu que o AEE deveria ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino e de forma complementar ou suplementar ao ensino comum (Brasil, 1996). Nessa lei, embora o AEE fosse mencionado, não havia clareza quanto à sua definição, organização e operacionalização no contexto dos sistemas de ensino. Essa mudança representou um importante marco na luta por uma educação inclusiva, ao reconhecer que os estudantes com deficiência tinham direito à matrícula nas escolas regulares e ao recebimento de serviços especializados que atendessem às suas necessidades específicas.

O início da implementação do AEE, contudo, só começou a ganhar forma de maneira mais estruturada a partir dos anos 2000, com a criação de políticas específicas voltadas para a sua organização e financiamento. O AEE passou a ser entendido como um conjunto de serviços e recursos pedagógicos, oferecidos em salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de promover a acessibilidade curricular e a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas atividades escolares (Brasil, 2007; 2008). Nessa perspectiva, o atendimento especializado não substitui o ensino comum, mas o complementava, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Tais fatos foram expostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política consolidou o paradigma da inclusão no Brasil, estabeleceu como princípio fundamental a matrícula de todos os estudantes com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, com o direito ao AEE. A política de 2008 reforçou a obrigatoriedade de adaptação curricular, de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e da formação continuada de professores para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008). Outro aspecto relevante foi o reconhecimento da atuação de diferentes profissionais de apoio escolar, como intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar e professores das salas de recursos multifuncionais, todos com papéis fundamentais na garantia da inclusão efetiva. Cabe expor que a política não trouxe clareza nas atuações e papéis de cada profissional, embora citasse eles, o que foi considerado grande avanço na área da educação especial.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, foi fundamental para regulamentar os dispositivos da LDB referentes à Educação Especial (Brasil, 2011). O decreto reafirmou o direito dos estudantes com deficiência ao AEE, bem como a obrigatoriedade de sua oferta pelas redes de ensino. Entre as principais contribuições do Decreto nº 7.611/2011, destaca-se a

definição clara de responsabilidades dos sistemas educacionais quanto à oferta de serviços de apoio, ao financiamento das ações inclusivas e à formação de professores especializados (Brasil, 2011). Além disso, em 2012 a lei nº 12.764 estabeleceu a presença de profissionais de apoio escolar para estudantes com TEA para garantir a acessibilidade pedagógica e comunicacional, atendendo às especificidades de cada estudante.

Esses profissionais foram mencionados para atuar diretamente junto aos estudantes, auxiliando nas atividades de locomoção, alimentação, higiene, comunicação e participação nas atividades pedagógicas. E em 2015 a lei brasileira de inclusão trouxe esse profissional voltado para todos os estudantes com deficiência que deles necessitassem (Brasil, 2015). Cada estudante que possui deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação tem por direito a possibilidade de ter esse profissional junto a ele em toda as instancias da vida escolar em contexto de escola comum, desde que o professor do atendimento educacional especializado visualize a real necessidade. Tal profissional não atua condicionado ao laudo médico e sim da análise das potencialidades e necessidades de cada indivíduo, e para tal se utiliza de instrumentos avaliativos e descritivos que é realizado envolvendo toda a equipe escolar.

De fato, a promulgação da LBI, de nº 13.146/2015, representou mais um avanço decisivo no campo da Educação Especial. Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa legislação consolidou os direitos das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, incluindo a educação (Brasil, 2015). A LBI estabeleceu, de forma inequívoca, a obrigatoriedade da educação especial e inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, proibindo práticas discriminatórias, como a recusa de matrícula ou a cobrança de valores adicionais por parte das escolas privadas. Além disso, a LBI garantiu o direito ao AEE e à presença de profissionais de apoio escolar, conforme a necessidade de cada estudante.

No contexto da LBI, os profissionais de apoio escolar passaram a ter reconhecimento legal, sendo definidos como essenciais para a promoção da autonomia, da segurança e do pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Suas funções englobam o apoio nas atividades de vida diária, na locomoção, na comunicação e nas interações sociais e pedagógicas. A atuação desses profissionais é complementar ao trabalho dos professores, sendo indispensável para a efetivação das políticas de inclusão. Atualmente, há inúmeros estudos sobre esse profissional e o papel dele dentro da escola, principalmente sua formação acadêmica (Ramos, et al 2021).

No contexto das recentes reformulações das políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil, destacam-se o Decreto nº 12.686 e o Decreto nº 12.773, ambos promulgados no ano de 2025. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo princípios, diretrizes e responsabilidades para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial em todo o território nacional. Na sequência, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, altera e complementa o decreto anterior, promovendo ajustes técnicos e operacionais, além de explicitar garantias relacionadas à oferta do atendimento educacional especializado e à atuação de instituições especializadas no âmbito da política inclusiva por meio dos centros de AEE. Em conjunto, tais dispositivos legais evidenciam o movimento de reorganização e fortalecimento da educação especial na perspectiva inclusiva, reafirmando o compromisso do Estado com a promoção da equidade, da acessibilidade e da aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2025^a; 2025b).

O Decreto nº 12.686 reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ensino comum (Brasil, 2025a). Entre seus fundamentos, destacam-se a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a articulação do Atendimento Educacional Especializado com o currículo regular e a formação continuada dos profissionais da educação, dando foco para a construção do estudo de caso de cada estudante com deficiência regularmente matriculado em rede estado e introduz os centros de Atendimento Educacional Especializado.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773 altera e complementa o Decreto nº 12.686/2025, promovendo ajustes e detalhamentos em dispositivos relacionados à implementação da política. O texto reforça garantias de atendimento, amplia especificações acerca do público contemplado, incluindo ações voltadas à primeira infância e explicita a atuação das instituições especializadas no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, o segundo decreto não apenas revisa aspectos técnicos e operacionais do anterior, mas também responde aos debates e tensionamentos históricos que atravessam o campo da educação especial, especialmente no que se refere à relação entre escolarização em classes comuns e oferta de suportes especializados sob o funcionamento dos centros de AEE (Brasil, 2025b).

No âmbito da materialização dessas diretrizes, o estudo de caso e o PEI configuram-se como instrumentos centrais para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. O estudo de caso constitui um procedimento pedagógico e técnico que envolve a análise aprofundada das necessidades, potencialidades, barreiras e condições de

participação do estudante, articulando informações da equipe escolar, da família e, quando necessário, de profissionais da área da saúde e assistência¹.

A partir dessa análise, elabora-se o PEI. Esse deve ser visto como documento orientador que organiza objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e formas de avaliação, garantindo um planejamento individualizado e coerente com o currículo comum. Assim, estudo de caso e PEI não se reduzem a exigências burocráticas, mas materializam a prática pedagógica inclusiva ao promover intervenções intencionais, acompanhamento contínuo e corresponsabilidade institucional pelo desenvolvimento integral do estudante. Esse planejamento potencializa e direciona as ações relacionadas a inclusão escolar (Brasil, 2025a; 2025b).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre legislação, políticas educacionais, gestão escolar e práticas pedagógicas. A garantia do direito à educação para os estudantes com deficiência deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve o Estado, os profissionais da educação, as famílias e toda a sociedade. A efetiva implementação das legislações vigentes, com especial atenção à atuação dos profissionais de apoio escolar e à oferta do AEE, representa um passo fundamental para a construção de uma educação de qualidade, acessível e equitativa para todos.

2.3 Desafios da implementação da educação inclusiva no ensino básico

Ao trilhar o percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, vemos que é perceptível que a implementação no ensino básico, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, impulsionou um avanço significativo nas políticas públicas educacionais, mais especificamente, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Sendo assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a

¹ Cabe expor que no estado de Alagoas houve recentemente a inserção de profissionais da assistência social e psicologia na rede de educação por meio do programa coração de estudante.

acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nessa perspectiva, esse documento propõe a eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência. Contudo, apesar das lutas para a obtenção dos progressos normativos, encontra-se muitos desafios causando entraves na concretização do compromisso com a igualdade de direitos para todos (Brasil, 1988). Nesse contexto é desafiador, assegurar e garantir o acesso diante desses elementos importantes citados na política da Educação Inclusiva, tendo em vista ainda, atitudes excludentes, falta de articulação entre políticas públicas, currículo inflexível, avaliação engessada e a participação da comunidade escolar, comprometendo assim, a participação desses estudantes.

Um grande desafio inclui a formação inicial e continuada dos professores, bem como a falta e precariedade dos recursos necessários, promovendo uma maior insegurança na prática pedagógica para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Dessa forma, Mantoan (2015, p.28) destaca que:

A inclusão escolar não é um favor ou um privilégio concedido às pessoas com deficiência. É a possibilidade de que todos tenham os mesmos direitos educacionais, e isso implica a reorganização da escola para atender à diversidade dos alunos e não para que os alunos se adaptem à escola.

Nesse sentido, dentre muitas ações, a escola necessita rever e refletir suas abordagens, para além dos recursos físicos ou materiais, possibilitando o movimento geral formativo dos que fazem a escola. A gestão, por sua vez, estando comprometida com os princípios da equidade e da justiça social tem um papel fundamental no processo inclusivo. Pode promover a formação dos profissionais, fomentar um ambiente acolhedor, articular parcerias e assegurar que os direitos de todos os estudantes sejam respeitados, proporcionando um acolhimento integral dos estudantes, principalmente os que possuem deficiência.

3 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

Esta seção apresenta uma reflexão teórica sobre a compreensão das PAII, fundamentadas no paradigma educacional ecossistêmico, na complexidade e na transdisciplinaridade, destacando sua relevância para a promoção da equidade e da valorização da diversidade nos processos educativos. Reflete sobre a possibilidade e os desafios de desenvolver tais práticas no ambiente educacional virtual, especialmente no contexto do ensino remoto e híbrido intensificado pela pandemia da Covid-19, explorando impactos, desigualdades e reinvenções da docência.

Abordou-se, ainda, a perspectiva ecoformativa, complexa e transdisciplinar como base para uma educação integral, sensível e humanizadora, culminando em reflexões sobre os desafios contemporâneos e as possibilidades de reencantar a educação por meio de práticas pedagógicas ativas, inclusivas e centradas no estudante.

3.1 Compreendendo

No cenário educacional contemporâneo, marcado por incertezas e intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de refletir o ensinar e o aprender considerando os princípios da inclusão e da equidade. Portanto, precisamos ampliar o olhar considerando todas as dimensões dos sujeitos. Assim, segundo Pereira e Alves (2016, p. 17) mencionam:

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

Nesse contexto, diante de suas bases estruturantes “a complexidade e a transdisciplinaridade” detalhadas nos tópicos mais adiante, compreende-se que o sujeito é o centro do processo, e deve ser potencializado em qualquer ambiente de aprendizagem, sendo este, um espaço dinâmico, atravessado por múltiplas dimensões sociais, culturais, afetivas e cognitivas, sendo esta, capaz de promover a valorização da singularidade de cada estudante.

No entanto, o que são práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas? Segundo Alves (2016), as PAII configuram-se como um conjunto de ações pedagógicas que consideram o ser humano em sua multidimensionalidade, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais,

sociais e culturais. Tais práticas fundamentam-se na perspectiva ecossistêmica da educação, articulando saberes de diferentes áreas e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso, mas implica a participação ativa de todos os sujeitos, respeitando suas singularidades e potencialidades, em um movimento contínuo de interação, cooperação e aprendizagem significativa.

Assim compreende, que o processo educativo deve reconhecer cada estudante em sua singularidade, considerando suas formas próprias de aprender, sentir e interagir com o conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar deixa de ser uma prática padronizada e passa a se constituir como um movimento dinâmico, flexível e sensível às diferenças, no qual o professor assume o papel de mediador na construção coletiva do saber. Seguindo esse viés, Alves (2016, p. 47), ressalta que as PAII:

consideram as diferenças dos sujeitos como parte constitutiva do processo educativo, promovendo a participação ativa de todos os alunos, com ênfase na construção coletiva do conhecimento, na mediação pedagógica sensível e na valorização das potencialidades individuais.

Sendo assim, entende-se, que é necessário quebrar barreiras acolhendo os estudantes na sua integralidade, considerando todas as dimensões na inteireza do seu ser, compreendendo suas diferenças, dificuldades e potencialidades para assim se desenvolver. Na amplitude das Práticas Pedagógicas de aprendizagem Integradoras e Inclusivas, para atingir os objetivos da aprendizagem, Alves (2016, p. 29) destaca que “as estratégias de Aprendizagem Integradora podem favorecer o aprender para a renovação, para a criatividade e a integração”.

Nesse sentido, na percepção desta pesquisadora, as estratégias estão relacionadas no plano pensante do professor do como fazer, quais ferramentas utilizar, na ação organizada e na atitude inclusiva. Trata-se de mudanças de dentro para fora, capaz de perceber que no movimento formativo, o aprendizado é um processo dinâmico, vivo e conexo. Diante do que foi dito, Moraes demonstra de forma prática o como fazer:

Aprendizagem integradora seria a estratégia metódica para fazer visível essa tripla renovação. Crie um espaço relacional, dentro e fora da sala de aula, com recursos de verbais, analógicos, visuais com ambientes virtuais, através da resolução de problemas e projetos que integram a aprendizagem de disciplinas diferentes, incentivando a aquisição de valores, habilidades e competências sentido para a vida e para a atividade profissional. A tolerância, a convivência, a cooperação, a crítica, a criatividade e a busca permanente de autoaprendizagem, são as ferramentas mais eficazes para a transformação pessoal, profissional e social (apud Moraes, 2007, p. 11).

No sentido de transformar o modo de pensar e perceber o outro e o ambiente que o cerca, sendo criativo no fomento de atitudes que promovam ambientes estimulantes da imaginação,

da comunicação e da percepção de novos sentidos, rompendo a fragmentação dos saberes, buscando uma formação mais completa e inclusiva. As autoras Pereira e Alves (2016) ressaltam que as práticas, faz alusão a vários aspectos relevantes como:

[...] razão, imaginação, intuição, colaboração e impacto emocional. Partem de uma concepção dos sujeitos sob o ponto de vista multidimensional e multirreferencial, buscando intervir nas dimensões auto, hetero e ecoformativas através de um processo integrador frente à diversidade (Pereira; Alves, 2016, p. 17).

As autoras acima, destacam uma compreensão ampliada e complexa das práticas pedagógicas, que vão muito além de aspectos técnicos ou metodológicos. Ao afirmar que as práticas envolvem razão, imaginação, intuição, colaboração e impacto emocional, elas defendem que o processo educativo mobiliza múltiplas dimensões do ser humano como: cognitivas, afetivas, sociais e sensíveis e, portanto, não pode ser reduzido a uma lógica puramente racional ou instrumental.

Considerando o ponto de vista multidimensional e multirreferencial, as formas de conhecer e aprender são ampliadas, pois essa visão reconhece a complexidade da existência humana nas suas diversas dimensões estão indicando que o sujeito é constituído por diferentes dimensões (intelectual, emocional, social, cultural, entre outras) e que a aprendizagem ocorre a partir da integração de diversos saberes e experiências. Ou seja, ensinar e aprender implica considerar o estudante em sua totalidade e reconhecer a diversidade de formas de pensar, sentir e agir.

Além disso, ao abordarem as dimensões auto, hetero e ecoformativas, as autoras reforçam que a formação humana ocorre em três níveis interligados: Autoformação: relação do sujeito consigo mesmo (autoconhecimento, autonomia, reflexão); Heteroformação: relação com o outro (interações, trocas, colaboração); Ecoformação: relação com o meio e o contexto (ambiente, cultura, realidade social). Segundo Moraes:

A ecoformação implica compreender o processo educativo como uma dinâmica que envolve simultaneamente a autoformação, a heteroformação e a relação com o meio. Trata-se de um movimento em que o sujeito se forma na interação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, em um processo contínuo, complexo e integrado, no qual aprender significa também transformar-se e transformar o contexto em que vive (MORAES, 2004, p. 14).

Neste sentido, as autoras defendem uma formação humana integral, que rompe com visões fragmentadas do conhecimento e do sujeito. Trata-se de uma perspectiva que compreende a educação como um processo de transformação, no qual o aprender envolve não apenas a aquisição de conteúdo, mas a construção de sentidos, relações e posicionamentos diante da vida e da sociedade.

Assim, o que as autoras querem dizer é que as práticas pedagógicas integradoras e inclusivas devem promover uma formação integral, articulando essas diferentes dimensões e relações, de modo a responder à diversidade dos sujeitos. Trata-se de uma educação que integra razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e coletivo, buscando desenvolver o ser humano de forma completa e em conexão com o mundo em que vive.

Estas práticas apresentam aos sujeitos a possibilidade de relacionar aquilo que observam com o que escutam e experimentam. Assim, Alves (2016) apresenta as categorias necessárias para fundamentar a criação de cenários para as PAII serem desenvolvidas. Estas categorias, mais adiante chamadas de 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 categoria são indicados valores específicos que acompanham as práticas em suas vivências, indicados no quadro abaixo:

Quadro 1- Categorias e Valores para construção das PAII

CATEGORIAS	VALORES
Abertura	Movimento, abertura de olhar, capacidade de dialogar, lidar com as incertezas, abertura às mudanças. Abertura às emergências
Flexibilidade	Flexibilidade, capacidade de ressurgir, capacidade de autorregeneração, transformação, reequilíbrio.
Contextualização	Contexto, historicização, acolhimento, cooperação, olhar contextualizado, visão ampliada, partilha, construção tecida em conjunto.
Multirreferencialidade	Multirreferencialidade, enfoque amplo, solidariedade, acolhimento, compreensão do todo, compreensão do entorno, olhar plural, complexidade, diversidade.
Ética	Ética, respeito à vida, humanização, amorosidade, cooperação, solidariedade, respeito, reconhecimento, legitimação da singularidade.
Auto-organização	Auto-organização, autorressignificação, autorrecriação, autorreprodução, autotransformação, transformação, transmutação, reaprendizagem, lidar com a mudança, lidar com o novo.
Subjetividade e intersubjetividade	Subjetividade e intersubjetividade, relação consigo, com o outro e com o todo, inexistência de fronteiras, auto-heterorreferência.
Ecologia da ação	Ecologia da ação, consciência do todo, reverberação, expansão da ação, recursividade, retroação, consciência ecossistêmica, ecologização.
Terceiro incluído	Terceiro incluído, consciência do ser sobre si com o outro, inclusão, complexidade, rejeição à exclusão, não dualidade, abertura às diferenças, acolhimento, legitimação, diversidade, compreensão, solidariedade, acolhimento, partilha, confiança, abertura, dialogicidade.
Recursividade	Recursividade, retorno, ressignificação, relação entre produto e produtor, movimento espiralado, relação dialógica, 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).

Este quadro, originado dos estudos da obra PAII, autoconhecimento e motivação, foi sugerido pela autora como “princípios-guias” para nortear a construção de cenários e EAI, partindo dos princípios e conceitos estruturantes da interdisciplinaridade, do pensamento complexo, ecossistêmico e da transdisciplinaridade. Segundo Alves, (2016, p.97):

A elaboração desses princípios foi inspirada na leitura da tese de Arnt (2007) e das categorias e subcategorias de uma docência transdisciplinar, levantadas por Moraes (apud TORRE; PUJOL et al.2010). Com premissa, considero denomina-los de “princípios inclusivos”, pelo modo como me remetem à ideia de que “faço parte”, ou mesmo por entender que servirão de referência para todos nós – com nossas diferenças e igualdades - façamos parte dessa nova tessitura sobre a qual procurei situar as concepções acerca da inclusão

Assim, compreende-se que essas categorias, elencadas aos embasamentos teóricos, caracterizadas como “princípios inclusivos” (Alves 2016, p. 97) evidencia a necessidade de reorganizar o fazer pedagógico a partir de relações mais integradoras, nas quais todos os sujeitos, em suas diferenças e igualdades, sejam reconhecidos como parte constitutiva do processo educativo.

Sendo assim, considerou-se importante adentrarmos mesmo que de forma sucinta em cada categoria para compreendermos melhor sua estrutura bem como seus valores e suas contribuições para as reflexões acerca deste estudo:

- Abertura - Em resumo, esta categoria faz alusão aos novos processos de aprendizagem. [...]Diz-se dos processos vivos, criativos abertos ao novo. Expressam a nossa capacidade de dialogar, de lidar com as incertezas, com as mudanças, emergências etc, ou seja, denota uma abertura ao movimento da vida.” (Alves, 2016 p. 98). Intrinsecamente a autora considera os valores como “movimento, abertura de olhar, capacidade de dialogar, lidar com as incertezas, abertura a mudanças, abertura as emergências”. Estes

valores derivados da categoria maior, representam a disposição do sujeito em assumir uma postura aberta e sensível diante dos processos educativos, reconhecendo o caráter dinâmico, imprevisível e transformador da aprendizagem.

- Flexibilidade – Esta categoria, destaca [...] “nossa capacidade de adaptação às situações novas, de nossa capacidade de autorregeneração” [...] com foco nos valores da “flexibilidade, capacidade de ressurgir, capacidade de autorregeneração, transformação e reequilíbrio (Alves, 2016 p. 98). A autora evidencia que a prática pedagógica não é estática, mas se constrói em movimento, provocando no professor abertura para rever, ajustar e ressignificar continuamente suas ações.
- Contextualização – Esta categoria está entrelaçada com a experiência de vida do ser humano, considerando segundo Alves (2016), “o todo”. Isso implica compreender que nada fica de fora, tudo é considerado quando se reflete ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, os valores “contexto, historicização, acolhimento, cooperação, olhar contextualizado, visão ampliada, partilha e construção tecida em conjunto (Alves 2016, p. 98) Assim, a autora levou a compreensão de que a importância de uma prática pedagógica que reconheça o estudante em sua integralidade, promovendo relações mais humanas, dialógicas e sensíveis, nas quais o aprender se constrói coletivamente e em conexão com a realidade vivida.
- Multirreferencialidade – Esta categoria tem foco a inclusão quando diz “um olhar que acolhe as diferenças, a diversidade, um olhar complexo, solidário, compreensivo, acolhedor. Essa possibilidade deve existir, porque somente ela é inclusiva, pois é multidimensional” (Alves 2016, p. 98), imbricada nos valores “multirreferencialidade, enfoque amplo, solidariedade, acolhimento, compreensão do todo, compreensão do entorno, olhar plural, complexidade, diversidade”. Assim, percebeu-se que valores associados a essa categoria concretiza quando o sujeito é compreendido em suas múltiplas dimensões, rompendo com visões reducionistas e homogêneas do processo educativo.
- Ética - essa categoria segundo Alves (2016 pg. 100) faz parte da “humanização do humano”. Está diretamente ligada aos “valores ontológicos e biológicos”. Assim, nesse contexto, os valores ontológicos referem-se aquilo que nos constitui enquanto sujeitos únicos, dotados de identidade, história e subjetividade. Já os valores biológicos dizem respeito ao reconhecimento da vida em sua dimensão mais básica, implicando cuidado, preservação e respeito à existência do outro em todas as suas formas.

- Auto-organização – esta categoria inicia enfatizando a nossa capacidade de nós auto-eco-hetero-organizarmos, considerando os valores: “auto-organização, autorressignificação, autorrecriação, autorreprodução, autotransformação, transformação, transmutação, reaprendizagem, lidar com a mudança, lidar com o novo” Alves (2016 pg. 100). Conforme a autora, refere-se à capacidade do sujeito de reorganizar-se continuamente diante das experiências, das relações e das mudanças que atravessam o processo educativo. Em detrimento dos autos, percebeu-se uma necessidade e capacidade de avaliarmos constantemente o eu e as práticas.
- Subjetividade e intersubjetividade – Nessa categoria há uma triangulação dos sujeitos consigo, com o outro e com o todo. Nela não se separa sujeito e objeto, educador e educando, sentir, pensar e agir. Nesse sentido a autora reflete que o processo educativo se constitui a partir de uma relação integrada e indissociável entre os sujeitos, na qual não há separação entre quem ensina e quem aprende, tampouco entre as dimensões cognitivas, emocionais e relacionais. Pensando nos valores “subjetividade e intersubjetividade, relação consigo, com o outro e com o todo, inexistência de fronteiras, auto-heterorreferência. Os mesmos, reforçam a compreensão de que a aprendizagem é um processo relacional, dinâmico e compartilhado
- Ecologia da ação – Novamente essa categoria, desperta a consciência do todo. Alves (2016) “[...]toda ação, após ser reproduzida, reverbera, se espalha, expande-se por todo o ambiente e foge do nosso controle, mas recursivamente, retorna a nós”. No sentido, da ação pedagógica compreende-se que ela nunca é neutra nem isolada, pois ao ser realizada ela produz efeitos que ultrapassam a intenção inicial do sujeito, alcançando outros contextos, pessoas e situações. Os valores “ecologia da ação, consciência do todo, reverberação, expansão da ação, recursividade, retroação, consciência ecossistêmica, ecologização, faz compreender que a consciência do todo implica reconhecer que o processo educativo não ocorre de forma isolada, mas em conexão com diferentes dimensões sociais, culturais, emocionais e ambientais. A reverberação e a expansão da ação indicam que as práticas desenvolvidas pelo professor se disseminam, influenciando outros sujeitos, espaços e contextos. Já a recursividade e a retroação evidenciam que essas ações retornam ao próprio sujeito, gerando novos aprendizados, ajustes e ressignificações no fazer pedagógico.
- Terceiro incluído. É literalmente o princípio da inclusão. Essa categoria rejeita tudo aquilo que exclui. Seus valores como “terceiro incluído, consciência do ser sobre si com o outro, inclusão, complexidade, rejeição a exclusão, não dualidade, abertura às

diferenças, acolhimento, legitimação, diversidade, compreensão, solidariedade, acolhimento, partilha, confiança, abertura, dialogicidade propõe uma educação que não apenas admite as diferenças, mas que as valoriza como constitutivas do processo de aprendizagem.

- **Recursividade.** Destaca-se a relação do ser com o outro. O conhecimento é produto e produtor de si mesmo. Tudo é retornável, é um movimento espiralado que permite compreender o caminho evolutivo que integra cultura coletiva e conhecimento. Por meio dos seus valores recursividade, retorno, ressignificação, relação entre produto e produtor, movimento espiralado, relação dialógica, retorno, reprodução é possível compreender que o aprender envolve um processo contínuo de reconstrução, no qual as experiências vividas são reinterpretadas à luz de novos contextos e interações. Assim, a recursividade permite integrar o conhecimento individual à cultura coletiva, favorecendo uma aprendizagem mais reflexiva, crítica e significativa, em que o sujeito se transforma ao mesmo tempo em que transforma o meio e as relações das quais participa.

Pensamento hologramático. (o ser consigo e com o outro) O ser está contido no todo, é parte do todo, e o todo é parte do ser. Valores como pensamento hologramático, pertencimento, parte-todo, totalidade, interdependência, configura-se que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a dimensão individual, configurando-se como uma construção coletiva, dinâmica e relacional.

- **Emergências.** Essa categoria denomina 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.

Valores: emergência, novo, novidade, inesperado, processos autopoieticos, geração de novas estruturas, busca de novas explicações, criação e renovação.

- **Pensamento dialógico.** Não há dicotomia ou antítese do pensamento e sim o princípio de que eu possa dizer minha palavra, que o outro possa dizer a sua palavra e que, juntos possamos dialogar com elas. Isto é inclusão. Sensibilidade me permite criar repertório que me permita moldar o cenário diante das emergências do novo. Valores: 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.** (o ser consigo). Essa categoria foi criada, visto que, em várias estratégias e discursos, a questão da importância do autoconhecimento se faz evidente. Nessa categoria, buscamos enunciados que demonstrassem que as estratégias apresentadas propiciaram autoconhecimento. Valores: autoconhecimento, consciência de si, autorreconhecimento, autolegitimação, busca de si, intersubjetividade, encontro consigo, sinergia, interior.

Motivação. Significa colocar o motor em ação, sentir-se entusiasmado (a) para seguir determinados caminhos e realizar sonhos, alcançar objetivos, alçar voos. Essa é uma característica das pessoas “com deficiência” que, comumente, servem como exemplos para as outras pessoas, motivando-as a acreditar em si próprias e seguir seus caminhos com afinho e determinação, como salienta Moraes no prefácio do livro. “favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração” (MORAES apud. ALVES, 2009a) A motivação intrínseca, mas são os estímulos externos que podem ativá-las.

- **Escuta sensível.** Essa categoria assim como as demais, expressa uma atitude. É a escuta indizível. Nela percebemos o dito e o não dito, enigmático que se esconde por detrás de um sintoma. Diz-nos que a escuta deve saber sentir o universo afetivo, imaginário, e cognitivo do outro, para compreender a existencialidade interna. Valores: escuta sensível, escuta complexa, escuta acolhedora, ouvir sem pressupostos, atitudes de abertura.

Diante do exposto, compreendeu-se que as categorias apresentadas, fundamentadas nos princípios inclusivos de Alves (2016), não se configuram apenas como referenciais teóricos, mas como orientações vivas para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, integradoras e coerentes com a complexidade do processo educativo. Cada categoria, ao mobilizar seus respectivos valores, ressalta que a educação inclusiva exige um movimento contínuo de abertura, reflexão, adaptação e compromisso ético com o outro, reconhecendo o estudante em sua totalidade.

Nesse sentido, tais princípios reafirmam a necessidade de superação de práticas fragmentadas e excludentes, ao propor uma educação que acolhe a diversidade, valoriza as singularidades e promove relações dialógicas, colaborativas e humanizadoras. Assim, o fazer pedagógico passa a ser compreendido como um processo dinâmico, relacional e em constante reconstrução, no qual professores e estudantes se constituem mutuamente, aprendendo e ensinando em uma tessitura coletiva.

Portanto, ao articular essas categorias ao presente estudo, revelou-se que as PAII constituem um importante referencial para repensar a educação contemporânea, especialmente em contextos marcados por desafios e incertezas, como o período pandêmico. Elas apontam caminhos para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e a formação integral dos sujeitos, reafirmando que aprender é, antes de tudo, um processo humano, complexo e profundamente relacional.

3.2 Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente educacional virtual é possível?

A aprendizagem acontece, segundo Alves (2016, p.43), “em todos os espaços, escola, empresa, espaço virtual, sociedade, rua, céu ou lua, faz-se premente a Educação para a compreensão, para reconhecimento e legitimação do outro como único”. Logo, o tempo todo, ela não se limita aos espaços físicos da escola, a aprendizagem acontece em diversos ambientes como afirma a autora, principalmente os de convivência social. Percebe-se que a autora reforça a importância da valorização das diferenças e que independente do espaço é possível haver um diálogo com os princípios da educação inclusiva, promovendo reconhecimento das singularidades e seus contextos.

Nesse sentido, pensar educação está para além do ensino, está na conscientização do “eu”, do “outro” e no respeito entre as partes, fundamental para uma sociedade com mais empatia. No entanto, pensando nas mudanças e nos formatos de aprendizagem, destaca-se que: “Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho [...]” Moran (1999, p.17).

A reinvenção da educação, impulsionada pelas novas formas de aprender, tem desafiado professores, gestores e escolas a refletirem seus modelos pedagógicos, especialmente no que se refere à inclusão e à personalização das práticas de ensino no ambiente virtual. Para Moran, (2007) O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço digital que propicia a interação entre professores e estudantes, por meio de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias, promovendo aprendizagens significativas. No que concerne a Alves (2016, p. 53): “O ambiente educacional virtual deve ser compreendido como um espaço dinâmico de interações, aprendizagens e construção coletiva do conhecimento, mediado pelas tecnologias digitais, promovendo práticas integradoras e inclusivas”.

De acordo com a autora, o ambiente educacional virtual, oferece inúmeras possibilidades de articulação de diferentes saberes, sujeitos e práticas pedagógicas de forma

dinâmica, interativa e inclusiva, sendo um espaço que favorece uma construção coletiva do conhecimento, proporcionando que várias pessoas se conectem e compartilhem saberes.

Ainda, no que concerne, o AVA, consolidar PAII é um desafio atual e necessário, especialmente no contexto das escolas públicas, onde as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos persistem historicamente. Diante dessa realidade, é necessário construir abordagens educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade de sujeitos e os diversos cenários, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa.

Alves, Petraglia e Guérios (2021) na obra *Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia. Ciências da educação e complexidade*, trazem de forma aprofundada sobre esses desafios, principalmente no desenvolvimento das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas em ambientes educacionais híbridos, sendo estas evidenciadas no contexto pandêmico e pós pandêmico. Todavia, é enfatizado que:

A construção do processo de ensino e aprendizagem aliando o uso das Tecnologias Digitais e das tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) baseados nos princípios da educação inclusiva servem-nos como ferramentas para alargar os horizontes educacionais da Educação Básica (Berto; Alves, 2024, p. 73).

Esse alargamento, foi necessário, tendo em vista que a pandemia, antes pensada que seria logo normalizada, se estendeu por muitos meses, trazendo muitas inseguranças, incertezas frente ao uso das Tecnologias, mas especificamente, aos ambientes virtuais de aprendizagem adotados para continuidade do processo de ensino aprendizagem. Pois, parar não era a opção, “como parar se o mundo gira sem parar? Reinventar-se é preciso” (Guérios, et al, 2021, p. 26).

Nesse sentido, muitas escolas tiveram que operacionalizar plataformas em tempo recorde e outras ficaram ainda em compasso de espera, principalmente as escolas públicas de nível básico, antecipando férias e utilizando algumas estratégias. No entanto, estas escolas cuja espera já estava ultrapassando o tempo, com o ensino já muito prejudicado, necessitaram também dar continuidade as aulas, e para isso, também aderiram os meios digitais na perspectiva de amenizar a aprendizagem dos estudantes. Guérios e colaboradores (2021 p. 26-27) reforçam esse momento:

Algumas instituições de ensino disseram para seus professores: “[...] gravem aulas em casa, com seus celulares, a escola não pode parar”. Outras transportaram a sala de aula para o ambiente virtual. Outras disseram que, de modo remoto, não haveria aulas. O que parecia evento de 15 dias extrapolou para um mês, depois dois, três, quatro... o que aconteceu? Alguns transpuseram barreiras, outros não. Alguns se mantiveram estáticos, outros tudo fizeram. Se por um lado o que aqui apresentamos soa como um desabafo, por outro soa como um desprender da alma, do dar de si para transpor barreiras em um mundo novo, desconhecido, com expectativa de resolução volátil. Polêmicas sobre a natureza da atividade remota tomaram conta da discussão pedagógica na Educação Básica e na Superior. Como fazer o que nunca fizemos, sem

tempo para aprender a fazer, garantindo a qualidade do fazer? Nesse cenário, foi preciso, mais do que querer: foi preciso estar aberto para aprender, em uma outra realidade em que todos dependemos uns dos outros.

Diante desse contexto emergencial, as escolas foram se organizando por meio das atividades remotas, pois no momento inicial pandêmico era a estratégia orientada de acordo com as normativas estabelecidas, tendo em vista o isolamento devido a pandemia do vírus da Covid-19 e o risco de contaminação. Desta forma, surgiram diferentes possibilidades, dentre elas: “videoaulas transmitidas em TV aberta, seja no ambiente virtual, rádio, mensagens por redes sociais ou mesmo, por material impresso com as devidas orientações” (Moraes, Pinho; Pinho, p. 164), bem como as *lives*, por meio das redes sociais e plataformas como o *Youtuber*.

Nesse cenário, a docência foi colocada à prova, no sentido dos professores se perceberem vivenciando uma realidade a qual não estavam preparados. Em meio as incertezas, muitos professores foram se encorajando, se desafiando, tentando, aprendendo e aprimorando o fazer pedagógico na condição que eles se encontravam. De acordo com Morin, (2015b):

Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises ou catástrofes pessoais e/ou coletivas. Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é nossa morte, da qual não conhecemos a data. Não sabemos onde e quando seremos felizes, não sabemos de que enfermidades sofreremos, não conhecemos com antecedência nossas fortunas e infortunas. Entramos em uma grande época de incertezas sobre nosso futuro, o de nossas famílias, o de nossa sociedade, o de nossa humanidade mundializada (p. 25-26).

Como Morin (2015b) bem coloca em suas sábias palavras, nunca estaremos preparados, conviveremos com as incertezas, mas que é fundamental a consciência disso para se renovar sempre que necessário, pois como ele bem coloca no trecho acima “viver é uma aventura”. Sendo assim pensar em estratégias pedagógicas diante da pressão para utilização das novas tecnologias e diante de tantos elementos desafiadores, considerando os estudantes público alvo da educação especial, foi e continua sendo uma aventura.

3.2.1 Ensino remoto, híbrido e AVA

O ensino remoto, foi adotado de forma rápida, foi uma solução imediata e improvisada, por causa do cenário de isolamento social como uma medida temporária para substituir as aulas presenciais durante o período Pandêmico, sendo denominado de Ensino Remoto Emergencial. Segundo Saviani e Galvão (2021, p.38):

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente.

Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

Os autores, ao mesmo tempo que trazem conceitos, também fazem reflexões acerca dos desafios enfrentados decorrentes as divergências e ao uso desse formato, principalmente nas escolas públicas, uma vez que para esse formato, as necessidades básicas seriam o acesso a uma internet de qualidade, bem como o acesso ao ambiente virtual proporcionado por equipamentos adequados, onde muitos estudantes mal tinha um celular. No caso dos professores, além dos desafios citados, o maior deles, foi a formação para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

O formato remoto, se caracteriza pela aprendizagem em tempo real, ou seja, mesmo que seja desenvolvida por meio da tecnologia digital, no ensino remoto, professores e estudantes ficam conectados ao mesmo tempo, permitindo interações simultâneas, possibilitando assim, uma participação semelhante com a modalidade presencial. Diferente da modalidade EaD, que é planejada com antecedência e possui uma estrutura consolidada, com nível de organização pedagógica e tecnológica.

No entanto, essa transição da presencialidade para o ensino remoto foi desafiador, pois ao mesmo tempo que possibilitou a continuidade do ensino aprendizagem, desvelou muitas faces referente as desigualdades. Como bem descreve Silva e Nascimento (2025, p.67):

possibilitou que os estudantes desenvolvessem uma metodologia de aprendizagem escolar que supria o mínimo perdido durante o período crítico da pandemia, e que foi tida como benéfica para a saúde mental. Todavia, as metodologias pedagógicas utilizadas durante a pandemia, foram também consideradas excludentes, pelo fato que a comunidade escolar é composta por alunos que se encontram em vulnerabilidade social, deficiência dentre outros, e que somado a ausência de condições de acesso as tecnologias digitais para realização das atividades, ampliou mais ainda, as desigualdades educacionais durante a COVID-19.

Mediante o avanço da vacinação, aos poucos, as atividades presenciais foram sendo liberadas em muitas redes de ensino, e para atender todos os estudantes sem que houvesse aglomeração, o ensino híbrido foi implementado como uma alternativa de transição. Trata-se de uma abordagem metodológica que combina momentos presenciais e virtuais, promovendo uma aprendizagem mais personalizada, ativa e flexível.

Quando se fala sobre o ensino híbrido destaca-se os conhecimentos de Bacich (2018, p. 112) quando afirma que “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”, estando o estudante como o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esse ensino se constitui na utilização de práticas pedagógicas que relacione o ensino presencial com o ensino a distância, buscando favorecer as inúmeras aprendizagens de todos os estudantes.

Sendo assim, “O Ensino Híbrido, que combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, é um modelo possível para facilitar a combinação do ensino online com o ensino presencial” (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 679). Nesse sentido, compreende-se que esse formato não substitui o ensino presencial, mas sim o complementa. Essa combinação é considerada “um modelo possível” porque responde aos desafios contemporâneos da educação, especialmente no que diz respeito à personalização do ensino, ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e à utilização criativa dos recursos tecnológicos. Além disso, o ensino híbrido permite que o professor repense suas práticas pedagógicas, promovendo experiências mais significativas, colaborativas e centradas no estudante.

Nessa direção, os AVA constituem-se, na contemporaneidade, como importantes dispositivos pedagógicos para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos educacionais mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para Moran (2015, p. 31):

Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a integração de diferentes mídias, linguagens e recursos educacionais em um mesmo espaço digital, favorecendo a comunicação e a interação entre professores e estudantes. Esses ambientes ampliam as possibilidades pedagógicas ao permitir a realização de atividades colaborativas, o compartilhamento de materiais didáticos e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Quando utilizados com intencionalidade pedagógica, contribuem para a construção do conhecimento de forma participativa, estimulando a autonomia dos estudantes e novas formas de organização do ensino.

Esses ambientes configuram-se como espaços digitais estruturados que integram diferentes ferramentas de comunicação, interação e gestão do conhecimento, tais como fóruns, chats, videoconferências, atividades avaliativas e repositórios de materiais didáticos. Dessa forma, os AVA ampliam as possibilidades pedagógicas, favorecendo processos de aprendizagem colaborativos, interativos e flexíveis, que ultrapassam os limites do espaço físico da sala de aula.

A incorporação das tecnologias digitais ao processo educativo implica transformações nas práticas pedagógicas e na organização do ensino. Nesse sentido, Moran (2015) destaca que a educação contemporânea demanda novas formas de ensinar e aprender, caracterizadas pela

flexibilidade e pela integração entre diferentes espaços e tempos educativos. Para o autor, “ensinar e aprender hoje exige muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação” (Moran, 2015, p. 16).

Nessa perspectiva, os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se espaços propícios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, centradas na participação ativa dos estudantes e na construção colaborativa do conhecimento. A compreensão dos AVA também se relaciona às transformações culturais e cognitivas promovidas pela expansão da cibercultura. De acordo com Lévy (1999, p.29):

Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe um reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é mais propriedade exclusiva de especialistas ou instituições, mas constrói-se continuamente nas interações entre os indivíduos.

Por meio deste trecho, o autor reflete o conceito de inteligência coletiva, que se constitui a partir da colaboração entre sujeitos em ambientes digitais favorecendo o desenvolvimento de uma nova dinâmica de produção e circulação do conhecimento, baseada na cooperação e na interconectividade entre indivíduos. Nesse sentido, os AVA possibilitam a construção coletiva do conhecimento, estimulando a participação, o diálogo e a troca de experiências entre os participantes do processo educativo. No campo da educação a distância e da formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais, os estudos de Viana (2009, p. 274) evidenciam que:

A utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância exige do professor uma nova postura pedagógica, que ultrapassa o domínio técnico das ferramentas digitais. O docente precisa desenvolver competências para planejar, organizar e mediar situações de aprendizagem no ambiente virtual, estimulando a participação dos estudantes, a interação entre os sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, as tecnologias devem ser compreendidas como recursos pedagógicos que potencializam processos formativos mais dinâmicos e colaborativos.

Dessa forma, a reflexão apresentada pela autora reforça que os AVA não se limitam a plataformas tecnológicas, mas constituem espaços de mediação pedagógica nos quais se desenvolvem práticas educativas fundamentadas na interação, na colaboração e na construção compartilhada do conhecimento. Sendo assim, a apropriação das TIC pelos professores exige mais do que o domínio técnico das ferramentas digitais. Segundo a autora, a integração das tecnologias ao processo educativo requer uma apropriação pedagógica crítica, na qual o professor desenvolva estratégias didáticas que favoreçam a interação, a mediação pedagógica e a aprendizagem significativa no ambiente virtual. Assim, os AVA devem ser compreendidos

como espaços de mediação pedagógica que possibilitam o acompanhamento do processo formativo, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Essa discussão tornou-se ainda mais evidente no contexto do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, quando as instituições educacionais precisaram intensificar o uso das tecnologias digitais para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. Nesse cenário, é importante refletir sobre a utilização dos AVA pelos estudantes com deficiência a luz da Educação Inclusiva. Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas e dos ambientes de aprendizagem para atender à diversidade dos estudantes. Nesse sentido, os ambientes educacionais, inclusive os digitais, devem ser estruturados de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento de todos. Conforme afirma a autora:

A inclusão escolar implica a transformação das práticas pedagógicas e da organização da escola, de modo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam participar efetivamente das atividades propostas. Isso significa reconhecer a diversidade como característica constitutiva dos processos educativos e criar condições para que cada estudante aprenda de acordo com suas possibilidades, sem que suas diferenças sejam vistas como impedimentos para a aprendizagem (Mantoan, 2003, p. 34).

A reflexão apresentada pela autora contribui para compreender que os ambientes virtuais de aprendizagem também precisam ser organizados a partir de princípios inclusivos, garantindo acessibilidade, flexibilização pedagógica e diferentes formas de interação. Dessa forma, os AVA podem favorecer a participação ativa de estudantes com deficiência, permitindo o uso de múltiplos recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

No contexto da educação mediada por tecnologias digitais, os AVA podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, desde que sejam planejados de forma acessível e alinhados às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, as reflexões de Edgar Morin contribuem para compreender os processos educativos a partir do paradigma da complexidade, que reconhece a inter-relação entre diferentes dimensões da realidade educacional. Para o autor, o conhecimento deve ser compreendido de forma integrada, considerando as múltiplas relações entre sujeitos, contextos e saberes.

A luz do pensamento complexo proposto por Morin (2011), o conhecimento deve ser compreendido de maneira integrada, considerando as múltiplas relações que constituem os fenômenos educativos. Nesse sentido, o autor afirma que “o conhecimento pertinente deve

enfrentar a complexidade” (Morin, 2011, p. 38), assim, reconhecendo a articulação entre diferentes saberes, contextos e dimensões da realidade. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender os AVA como espaços complexos de interação, nos quais se articulam tecnologias, sujeitos, conhecimentos e práticas pedagógicas.

Dessa forma, os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser compreendidos como ecossistemas educacionais digitais, nos quais diferentes recursos tecnológicos, práticas pedagógicas e interações sociais se articulam na construção do conhecimento. Quando utilizados de forma planejada e alinhados a propostas pedagógicas participativas, os AVA contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, para a construção coletiva do saber e para a ampliação das possibilidades de inclusão educacional. Assim, esses ambientes deixam de ser apenas plataformas tecnológicas e passam a configurar-se como espaços pedagógicos dinâmicos, capazes de potencializar processos educativos inovadores e integradores.

Nessa mesma direção, as contribuições de Maria Dolores Fortes Alves sobre PAII reforçam a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa de todos os estudantes nos processos educativos. A autora destaca que práticas pedagógicas inclusivas devem considerar a diversidade de formas de aprender, valorizando a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, ao articular as contribuições de autores da educação inclusiva, do paradigma da complexidade e das tecnologias educacionais, é possível compreender os AVA como espaços pedagógicos que potencializam práticas educativas mais integradoras e inclusivas. Quando planejados com intencionalidade pedagógica e recursos acessíveis, os AVA podem favorecer a participação de estudantes com deficiência, ampliando as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento no contexto educacional contemporâneo.

3.3 Perspectiva ecoformativa, transdisciplinar e complexa

No mundo “fenomênico” como cita Morin (2025, p.13), um termo que vem de “fenômeno”, que se traduz como aquele que é vivido pelas pessoas, é o mundo que se manifesta pela experiência do viver, do dia a dia, da rotina, com todas as complexidades nas quais estão imbricadas nas ações da coletividade, na teia de diferentes relações entre elementos que é “tecido junto” levando em consideração as singularidades das experiências humanas.

Pensando nesse mundo, diante das experiências humanas, vive-se consideráveis desafios, dentre eles os sociais, ambientais, éticos e culturais. A atualidade é marcada por profundas reflexões acerca de um novo modelo educacional que possa abordar de maneira integrada tais desafios. Nesse contexto, destaca-se a abordagem na perspectiva ecoformativa, transdisciplinar e complexa, que na contemporaneidade reflete uma educação direcionada à formação integral do indivíduo, em harmonia com a vida, a natureza e a comunidade. Moraes (2004, p.12) afirma que:

a perspectiva ecoformadora e transdisciplinar nos convida a pensar a educação como um processo de formação integral, que compreende o ser humano em sua relação com a natureza, com o outro e consigo mesmo, promovendo uma consciência planetária e solidária.

Sendo assim, a autora estimula uma compreensão ampliada da educação considerando o sujeito em sua totalidade e em suas múltiplas relações com o mundo, o outro e consigo mesmo. Segundo Pineau (2004, p. 11), “a ecoformação reconhece que o ser humano é formado também por suas experiências com a natureza, com o meio ambiente, com o mundo sensível, o que exige um olhar pedagógico mais amplo e sensível à complexidade da vida”. Nessa perspectiva entende que a formação não acontece apenas em espaços formais de ensino, mas ao longo da vida, nas relações que estabelecemos com o mundo e com os outros.

Nesse sentido, a ecoformação sensibiliza, uma responsabilidade ecológica de reciprocidade, para além da lógica fragmentada do conhecimento, promovendo uma reconexão com o planeta, tendo um olhar atento, acolhedor para o cuidado de si e dos outros, aprendendo, desenvolvendo e reconhecendo o humano na sua inteireza com suas experiências adquiridas.

Moraes e Suanno (2014), em seu livro: O pensar complexo na educação, sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade, traz a transdisciplinaridade, como:

um princípio epistemo-metodológico constitutivo dos processos de construção do conhecimento e que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas. Um princípio que requer que nosso pensamento vá além dos aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades e abarque também o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para o que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade dos educandos e promover a evolução de sua consciência (Moraes; Suanno 2014, s/p).

Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade, não apenas articula saberes, está para além de um conhecimento fragmentado disciplinar e da simples interdisciplinaridade na qual prioriza conteúdos, competências e habilidades. Ela é intrínseca a ciência, a arte, a espiritualidade e principalmente a experiência cotidiana. Sendo esta, no campo educacional,

uma perspectiva que possibilita a construção de projetos pedagógicos mais integradores, independente da modalidade presencial ou virtual, valorizando a experiência do sujeito, o pensamento crítico e a abertura para a pluralidade epistêmica e cultural.

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

Segundo Moraes (2004, p.59) com base em Edgar Morin,

A complexidade é uma forma de pensar que rompe com a linearidade, com o reducionismo e com a fragmentação do conhecimento. Ela busca compreender o ser humano e o mundo em sua totalidade, levando em conta as inter-relações, as conexões e a multidimensionalidade da existência.

A autora, traz a superação do pensamento linear e reducionista, adotando em seu lugar uma visão sistêmica e interconectada da realidade, ou seja, uma visão integral, pois nada existe isoladamente. No cenário educacional, Segundo Morin (2001, p.13), “A educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo. Deve ensinar os princípios de um pensamento que una em vez de separar”. Nesse sentido, a educação contemporânea precisa assumir o compromisso com a formação de uma inteligência crítica, sensível e conectada à complexidade do real. Isso significa superar abordagens fragmentadas e reducionistas, promovendo uma compreensão que considere o contexto, a totalidade, a diversidade de dimensões e a interdependência dos fenômenos. De acordo com Amorim, Cardoso e Silva (2021, p. 92) “as vivências em várias etapas de ensino permitiram perceber que o trabalho na perspectiva do Paradigma da Complexidade exige metodologia inovadora, dialógica, reflexiva, crítica, estética e transformadora”.

Essa afirmação reforça a ideia de que a educação contemporânea não pode mais se apoiar em métodos tradicionais, fragmentados e unidimensionais. O paradigma da complexidade, propõe uma visão integrada e sistêmica da realidade, em que os saberes dialogam e se entrelaçam, respeitando a diversidade e a incerteza como elementos constitutivos do processo educativo. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico precisa romper com a linearidade e promover experiências de aprendizagem que despertem o pensamento crítico, a sensibilidade estética e o compromisso ético dos sujeitos. A metodologia passa a ser não apenas um meio, mas também uma linguagem de transformação que acolhe o erro, a criatividade e a pluralidade de vozes. Assim, o papel do educador se amplia: ele se torna mediador de sentidos, provocador de perguntas e agente de reinvenção cotidiana, contribuindo

para a formação de sujeitos autônomos, sensíveis e capazes de intervir no mundo de forma consciente e solidária.

3.4 Desafios, possibilidades e sensibilidade para reencantar a educação

A educação contemporânea enfrenta uma crise profunda de sentido. Em meio à tecnologia, à fragmentação do conhecimento e ao esvaziamento dos vínculos humanos, cresce a urgência de reencantar a prática educativa, tornando-a mais sensível, significativa e conectada com a vida. Segundo Moraes (2004), reencantar a educação significa redescobrir sua essência formativa, ética, espiritual e transformadora. Para a autora, o ato de educar não pode se reduzir à mera transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendido como um processo complexo que envolve mente, corpo, emoção, espírito e cultura. “Reencantar a educação implica promover uma nova sensibilidade diante do conhecimento e da vida, com base numa pedagogia da inteireza, da escuta e da solidariedade” (Moraes, 2004, p. 23).

No século XXI, o conhecimento vem a ser apenas o acúmulo de informações e ensinar ultrapassa a ideia de que é apenas transmitir conhecimentos adquiridos ao longo da vida do professor. Vive-se em um processo ativo de aprendizagem, no qual recriar-se em todos os instantes é sobreviver em uma sociedade altamente tecnológica que está à frente muitas vezes das habilidades já adquiridas. Dentro do universo educacional esta configuração social não muda. Novas tecnologias, novas linguagens midiáticas, novos conceitos e padrões de comportamento, que instiga ou deveria instigar os professores a buscar melhorias na qualificação profissional, para que a cada conhecimento compartilhado possa desenvolver habilidades e competências sociais. De acordo com os autores Bacich e Moran,

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes (Bacich; Moran, 2018, p. 24).

Ainda de acordo com os autores, dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem atual, que são aprendizagem ativa e aprendizagem remota/híbrida. Em ambas, o professor se torna o orientador que dará motivação diária ao protagonista, o estudante. Assim, Moran (2018), destaca as metodologias ativas que dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com orientação do professor; a aprendizagem remota/híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos,

atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Moran (2018, p. 17), acrescenta que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Quando há uma análise das práticas de aprendizagem vigente, pode-se compreender que toda aprendizagem é ativa, porém pouco pensada com tal configuração, e para além, menos ainda para a inteireza da inclusão. Alves e Pereira Filho (2017), esclarece que em pleno século XXI negar o direito a uma educação integral e inclusiva a qualquer pessoa, é negar-lhe o direito de cidadania. O direito que todos nós temos como seres biopsicoantropossociais² de exercermos nosso papel na tessitura da sociedade, ou seja articulando aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais da condição humana e de atribuição de significados (Minayo, 2004 s/p).

Nesse viés, o processo de ensino e aprendizagem precisa promover um percurso formativo que dialogue com a realidade social do estudante, em que o planejamento do professor possibilite uma formação por meio de práticas de aprendizagem integradoras, inclusivas e interdisciplinares, promovendo uma aprendizagem significativa.

Ser professor parece uma tarefa fácil, mas nas entrelinhas da função muitas vezes há uma perda de si e é atribuída falhas e falta de habilidade para o aperfeiçoamento do antigo e o uso do novo, ao sistema de ensino ou as escolas que não fortalece com formação continuada necessária para tal desenvolvimento.

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é de ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta menos e o aluno participa de fóruns de aprendizagem ativa, a aprendizagem é significativa (Dolan; Collins apud Bacich; Moran, 2018).

Nesse sentido, o professor vem sendo ressignificado, mais que transmissor de conteúdo, torna-se referência que impulsiona os estudantes irem além, através de provocações reflexivas e mediações significativas, desenvolvendo autonomia e proporcionando o seu protagonismo.

² O modelo biopsicossocial original, formulado por Engel (1977), sustenta-se na interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Ao incorporar uma dimensão antropológica e cultural — conforme discutido por Carvalho (1989) — o conceito se expande para considerar também identidade cultural, história e valores humanos, resultando em uma concepção de seres biopsicoantropossociais.

4 EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM

Esta seção tem como objetivo contextualizar os impactos da pandemia da Covid-19 na educação e na aprendizagem, com ênfase na crise sanitária provocada pelo SARS-CoV-2 que impôs a suspensão abrupta das atividades presenciais e acelerou a adoção do ensino remoto e híbrido, evidenciando desigualdades históricas, fragilidades estruturais e limitações formativas, especialmente no atendimento aos estudantes com deficiência. Nesse cenário, torna-se relevante analisar as produções científicas que discutem os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem, o uso das tecnologias digitais e a reorganização do trabalho dos professores, buscando compreender como essas experiências contribuíram para a resignificação das práticas educativas e para a construção de estratégias mais equitativas, acessíveis e sensíveis à diversidade.

Com o surgimento do vírus SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, a humanidade mergulhou numa crise sanitária global sem precedentes, além dos efeitos sociais e econômicos adversos. Para conter os avanços da doença, a partir de fevereiro de 2020, o Governo Brasileiro implementou diversas medidas sanitárias preventivas, dentre elas a quarentena e o isolamento social (Lora, 2022; Artes et al, 2022).

Com isso, gerou-se grandes impactos em diversos setores da sociedade, dentre eles a área educacional de todo o mundo, permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e a flexibilização dos dias letivos (Gusso et al., 2020). Sendo assim, com essas medidas sanitárias preventivas adotadas, o ensino presencial foi abruptamente suspenso dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino trazendo inúmeros impactos para as escolas públicas, privadas, professores, estudantes e famílias (Ferraz, 2021).

4.1 O que nos trouxe a pandemia?

Buscou-se responder à pergunta “O que nos trouxe a pandemia?”, a partir da análise dos estudos científicos que abordam os impactos da pandemia na aprendizagem, no uso das tecnologias digitais e na gestão do ensino remoto e híbrido, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A intenção é compreender não apenas os desafios enfrentados pelas escolas, professores e estudantes, em específico aqueles com deficiência, mas também as possibilidades de inovação pedagógica, tecnológica, metodológica, colaboração e resignificação da prática do professor emergidas nesse contexto.

Para entender melhor esses impactos causados pela pandemia na Educação, busquei pelas pesquisas já realizadas que seguem esta mesma linha, para que assim se possa analisar as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente virtual durante o período pandêmico, analisando tanto os desafios quanto às possibilidades para os estudantes com deficiência. Por tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de conhecer as produções voltadas à temática e tendo como base as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente virtual.

A investigação bibliográfica se deu nos principais repositórios de pesquisas como: SCIELO, CAPES e BDTD, mais adiante houve o acréscimo dessas duas plataformas CBEE2021, e MINHA BIBLIOTECA CESMAC PERGAMUM, com objetivo de ampliar a pesquisa, sendo consideradas as produções do início da Pandemia em 2020 até 2022 no qual de fato foi decretado por meio da Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022, do Ministério da Saúde, o fim do isolamento social (Brasil, 2022).

Os encaminhamentos a serem utilizados advêm de pesquisas “tipo estado da arte”, que, segundo Ferreira (2022, p. 258), “As pesquisas denominadas ‘estado da arte’ têm caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre determinado tema, buscando mapear e discutir essa produção em diferentes campos do conhecimento.” A autora evidencia que as pesquisas do tipo estado da arte têm como finalidade organizar, sistematizar e analisar a produção científica existente sobre determinado tema, permitindo não apenas o mapeamento dos estudos já realizados, mas também a identificação de tendências, lacunas e contribuições no campo investigado.

Inicialmente, a busca foi realizada na base de dados SCIELO, com o objetivo de encontrar artigos na temática práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas. Para afunilar a busca, foram utilizados os seguintes filtros: Em Coleções, a opção Brasil foi selecionada; Em Idioma, a opção portuguesa foi selecionada; E em Ano, foram delimitados trabalhos de 2020 a 2022. No entanto, com os descritores, práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no Ensino Fundamental, apenas um artigo foi encontrado, então foi utilizado o descritor práticas inclusivas no fundamental e não houve êxito, assim usou-se o descritor práticas integradoras no fundamental e mais uma vez não foi encontrado artigo com essa temática.

Assim seguiu-se com os demais descritores na seguinte ordem: Práticas inclusivas no ambiente virtual, metodologias ativas e a inclusão no Ensino Fundamental, ensino remoto, encontrado 1 artigo, ensino híbrido and Ensino Fundamental, “metodologias ativas” and “inclusão” and fundamental, “metodologias ativas” and “inclusão” and fundamental, ambos

com inclusão dos asteriscos na intenção de ampliar a busca permitindo encontrar documentos que contenham variações da temática.

Portanto, na plataforma SCIELO, foram obtidos 2 trabalhos do tipo artigos dentro da já mencionada nas temáticas das PAII e ensino remoto destinadas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II. Após leitura detalhada dos artigos, foram retirados da busca 1 artigo por seus resultados não demonstrarem relação significativa com os objetivos do presente estudo, resultando em 1 artigos para análise.

No segundo momento, a busca foi realizada na plataforma Capes, com o objetivo de encontrar artigos na temática. Para refinar o levantamento foram utilizados também os seguintes filtros na plataforma: a opção Brasil foi selecionada, em Idioma, a opção portuguesa foi selecionada, e em ano, foram delimitados trabalhos de 2020 a 2022. Em tipo, a opção artigos foi selecionada, a grande área do conhecimento foi Educação, em que foram utilizados os seguintes descritores: Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no Ensino Fundamental, Práticas inclusivas no fundamental, sendo encontrados 8 artigos, Práticas integradoras no fundamental, Práticas inclusivas no ambiente virtual, Ensino remoto, sendo encontrados 5 artigos, ensino híbrido and Ensino Fundamental, sendo encontrados 11 artigos, Metodologias ativas e inclusão no Ensino Fundamental, sendo encontrados 2 artigos “metodologias ativas” and “inclusão” and fundamental, "aprendizagem remota" and "inclusão" and "Ensino Fundamental", “práticas inclusivas” and “remoto and “fundamental”

Portanto, na plataforma Capes, foram obtidos 26 artigos, dentre os descritores das temáticas mencionadas voltados para os estudantes do Ensino Fundamental. Assim, após leitura detalhada dos artigos, todos foram retirados da pesquisa por seus resultados não demonstrarem relação significativa com os objetivos do presente estudo, resultando em 0 artigos para análise.

No terceiro momento, a busca foi realizada na plataforma BDTD. Para afunilar a busca, foram utilizados os seguintes filtros: idioma em português, área de conhecimento a opção foi ciências humanas, e em ano, foram delimitados trabalhos de 2020 a 2022. Foram utilizados os seguintes descritores: Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no Ensino Fundamental, Práticas inclusivas no Fundamental, Práticas integradoras no Fundamental, Práticas inclusivas no ambiente virtual, Ensino remoto, ensino híbrido and ensino fundamental, Metodologias ativas e inclusão no Ensino Fundamental, “metodologias ativas” and “inclusão” and Fundamental, "aprendizagem remota" and "inclusão" and "Ensino Fundamental", “práticas inclusivas” and “remoto and “Fundamental”. Estes descritores por sua vez, não possibilitaram encontrar nenhuma dissertação ou tese na temática a demonstrarem relação significativa com os objetivos do presente estudo.

Para ampliar as plataformas de busca, foi utilizada a Rede de bibliotecas Cesmac/Pergamum, um acervo online, que faz parte do Centro Universitário Cesmac, instituição a qual a pesquisadora atualmente trabalha e tem acesso livre. Mesmo utilizando os mesmos descritores já mencionados anteriormente nas demais plataformas, também não teve êxito, não sendo possível encontrar arquivos na temática que a demonstrarem relação significativa com os objetivos do presente estudo.

Ainda inconformada com a falta de estudos nas buscas, acrescentei por sugestões de outras pesquisadoras a busca no CBEE, de 2021. Assim, conforme descritores seguiu-se dessa forma: Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no Ensino Fundamental, Práticas inclusivas no Fundamental, sendo encontrado 2 artigos, Práticas integradoras no fundamental, Práticas inclusivas no ambiente virtual, sendo encontrado 1 artigo, Ensino remoto, sendo encontrado 5 artigos, ensino híbrido and Ensino Fundamental, Metodologias ativas e inclusão no Ensino Fundamental, sendo encontrado 1 artigo, “metodologias ativas” and “inclusão” and Fundamental, "aprendizagem remota" and "inclusão" and "Ensino Fundamental", “práticas inclusivas” and “remoto and “Fundamental”.

Portanto, no evento CBEE 2021, foram obtidos 8 artigos, dentre os descritores das temáticas mencionadas voltados para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II. Assim, após leitura detalhada dos artigos, os mesmos não demonstraram relação significativa com os objetivos do presente estudo, resultando em 0 artigos para análise.

Os quadros 2 e 3, abaixo, descrevem os critérios para seleção das publicações que serão utilizadas neste levantamento, bem como os achados da pesquisa.

Quadro 2- Critérios de inclusão e exclusão utilizados na seleção de textos para revisão bibliográfica

TEMA	PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL VIRTUAL: desafios e possibilidades para os estudantes com deficiência no período pandêmico
OBJETIVO	Analisar as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ambiente educacional virtual durante o período pandêmico, analisando tanto os desafios quanto às possibilidades para os estudantes com deficiência.
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Artigos publicados entre janeiro de 2020 a dezembro de 2022 Artigos na língua portuguesa Artigos cuja discussão abranja práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas nos ambientes educacionais virtual, remotos e híbridos no Ensino Fundamental II Artigos cuja discussão abranja as Metodologias ativas como práticas integradoras e inclusivas no Ensino Fundamental II Artigos cuja reflexão aborde Pensamento Complexo, Transdisciplinar e Paradigma educacional ecossistêmico.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Artigos fora do período delimitado Artigos que não estejam na língua portuguesa Artigos cuja discussão não abrange práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas nos ambientes educacionais virtual, remoto e híbridos Artigos cuja referência não abrange ao Ensino Fundamental II
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As publicações foram selecionadas inicialmente pelos seus resumos com base nas palavras-chave selecionadas, utilizando boleadores com intuito de filtrar a busca. Logo após, realizou-se a análise dos resumos para seleção daqueles que estivessem relacionados aos objetivos e fundamentados nas bases teóricas que orientam esta pesquisa e assim ser realizado o estudo dos textos completos.

Assim, com este levantamento esperou-se encontrar um panorama, quanto aos estudos realizados a esta temática, indicando os desafios e apontando as possibilidades as quais corroboram com as PAII, que estão fundamentadas nas bases teóricas da Complexidade, da transdisciplinaridade e na ecoformação possibilitado estratégias pedagógicas e metodológicas às práticas dos professores, no que se refere a inclusão dos estudantes com deficiência do Ensino Fundamental II.

Quadro 3– Achados quantitativos da pesquisa por meio dos boleadores nas plataformas digitais

BOLEADORES	PERGAMUM	CAPES	SCIELO	(BDTD/FAPEAL)	CBEE2021
Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas no ensino fundamental	0 resultados	0 resultados	01 resultado	0 resultados	0 resultados
Práticas inclusivas no fundamental	0 resultados	08 resultados	0 resultado	0 resultados	2 resultados
Práticas integradoras no fundamental	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
Práticas inclusivas no ambiente virtual	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados	1 resultado
Ensino remoto	0 resultados	05 resultados	01 resultado	0 resultados	5 resultados
Ensino híbrido and ensino fundamental	0 resultados	11 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
Metodologias ativas e inclusão no ensino fundamental	0 resultados	02 resultados	0 resultados	0 resultados	1 resultados
"metodologias ativas" and "inclusão" and fundamental	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
"aprendizagem remota" and "inclusão" and "ensino fundamental "	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
"práticas inclusivas" and "remoto and "fundamental"	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
BANCOS DE DADOS	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Portal de Periódicos da CAPES/MEC https://www.periodicos.capes.gov.br/ Scientific Electronic Library Online - Scielo Brasil https://www.scielo.br/ , Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/FAPEAL) http://bdttd.fapeal.br/ Rede de bibliotecas Cesmac - Pergamum - Acervo Online Minha biblioteca Cesmac pergamum CBEE2021 – Congresso Brasileiro de Educação Especial https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/				

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Os achados da pesquisa, obtidos a partir da utilização dos boleadores nas diferentes plataformas digitais, mesmo com títulos relevantes e chamativos para a temática principal que são as PAII, as especificidades de inclusão e exclusão, evidenciaram a ainda limitada produção científica especificamente voltada às PAII, no ambiente educacional virtual, considerando o contexto do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) durante o período pandêmico. Observou-se que a maior concentração de resultados foi identificada no Portal de Periódicos da CAPES e no CBEE2021, sobretudo, em estudos relacionados ao ensino remoto, ao ensino híbrido e às práticas inclusivas de modo mais geral, enquanto os demais repositórios apresentaram número reduzido ou inexistente de publicações sobre a temática.

A escassez de trabalhos que articulem, de forma direta, práticas integradoras, inclusão e ambiente virtual indica lacunas relevantes no campo investigativo, ao mesmo tempo em que reforça a pertinência e a relevância desta pesquisa, ao buscar aprofundar a compreensão dos

desafios e das possibilidades para a inclusão de estudantes com deficiência em contextos educacionais virtuais.

Diante do exposto, mesmo sem encontrar estudos sobre as PAII, considerando o Ensino Fundamental II, outros artigos de outros níveis e modalidades de ensino foram encontrados e lidos. Como pesquisadora, que também vivenciei na prática o período pandêmico, no ensino superior, me permito confirmar que a pandemia nos trouxe provocações, evidenciou fragilidades, mas também nos impulsionou a buscar, a encarar os desafios e fortalecer os pilares da Educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS et al., 1998). Assim, constituem fundamentos essenciais para a construção de PAII.

Tais pilares, ao contemplarem dimensões cognitivas, práticas, sociais e humanas do processo educativo, favorecem a organização de experiências pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade dos estudantes, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais. No âmbito dos AVA, esses princípios contribuem para o desenvolvimento de estratégias que promovam não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a participação ativa, a colaboração e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa. Ao dialogarem com a proposta de inclusão, os pilares reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem saberes, promovam a autonomia dos sujeitos e possibilitem a construção de aprendizagens significativas para todos os estudantes.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, o anseio é compartilhar as especificidades da metodologia adotada para esta pesquisa, revelando o caminho percorrido. Sendo assim, de início, nos deteremos sobre as singularidades da pesquisa enquanto qualitativa, com delineamento de estudo de caso no tocante aos processos metodológicos e as importantes colaborações para comparar e refletir o possível desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras e inclusivas no ambiente virtual durante o período pandêmico. Logo, apresentaremos de forma concisa a análise dos questionários *online* referente as experiências dos professores e através delas buscar respostas de como os estudantes com deficiência aprenderam durante o período pandêmico, trazendo essa mesma inquietação para a aprendizagem pós-pandêmica.

5.1 Delineamento da pesquisa

A metodologia a ser utilizada é a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Isto porque “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Com isso, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender profundamente a realidade humana em toda sua complexidade. Segundo Bardin (2011), a pesquisa qualitativa caracteriza-se em explorar a profundidade dos fenômenos sociais e valorizar o contexto e a subjetividade dos participantes. O objetivo dessa abordagem não é fazer generalizações estatísticas, mas obter uma compreensão detalhada de situações específicas do mundo real.

Ainda nesse viés, de acordo com Ghedin e Franco (2011, p.62), a abordagem qualitativa: “[...] vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particularidade e totalidade, entre indivíduo e o ser humano genérico”. As percepções vão para além do objetivo e perpassa o subjetivo, conseguindo compreender os pontos de vista dos participantes e a partir deles compreender o estudo de caso e avançar para a evolução da ciência sobre determinadas realidades.

Para alcançar os objetivos propostos, a abordagem utilizada foi o estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 33), estudo de caso é uma investigação empírica que:

investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos.” Ele se baseia em várias fontes de evidência, com os dados precisando convergir em um triângulo, e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados (Yin, 2015, p. 33).

Assim, a abordagem permite uma maior imersão capaz de gerar reflexões em situações reais e delimitadas, ou seja, a abordagem permite focar e captar significados da vivência real dos sujeitos no campo da educação. Contudo, é importante destacar que esta pesquisa é um estudo de caso de uma escola Estadual sobre as práticas Pedagógicas integradoras e inclusivas no ambiente virtual com foco nos estudantes com deficiência, baseada nas experiências dos professores durante o período pandêmico.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, operacionalizada a partir de um questionário *online* composto por questões abertas e fechadas, que possibilitaram aos participantes a construção de falas livres. O instrumento foi elaborado com base em um roteiro orientador, contemplando questões e percepções críticas a serem respondidas pelos participantes. Ressalta-se que as perguntas foram estruturadas de modo a evitar respostas restritas a “sim” ou “não”, incentivando a apresentação de posicionamentos pessoais, acompanhados de justificativas, experiências e pontos de vista, conforme orienta André (2013).

5.2 Caracterização dos participantes lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública Estadual, que atende estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e médio, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Localizada no bairro do Farol, na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas. Sua comunidade escolar é composta por crianças e adolescentes oriundos, em sua maioria, de famílias de baixa renda, residentes em bairros periféricos da capital. A escolha da escola e seus professores se destaca por estar entre os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica durante a pandemia.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores que ensinavam do 6º ao 9º ano e que utilizaram as tecnologias em suas práticas pedagógicas no mesmo período. A pesquisa buscou explorar, por meio dos relatos dos professores, as PAII no ambiente virtual durante o período pandêmico, analisando tanto os desafios quanto às possibilidades para os estudantes com deficiência

Para a composição da pesquisa, foram definidos critérios de inclusão que assegurassem a pertinência dos participantes ao objeto investigado. Assim, foram incluídos professores efetivos ou contratados da rede pública estadual de ensino de Alagoas, lotados na escola lócus da pesquisa, que atuaram no Ensino Fundamental II durante o período pandêmico. Constituiu-se como critério fundamental que esses professores tivessem desenvolvido práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no contexto do ensino remoto ou híbrido. Ademais,

participaram apenas os profissionais que aceitaram voluntariamente integrar a pesquisa, mediante a assinatura do TCLE, em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Por sua vez, foram estabelecidos critérios de exclusão com o intuito de delimitar o campo empírico e garantir maior rigor metodológico. Foram excluídos professores que não atuaram no período da pandemia, que não lecionaram para turmas do Ensino Fundamental II ou que não utilizaram recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas no ensino remoto. Também não integraram a pesquisa profissionais que estiveram afastados de suas funções durante a maior parte do período investigado, bem como aqueles que não consentiram em participar. A definição desses critérios permitiu selecionar sujeitos diretamente vinculados ao fenômeno estudado, favorecendo maior consistência analítica e profundidade na interpretação dos dados produzidos.

5.3 Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa

Os aspectos éticos desta pesquisa foram rigorosamente observados, em consonância com os princípios que regem a ética em pesquisa com seres humanos, assegurando o respeito à dignidade, à autonomia, à privacidade e ao bem-estar dos participantes. O estudo foi submetido à apreciação do CEP da UFAL, na Plataforma Brasil em 22 de agosto de 2025 na versão 1, retornando via carta resposta para os devidos ajustes e sendo submetido novamente em 03 de outubro de 2025 na versão 2, sendo aprovado e liberado em 19 de novembro do mesmo ano, com o parecer nº 7.845.629, atendendo às diretrizes estabelecidas pela Conselho Nacional de Saúde, conforme a Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Após aprovação, a escola foi contactada formalmente por meio da ida da pesquisadora a mesma, para solicitar-lhe a permissão do contato com os professores e envio do link do questionário *online*, pois já havia tido o primeiro contato via telefone com a coordenação para verificar a possibilidade do estudo. Sendo assim, todos os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, manifestando sua concordância por meio do TCLE. Ressalta-se ainda que o anonimato e a confidencialidade das informações foram garantidos, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem qualquer prejuízo aos sujeitos envolvidos.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, atendendo ao objetivo proposto por este estudo, proporcionando uma abordagem metodológica qualitativa, foi utilizado como instrumento principal o questionário *online*, aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. Segundo Mota (2019, p. 1), “o *Google Forms* é uma ferramenta gratuita de criação de formulários *on-line* disponível para qualquer usuário que possui uma conta *Google* e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular”, ou seja, uma ferramenta amplamente utilizada em pesquisas, de fácil acesso e gratuita, possibilitando cada vez mais, sua utilização.

Fonseca e Martins (2019) salientam que, o uso de formulários digitais como o *Google Forms* apresenta diversas vantagens, como a praticidade na aplicação, a economia de recursos, o alcance geográfico ampliado e a automatização da tabulação dos dados. Todavia, ao mesmo tempo que o questionário *online* apresenta diversos benefícios, o mesmo também apresenta desafios, ou seja, podemos correr alguns riscos como a dependência da internet e a ausência de interação direta com o participante, o que pode comprometer a intensidade de algumas respostas, ficando algumas questões na superficialidade.

Contudo, o questionário aplicado nesta pesquisa foi composto por perguntas objetivas e subjetivas, ou seja, fechadas e abertas, sendo as abertas no formato de livre narrativa, permitindo o aprofundamento qualitativamente das experiências dos participantes. elas foram organizadas em blocos temáticos alinhados aos objetivos do estudo. As perguntas abordaram aspectos como deficiência, uso das tecnologias no ensino-aprendizagem, experiências dos professores, práticas inclusivas, desafios enfrentados, percepção sobre o ambiente virtual de aprendizagem. O link do formulário foi enviado por e-mail e/ou via *WhatsApp* aos participantes, com garantia de anonimato e consentimento livre e esclarecido, conforme TCLE.

A coleta de dados foi precedida por uma etapa de mapeamento das escolas públicas de Ensino Fundamental II, do município de Maceió, que possuem bons resultados do IDEB, no período da pandemia da COVID-19. Esse mapeamento foi realizado no primeiro semestre de 2025 por meio de consulta aos sites oficiais. O objetivo foi selecionar a escola que, mesmo diante das adversidades impostas pelo contexto pandêmico, esteve entre as melhores escolas com maior desempenho no referido indicador educacional. Esta, por sua vez, permitirá verificar se o resultado elevado no IDEB pode estar relacionado a estratégias pedagógicas integradoras e inclusivas, implementadas no ensino remoto ou híbrido.

Após a definição da escola participante, foi realizado o contato formal com a equipe gestora da instituição para apresentação da proposta de pesquisa, obtendo a autorização para a

coleta de dados e alinhamento quanto aos aspectos éticos da investigação. Todos os procedimentos seguirão as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do CNS e foram submetidos à apreciação do CEP, por meio da Plataforma Brasil.

5.5 Análise dos dados

Posteriormente à obtenção dos dados, realizou-se uma leitura minuciosa, criteriosa e exaustiva de todo o material coletado, com o propósito de compreender os sentidos, recorrências e singularidades presentes nas falas dos professores participantes. Esse movimento analítico esteve diretamente articulado ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar as PAII no ambiente educacional virtual durante o período pandêmico, explorando os desafios e as possibilidades para os estudantes com deficiência na escola pública do Ensino Fundamental II.

Como objetivos específicos, buscou-se: identificar PAII utilizadas no ambiente virtual; compreender os desafios enfrentados por professores e estudantes na implementação de estratégias inclusivas; analisar estratégias que contribuam para a efetividade dessas práticas; e mapear experiências que favoreceram a aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto e híbrido.

Assim, para a análise dos dados, adotou-se como referencial metodológico a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Tal abordagem mostrou-se pertinente por possibilitar a interpretação das falas dos professores à luz das categorias teóricas que fundamentam o estudo, especialmente os princípios e valores das PAII.

A análise desenvolveu-se em três etapas interdependentes. A pré-análise constituiu-se como a fase de organização e sistematização do material, envolvendo a seleção das questões do questionário *online*, a retomada dos objetivos da pesquisa e a elaboração de indicadores analíticos. Nessa etapa, realizou-se a leitura flutuante, possibilitando um primeiro contato aprofundado com os dados, bem como a seleção organizados materiais. Além disso, foram formuladas hipóteses iniciais e definidos os eixos de análise, orientando a construção das categorias temáticas.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, por meio de recortes, classificações e agrupamentos, visando à identificação dos núcleos de sentido

presentes nas falas dos professores participantes. Esse processo permitiu a organização do conteúdo em categorias e subcategorias, previamente definidas a partir do roteiro da pesquisa e do referencial teórico, mas também abertas à emergência de novos significados decorrentes da análise, em consonância com a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados e interpretação consistiu na organização e análise dos dados categorizados, de modo a torná-los significativos e coerentes com os objetivos propostos. Nessa fase, foram realizadas inferências e interpretações à luz do referencial teórico, especialmente no que se refere aos valores das PAII, permitindo compreender como as práticas pedagógicas foram ressignificadas no contexto pandêmico, bem como identificar avanços, limites e desafios relacionados à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Desse modo, a análise dos dados foi orientada pela identificação de temáticas recorrentes e pela articulação entre os dados e teoria. Conforme destaca Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo constitui-se como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”, o que reforça sua adequação ao presente estudo.

Por conseguinte, os dados foram organizados em quadros-síntese e categorias analíticas, possibilitando uma análise qualitativa aprofundada e articulada aos pressupostos teóricos da pesquisa. Esse procedimento contribuiu para uma compreensão ampliada das práticas dos professores no contexto investigado, evidenciando a complexidade do fenômeno estudado e a necessidade de construção de práticas pedagógicas cada vez mais integradoras, inclusivas e sensíveis à diversidade humana.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise dos dados realizada a partir da leitura e interpretação do material coletado durante o estudo. Inicialmente, é exposto um levantamento referente ao perfil dos participantes, considerando aspectos como idade, formação acadêmica inicial, função na escola e tempo de atuação. Em seguida, são discutidos os principais pontos evidenciados nas respostas do questionário *online* realizado via *Google Forms*, tomando como base as informações e percepções compartilhadas pelos participantes.

Sendo assim, busca-se compreender através da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, suas experiências durante o período pandêmico, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, as dificuldades encontradas na atenção aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, considerando o objetivo geral desta pesquisa que consiste em analisar as PAII no ambiente educacional virtual durante esse período, explorando os desafios e as possibilidades para os estudantes com deficiência na escola pública do Ensino Fundamental II.

De modo específico, buscou-se: identificar as PAII utilizadas no ambiente virtual; compreender os desafios enfrentados por professores na implementação de estratégias inclusivas; analisar os recursos e estratégias pedagógicas mobilizados pelos professores para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência; e mapear experiências que contribuíram para a efetividade dessas práticas, favorecendo a aprendizagem desses estudantes no contexto do ensino remoto e híbrido.

Figura 2: Nuvem de palavras gerada por meio das respostas dos participantes da pesquisa



Fonte: WORDART, 2025.

6.1 Instrumentos para coleta de dados

Diante das vivências experiências e leituras desta pesquisadora, ainda houve a necessidade de uma melhor compreensão e aprofundamento acerca da realidade vivenciada por professores e estudantes durante o período pandêmico, principalmente os estudantes com deficiência na utilização dos ambientes virtuais. Na compreensão de que não teria o acesso a estes estudantes, optou-se por realizar um questionário *online* aos professores. Diferentemente do que ocorre com outras técnicas de estruturação de informações de coleta de dados na relação entre pesquisador e pesquisado, o questionário *online* permite atingir um grande número de pessoas, garantindo maior liberdade e anonimato aos respondentes, o que favorece respostas mais autênticas” (Gil, 2008, p.121).

Devido ao tempo de submissão ao comitê de ética, até a aprovação que ocorreu próximo ao período de provas dos professores e estudantes, no final de novembro de 2025, dificultou o acesso a todos os professores da escola, conseguindo apenas contato inicialmente com a coordenação e 6 professores dos anos finais. Com estes houve a apresentação verbal do estudo, explicando e pedindo apoio para fomentá-lo através de suas respostas no questionário *online* elaborado no *Google Forms*.

Posteriormente, com o apoio da coordenação foram informados do estudo e sobre o questionário, 23 professores da escola, aderindo apenas 8. Devido à baixa adesão de professores ao decorrer do estudo, foi considerado importante as falas de outros profissionais que também foram convidados a apoiarem e aderiram ao questionário, sendo assim, dos 10, 2 exerciam outros cargos, como o de coordenadora e psicóloga escolar. Ressalto ainda que, mesmo alguns professores não estando na escola no período pandêmico, consideraram-se relevantes também suas experiências.

O questionário *online* foi elaborado cuidadosamente seguindo protocolos éticos, todos os esclarecimentos, considerando a proteção, a dignidade e a integridade dos participantes, possíveis riscos, privacidade de imagem, anonimato e confidencialidade, estando todos esses pontos detalhados no TCLE. Ressalta-se que o questionário *online* foi enviado através do *link* individualmente e nos grupos de professores pela coordenação, sendo reenviado diversas vezes devido a baixa adesão. Assim, levando mais tempo para a coleta desses dados.

Assim, o presente estudo adotou como procedimento de tratamento dos dados a análise temática, fundamentada na proposta de Bardin (2011), utilizada em pesquisas qualitativas. Essa abordagem possibilita a organização, interpretação e compreensão dos dados a partir da identificação de núcleos de sentido presentes nas respostas dos participantes. De acordo com

Bardin (2011), a análise de conteúdo desenvolveu-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Sendo assim, conforme a figura 3 abaixo, os dados coletados após as etapas iniciais, foram organizados em Categorias incluídas neste estudo durante a realização da pesquisa, as quais foram atribuídas conforme o que foi questionado, respondido pelos participantes e analisado diante dos dados coletados, correspondendo, assim: Dimensão orgânica da deficiência no desenvolvimento humano que refere-se ao aspecto biológico e corporal da condição, abrangendo as subcategorias sobre a deficiência na visão dos professores e inclusão; Sentido dos professores; alinhando-se as subcategorias: engajamento dos estudantes e formação dos professores, bem como Práticas/estratégias pedagógicas com base na subcategoria: atividades tecnológicas e atividades impressas, explorando os recursos utilizados.

Assim, articuladas com os Princípios e Valores para a construção das PAII propostas por Alves (2016), as quais orientam a organização de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade humana, a participação coletiva e a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Figura 3 – Categorias com base em Bardin (2011)



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

6.2 Perfil dos participantes

Neste tópico será abordado o perfil dos participantes de forma mais detalhada considerando, quantidade de professores que aceitaram responder o questionário *online*, a forma que o professor está sendo identificado, a idade, a formação acadêmica inicial, bem como a função que exerce na escola e o tempo de atuação na mesma, como está representado no quadro abaixo:

Quadro 4– Perfil dos participantes

PARTICIPANTES (nomes fictícios)	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	FUNÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Anderson	60	Matemática	Prof. de matemática	30
Iara	32	Psicologia	Psicologa escolar	2 anos
Samara	53	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	35
Carla	36	Letras	Profa. de linguagem	16
Rafaela	57	Ed. física	Profa. Ed.física	19
Vanessa	37	História	Profa. De história	14
Carlos	34	Letras/Pedagogia	Prof. de língua portuguesa/inglesa/ coordenação	15
Eliel	39	Licenciatura plena	Prof. de geografia	20
Bruna	33	Teatro	Profa. Artes	2 anos e 9 meses
Suzana	57	História	Profa. de história e trilhas de aprofundamento	23

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Considerando o quantitativo dos professores apresentados pela coordenação da escola no total de 23 professores que atuam do 6º aos 9º anos, apenas 8 professores e 2 colaboradores de outro cargo responderam ao questionário *online*, sendo 7 do gênero feminino e 3 do gênero masculino com idades entre 32 a 60 anos, aqui sendo representados por meio de nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente considerando as iniciais dos nomes. Quanto a formação acadêmica inicial observa-se que a maioria dos professores são licenciados com exceção da psicóloga escolar.

A análise dos dados constitui-se dos relatos mais completos dos participantes respondentes, não levado em consideração respostas incompletas ou não respondidas, sendo selecionadas e analisadas o máximo das contribuições significativas nas respostas gerando as categorias apresentadas. As falas foram selecionadas e agrupadas de acordo com as semelhanças das respostas, sejam elas bem explicativas e as respostas que implicam fragilidade no conhecimento da temática aplicada, apontando outros olhares para a análise.

6.2.1 Dimensão orgânica da deficiência no desenvolvimento humano

A dimensão orgânica da deficiência, historicamente compreendida a partir de um viés estritamente biomédico, esteve por muito tempo associada à ideia de déficit, anormalidade ou incapacidade individual. Nessa perspectiva tradicional, o foco recaía sobre alterações anatômicas, fisiológicas ou neurológicas, desconsiderando os contextos sociais, culturais e educacionais nos quais os sujeitos se desenvolvem. Entretanto, os avanços teóricos no campo da educação inclusiva e a incorporação do paradigma da complexidade têm provocado uma ressignificação desse entendimento, reconhecendo que os aspectos orgânicos constituem apenas uma das múltiplas dimensões que compõem o desenvolvimento humano.

Sob a ótica da complexidade, o desenvolvimento humano não pode ser explicado por relações lineares de causa e efeito, mas sim por interações dinâmicas entre dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e históricas. Conforme assinala Edgar Morin, “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, e essa complexidade deve ser considerada em qualquer processo de compreensão da condição humana” (Morin, 2000, p. 38). Assim, a deficiência, mesmo quando possui uma base orgânica identificável, não pode ser reduzida a essa dimensão, sob pena de se produzir interpretações fragmentadas e excludentes.

Nessa direção, a abordagem biopsicossocial proposta pela Organização Mundial da Saúde, por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, contribui significativamente para a superação do reducionismo biomédico. A CIF compreende a deficiência como o resultado da interação entre condições orgânicas e fatores contextuais, incluindo barreiras ambientais e atitudes sociais. De forma indireta, esse modelo reforça que limitações funcionais não decorrem exclusivamente de alterações corporais, mas também da forma como a sociedade organiza seus espaços, práticas e relações (OMS, 2001).

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva inclusiva, consolidada em documentos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), que afirma, de modo explícito, que a deficiência “resulta da interação entre pessoas com impedimentos e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 1). Essa definição desloca o olhar da deficiência enquanto problema individual para uma compreensão relacional e contextualizada, coerente com o pensamento complexo.

Do ponto de vista educacional, reconhecer a dimensão orgânica da deficiência implica compreendê-la como parte constitutiva da diversidade humana, sem que isso determine, de

forma absoluta, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O paradigma da complexidade sustenta que o sujeito aprende e se desenvolve na relação com o outro e com o meio, em processos marcados pela imprevisibilidade, pela recursividade e pela interdependência. Morin (2011, p. 67) destaca que “o desenvolvimento humano não é um percurso linear, mas um processo tecido por múltiplas interações e retroações entre o indivíduo e o meio”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas abertas à diversidade funcional.

Nesse sentido, a dimensão orgânica não deve ser negada ou invisibilizada, mas integrada a uma leitura ampliada do desenvolvimento humano. A perspectiva inclusiva propõe que as diferenças orgânicas sejam consideradas no planejamento educacional, não como limites fixos, mas como elementos que demandam estratégias pedagógicas flexíveis, acessibilidade curricular e valorização das potencialidades dos estudantes. Tal compreensão converge com o pensamento complexo ao reconhecer que o todo é mais do que a soma das partes e que o desenvolvimento humano emerge das relações entre múltiplas dimensões.

Portanto, compreender a dimensão orgânica da deficiência a partir da perspectiva inclusiva e do paradigma da complexidade implica romper com abordagens fragmentadas e adotar uma visão sistêmica, ética e humanizadora. Essa abordagem contribui para a construção de práticas educacionais integradoras, que reconhecem o corpo, a subjetividade e o contexto social como elementos indissociáveis do processo de desenvolvimento humano, reafirmando o direito de todos à aprendizagem e à participação plena.

Nessa direção, a compreensão da deficiência ultrapassa a dimensão estritamente orgânica, exigindo uma reconfiguração das práticas educacionais e da própria organização da escola, conforme problematiza Mendes (2006, p. 395):

A proposta de educação inclusiva implica uma profunda transformação no sistema educacional, uma vez que não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência na escola comum, mas de garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Isso requer mudanças que envolvem desde a organização da escola até as práticas pedagógicas, de modo a responder à diversidade presente no contexto educacional.

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a dimensão orgânica da deficiência deve ser integrada a uma perspectiva mais ampla, que considere as interações entre sujeito, contexto e práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de abordagens inclusivas que promovam, de fato, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Sendo assim, no intuito de compreender o conhecimento na dimensão orgânica do desenvolvimento humano na visão dos professores referente a deficiência no âmbito da educação inclusiva, a respectiva categoria está dividida em duas subcategorias, como: deficiência na visão dos professores e inclusão, alinhando-se ao roteiro do questionário *online*.

6.2.1.1 Deficiência na visão dos professores

Considerando essa questão como base norteadora inicial, buscou-se explorar o nível de compreensão do professor referente a deficiência, bem como os desafios enfrentados por eles na mediação das atividades frente aos estudantes durante o período pandêmico, especificamente, os estudantes com deficiência, tendo em vista o distanciamento social. Assim, nos quadros abaixo, as respostas estão agrupadas por critérios de semelhanças, considerando a compreensão dos professores respondentes, pois alguns professores não responderam, não sendo possível analisar a compreensão de todos.

Quadro 5- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou psicossociais que podem limitar sua participação plena na sociedade” (2025).	Reconhecimento, diversidade e inclusão
Carla	“São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (2025).	Reconhecimento, diversidade, e compreensão do entorno
Rafaela	“São pessoas que apresentam características físicas e/ou neurológicas ou mesmo psíquicas que divergem do conjunto médio da sociedade” (2025).	legitimação da singularidade
Anderson	“São pessoas especiais que devemos acolher” (2025).	Acolhimento, contextualização, multirreferencialidade, terceiro incluído
Samara	“com laudo, não” (2025).	Olhar contextualizado, construção tecida em conjunto

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A análise das concepções apresentadas pelas professoras Samara, Carla e Rafaela no quadro 5 acima, evidencia diferentes formas de compreensão acerca da deficiência, revelando aproximações com perspectivas contemporâneas da educação inclusiva, ainda que com nuances distintas na forma de expressar esse entendimento.

A compreensão apresentada pela professora Samara, ao reconhecer que a deficiência envolve impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou psicossociais que podem limitar a participação plena na sociedade, aproxima-se de valores fundamentais das PAII, como o reconhecimento da diversidade e o compromisso com a inclusão, que faz parte da categoria terceiro incluído. Para Alves (2016), a construção de práticas pedagógicas integradoras e inclusivas exige que o professor compreenda as diferenças humanas não como obstáculos, mas

como elementos constitutivos do processo educativo. Assim, ao reconhecer que a participação das pessoas com deficiência pode ser limitada pelas condições sociais, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que promovam acessibilidade, participação e equidade no contexto escolar.

A concepção apresentada pela professora Carla, ao definir a deficiência como impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, também pode ser relacionada às categorias propostas por Alves (2016), especialmente no que se refere essa fala, aproximando-se ao valor de reconhecimento da diversidade humana e compreensão do entorno ao referir-se as diferenças, descrito na categoria multirreferencialidade das PAII, uma vez que, identifica a existência de diferentes condições que caracterizam os sujeitos no processo educativo, que compreendem a heterogeneidade como elemento constitutivo do ambiente de aprendizagem. Segundo a autora, as PAII pressupõem que o processo educativo seja organizado de modo a considerar as necessidades específicas dos estudantes, mobilizando recursos, metodologias e estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos. Nesse contexto, reconhecer a existência de impedimentos de longo prazo implica compreender que a prática pedagógica deve ser flexível e intencionalmente planejada para garantir condições de participação e aprendizagem.

Por sua vez, a fala da professora Rafaela, ao afirmar que as pessoas com deficiência apresentam características físicas, neurológicas ou psíquicas que divergem do conjunto médio da sociedade, pode ser analisada à luz da legitimação da singularidade dos sujeitos, destacada na categoria Ética. Alves (2016) destaca que uma PAII pressupõe reconhecer que cada estudante possui trajetórias, ritmos e formas de aprendizagem próprias, o que exige do professor uma postura aberta à diversidade e ao diálogo. Nesse sentido, compreender a deficiência como expressão da diversidade humana possibilita ampliar as formas de organização do ensino, favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças.

Já a concepção apresentada pelo professor Anderson evidencia tensões entre concepções tradicionais e perspectivas inclusivas contemporâneas. Ao mesmo tempo em que revela sensibilidade e disposição para acolher o estudante com deficiência, também aponta para a necessidade de ampliar a compreensão sobre a inclusão, a expressão “pessoas especiais”, ainda que utilizada com intenção positiva, pode indicar a permanência de uma concepção assistencialista ou paternalista da deficiência, historicamente presente nas práticas educacionais.

Nessa perspectiva, o estudante com deficiência pode ser percebido como alguém que necessita apenas de cuidado ou proteção, o que pode limitar a compreensão de seu papel como

sujeito ativo do processo de aprendizagem. As PAII propõem uma superação dessa visão, defendendo que a inclusão não se restringe ao acolhimento, mas envolve também condições pedagógicas concretas que garantam participação, aprendizagem e protagonismo dos estudantes.

Entretanto, é possível reconhecer que a fala expressa um valor importante para a construção de práticas inclusivas, citando inicialmente o acolhimento do sujeito no espaço educativo, devendo considerar a contextualização, multirreferencialidade, e o terceiro incluído, estes, por sua vez estão interligados a multidimensionalidade no que se refere ao verdadeiro sentido de inclusão. Nas PAII, o acolhimento constitui um elemento fundamental para a construção de ambientes pedagógicos mais humanos, dialógicos e sensíveis às diferenças. Alves (2016) destaca que práticas pedagógicas integradoras e inclusivas pressupõem a criação de espaços educativos baseados na escuta, no respeito e na valorização da diversidade, favorecendo a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Ainda sobre a deficiência, ao questionar sobre os estudantes, as aulas e avaliação durante esse período, alguns professores titubearam nas respostas, sendo rasos e objetivos. A fala da professora Samara se destaca, pois expressa na afirmação “com laudo, não”, quando relacionada à deficiência, revela uma compreensão que associa o reconhecimento da condição do estudante exclusivamente à existência de um diagnóstico formal. Essa fala evidencia uma concepção ainda fortemente influenciada por uma lógica burocrática e classificatória da deficiência, na qual o acesso ao reconhecimento das necessidades específicas do estudante depende da apresentação de um laudo médico ou diagnóstico especializado. Nesse contexto, a deficiência passa a ser compreendida prioritariamente a partir de critérios clínicos, o que pode limitar as condições de necessidades educacionais específicas. Tal entendimento aproxima-se de uma perspectiva mais tradicional, centrada no modelo médico da deficiência, que tende a enfatizar o diagnóstico em detrimento das condições pedagógicas e das barreiras presentes no ambiente educativo.

À luz das PAII, essa compreensão demanda ser problematizada, uma vez que as práticas integradoras e inclusivas defendem a centralidade do sujeito no processo educativo, considerando suas singularidades, potencialidades e necessidades de aprendizagem, independentemente da formalização de um diagnóstico. Conforme destaca Alves (2016), os valores que sustentam as PAII envolvem princípios como equidade, respeito à diversidade, responsabilidade pedagógica, cooperação e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a organização das práticas pedagógicas não deve depender

exclusivamente de um laudo, mas sim da observação sensível e da compreensão das necessidades educativas presentes no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, o olhar contextualizado, presente na categoria contexto das PAII, orienta que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes formas de aprender, reconhecendo que os estudantes possuem trajetórias e ritmos distintos. Assim, mesmo na ausência de um diagnóstico formal, cabe à escola e ao professor mobilizar recursos pedagógicos, adaptações curriculares e estratégias inclusivas, possibilitando a construção tecida em conjunto com participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, as PAII enfatizam o valor da responsabilidade coletiva na construção do processo educativo, compreendendo que a inclusão não depende apenas de documentos ou classificações, mas da ação conjunta dos professores, da equipe pedagógica e da instituição escolar na construção de práticas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos. Nesse contexto, o laudo pode constituir um instrumento de apoio para a compreensão das necessidades do estudante, mas não deve ser considerado como condição única ou determinante para a realização de práticas inclusivas.

Dessa forma, a fala “com laudo, não” evidencia tensões presentes no cotidiano escolar entre perspectivas ainda marcadas por práticas classificatórias e a necessidade de avançar para uma compreensão mais ampla da inclusão, fundamentada nos valores das PAII. A superação dessa lógica implica reconhecer que a educação inclusiva exige uma postura pedagógica comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de ambientes de aprendizagem que acolham e promovam o desenvolvimento de todos os estudantes.

6.2.1.2 Inclusão

Na percepção sobre a inclusão, tornou-se necessário refletir não apenas sobre a presença do estudante com deficiência no espaço escolar, mas, sobretudo, sobre as condições efetivas que lhe são oferecidas para aprender, interagir e se desenvolver. Assim, essa subcategoria busca compreender como os professores percebem e significam a inclusão, evidenciando suas concepções, desafios e práticas, bem como os avanços e limites presentes no cotidiano educacional. Assim, ao responderem sobre a inclusão de estudantes com deficiência e como avalia a inclusão conforme quadro 6 abaixo, buscou-se analisar suas concepções a respeito do tema, bem como refletir as fragilidades encontradas por meio das ações.

Quadro 6- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“A inclusão não é apenas colocar o estudante na sala regular, mas adaptar práticas, recursos, metodologias e atitudes, promovendo equidade, acessibilidade e valorização da diversidade. Avalio a inclusão como um processo contínuo”. (2025)	terceiro incluído, respeito, reconhecimento, legitimação da singularidade, multirreferencialidade.
Eliel	“um processo de adaptação de currículos, procedimentos e métodos, com o objetivo de promover o desenvolvimento máximo do educando dentro de suas características” (2025)	Contextualização, multirreferencialidade, ética, flexibilidade
Anderson	“Difícil. Estudantes perdidos. Tem que ter outro professor para ajudar”. (2025)	Contextualização, cooperação, construção coletiva, terceiro incluído e a ética
Carla	“todo cidadão que necessita de um suporte sócio emocional e/ou pedagógico” (2025)	Ética, respeito, solidariedade, legitimação das singularidades, multirreferencialidade, subjetividade e intersubjetividade
Rafaela	“o processo de integrar estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (2025)	terceiro incluído, multirreferencialidade, abertura

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Nas falas dos professores Samara e Eliel, observaram-se compreensões de inclusão que se aproximam de perspectivas contemporâneas da educação inclusiva. A professora Samara apresenta uma concepção ampliada de inclusão ao afirmar que esta “não é apenas colocar o estudante na sala regular”, mas envolve a adaptação de práticas, recursos, metodologias e atitudes. Essa compreensão dialoga diretamente com o valor do terceiro incluído, ao rejeitar práticas excludentes e defender a participação efetiva do estudante no processo educativo. Além disso, ao mencionar a promoção da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade, sua fala mobiliza valores relacionados como respeito, reconhecimento e legitimação da singularidade, bem como à multirreferencialidade, ao considerar diferentes formas de ensinar e aprender.

Por sua vez, o professor Eliel compreende a inclusão como “um processo de adaptação de currículos, procedimentos e métodos, com o objetivo de promover o desenvolvimento máximo do educando dentro de suas características”. Essa perspectiva evidencia uma prática orientada pelo valor da contextualização, ao considerar as especificidades do sujeito no planejamento pedagógico, bem como pela multirreferencialidade, ao reconhecer a necessidade de diferentes estratégias e abordagens para atender à diversidade. Sua fala também se aproxima da ética, ao valorizar o desenvolvimento do estudante em sua condição humana, e da flexibilidade, ao destacar a adaptação como elemento central do processo inclusivo.

De modo geral, ambas as falas revelam a compreensão da inclusão que ultrapassa a dimensão do acesso e se aproxima de uma perspectiva mais integradora, na qual o foco está na aprendizagem, na participação e no reconhecimento das diferenças. À luz das PAII, observou-se que esses professores mobilizaram valores fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ainda que com ênfases distintas, evidenciando avanços na compreensão do conceito de inclusão no contexto educacional.

Entretanto, nas falas dos professores Anderson, Carla e Rafaela pode-se observar percepções diferentes a respeito da inclusão. Elas evidenciam diferentes níveis de compreensão acerca da inclusão, revelando tanto aproximações com perspectivas inclusivas quanto a presença de concepções ainda em processo de construção.

A fala de Anderson, sobre a inclusão do estudante com deficiência, ao afirmar “Difícil. Estudantes perdidos. Tem que ter outro professor para ajudar”, expressa uma percepção marcada pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e ao atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa compreensão evidencia a importância do valor da contextualização, ao revelar as condições concretas de trabalho do professor, bem como a necessidade de apoio institucional. Ao mencionar a presença de “outro professor”, sua fala aponta para o valor da cooperação e da construção coletiva, elementos fundamentais nas PAII.

No entanto, a expressão “estudantes perdidos” no olhar desta pesquisadora, fala mais sobre o professor, do que o estudante, indicando uma fragilização de valores como o terceiro incluído e a ética, na medida em que sugere uma visão ainda limitada da capacidade de participação e aprendizagem desses estudantes, reforçando a necessidade de aprofundamento na compreensão da inclusão.

A fala de Carla, ao definir inclusão como voltada a “todo cidadão que necessita de um suporte socioemocional e/ou pedagógico”, amplia o conceito para além da deficiência, aproximando-se de uma perspectiva mais abrangente e humanizadora. Essa compreensão dialoga com os valores da ética, especialmente no que se refere ao respeito, à solidariedade e à legitimação das singularidades, bem como com a multirreferencialidade, ao reconhecer que diferentes sujeitos demandam diferentes formas de apoio no processo educativo. Sua fala também se articula ao valor da subjetividade e intersubjetividade, ao considerar dimensões socioemocionais como parte constitutiva da aprendizagem.

Já a professora Rafaela, ao afirmar que inclusão é “o processo de integrar estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular”, apresenta uma concepção mais próxima de uma perspectiva integradora. Embora reconheça a importância da inserção desses

estudantes no ensino regular, sua fala ainda se aproxima de uma visão mais tradicional de integração, na qual o estudante precisa adaptar-se ao sistema. À luz das PAII, essa compreensão pode ser ampliada a partir dos valores do terceiro incluído e da multirreferencialidade, que defendem não apenas a inserção, mas a transformação do ambiente educativo para acolher a diversidade. Ainda assim, sua fala mobiliza o valor da abertura, ao reconhecer a necessidade de inclusão no espaço escolar.

Compreendeu-se por meio das falas que a inclusão é percebida de formas diversas pelos professores, variando entre compreensões mais ampliadas e outras ainda em transição. Observa-se a presença de valores importantes, ao mesmo tempo em que se evidenciam desafios na consolidação de uma perspectiva plenamente inclusiva, reforçando a necessidade de formação continuada e reflexão sobre a prática pedagógica.

6.2.2 Sentido dos professores

Em relação a esta categoria, sentido dos professores, buscou-se compreender como os professores significaram suas práticas e reorganizaram suas ações pedagógicas diante de um contexto pandêmico marcado por incertezas, rupturas e reconfigurações no modo de ensinar e aprender e por meio dessas falas, refletir também as fragilidades as quais eles enfrentaram diante dos estudantes com deficiência. Com base nas reflexões de Maturana (1995), Moraes (2018, p.61) reflete o ser humano considerando seus próprios paradigmas e destaca que:

É o fluir contínuo das emoções que modela o nosso cotidiano e todo o nosso viver (conviver) que constitui o fundamento de tudo que realizamos. Inclusive do nosso sentipensar, lembrando que qualquer fato da vida tem como base fundamental o emocionar. Disto resulta que as emoções, os sentimentos, as linguagens, e os pensamentos estão imbricados, interagindo constantemente na concatenação de argumentos e noções carregados de significados

De acordo com a autora, compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas naquele contexto não foram apenas respostas técnicas ou metodológicas às demandas do ensino remoto, mas sim expressões de um estado emocional coletivo marcado por medo, incerteza, insegurança, mas também por empatia, cuidado e resiliência.

Nesse cenário, a experiência dos professores conforme as falas nos quadros abaixo foram atravessadas por desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais, à manutenção do vínculo com os estudantes e à necessidade de adaptação de metodologias, evidenciando um movimento de ressignificação do fazer pedagógico.

Quadro 7- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Eliei	“O primeiro sentimento que me vem à mente sobre aquele período é extremamente negativo. Primeiro porque era um universo de incertezas, inclusive sobre a própria vida. As notícias das centenas de milhares de mortes entre 2020 e primeiro trimestre de 2021 foram assustadoras. Diante de tudo isso, viver e ver os seus vivos e bem era a prioridade. Ao mesmo tempo tive (tivemos) que passar por um processo de domínio de tecnologias que eram mais comuns em ambientes corporativos, mas do que no escolar[...] não estava, sob o aspecto tecnológico, preparado. Durante todo este período tive que aprender a utilizar as tecnologias digitais voltadas para a educação, ao mesmo tempo participar de um número de lives que consumiam o tempo e a força emocional.” (2025)	abertura às mudanças, flexibilidade, autotransformação e reaprendizagem, contextualização, intersubjetividade, escuta sensível e a ética, emergência.
Samara	“Compreender e usar as tecnologias”. (2025)	abertura às mudanças, flexibilidade, auto-organização
Carla	“Interagir com os estudantes” (2025)	escuta sensível, intersubjetividade, cooperação.
Rafaela	“problemas de acesso a recursos e a falta de adaptações necessárias para o novo regime de ensino”. (2025)	Contextualização, ética.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A fala do professor Eliei revela, de forma densa e significativa, os múltiplos atravessamentos vivenciados no período de transição para o ensino remoto, evidenciando uma experiência marcada por tensões emocionais, limitações estruturais e processos intensos de adaptação. Ao afirmar que seu primeiro sentimento em relação ao período foi “extremamente negativo”, o professor explicita o impacto subjetivo da pandemia, fortemente associado ao contexto de incerteza e às perdas humanas, o que desloca o foco da prática pedagógica para a própria preservação da vida. Assim, no que se refere à compreensão da condição humana em contextos de incerteza e complexidade, destaca-se:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse desenvolvimento geral da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. Trata-se de aprender a enfrentar a incerteza, pois vivemos em uma época de mudanças rápidas e profundas, em que o inesperado se torna cada vez mais presente, exigindo dos sujeitos não apenas conhecimentos, mas também a capacidade de compreender, contextualizar e agir diante do imprevisto (Morin, 2000, p. 39-40).

Nesse sentido, é possível compreender que os sentimentos dos professores evidenciados nas falas não são apenas reações individuais, mas expressões de um processo mais amplo de enfrentamento da complexidade. O período pandêmico, ao impor rupturas e incertezas, exigiu dos professores não apenas a adaptação técnica, mas uma profunda reorganização de suas

formas de pensar, sentir e agir. Segundo Morin (2000, p.16) “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas”, o que permite compreender que, mesmo em contextos adversos, os sujeitos constroem referências e estratégias para a ação.

No caso do professor, isso se materializa no processo de aprendizagem das tecnologias digitais, na reorganização do trabalho do professor e na adaptação às novas condições impostas pelo ensino remoto. Assim, a valorização do acolhimento, a necessidade de adaptação e a busca por novos conhecimentos revelam a construção de uma prática pedagógica que se aproxima do pensamento complexo, ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e contextuais.

Além disso, a fala destaca a emergência de um cenário de profundas mudanças, no qual o professor se viu compelido a desenvolver rapidamente competências tecnológicas para as quais não estava preparado. Essa situação evidencia a mobilização de valores como a abertura às mudanças e a flexibilidade, ainda que inicialmente tensionados pelas dificuldades relatadas. O processo de “aprender a utilizar as tecnologias digitais voltadas para a educação” revela um movimento de autotransformação e reaprendizagem, diretamente relacionado à categoria da auto-organização, na medida em que o professor precisou reorganizar sua prática e ressignificar seu papel frente às novas demandas.

Outro elemento relevante refere-se às condições materiais e contextuais do trabalho do professor, como a precariedade dos equipamentos e a inadequação do ambiente doméstico. Tais aspectos podem ser analisados à luz da contextualização, uma vez que evidenciam que a prática pedagógica não ocorre de forma isolada, mas está imersa em condições concretas que influenciam diretamente sua efetivação. A necessidade de negociação com os membros da família para viabilizar o trabalho remoto também revela dimensões de intersubjetividade, ao envolver relações com o outro e processos de adaptação coletiva.

Ademais, ao mencionar o desgaste provocado pelo excesso de atividades, como a participação em inúmeras “lives”, o professor explicita os limites humanos diante das exigências impostas pelo contexto pandêmico, evidenciando a importância de valores como a escuta sensível e a ética do cuidado, fundamentais nas PAII. Esses valores apontam para a necessidade de compreender o professor não apenas como executor de práticas, mas como sujeito que também necessita de apoio, acolhimento e condições dignas de trabalho.

Por fim, a fala de Eliel pode ser compreendida como expressão de um processo marcado pela emergência, no qual novas formas de ensinar e aprender foram sendo construídas em meio ao inesperado. Tal processo evidencia que, mesmo diante de dificuldades, houve movimentos de adaptação e aprendizagem, ainda que permeados por tensões.

Para os professores, Samara, Carla e Rafaela os desafios enfrentados no início do processo de transição para o ensino remoto e híbrido trouxeram muitas limitações, conforme os trechos em destaque das mesmas. As falas, ainda que breves, revelam dimensões centrais do fazer dos professores em contextos de crise, como o domínio tecnológico, a interação pedagógica e as condições de acesso, aspectos diretamente relacionados à construção de práticas inclusivas.

A fala de Samara “Compreender e usar as tecnologias”, evidencia a centralidade da tecnologia no processo educativo durante a pandemia, indicando a necessidade de desenvolvimento de novas competências para os professores. Essa compreensão pode ser articulada aos valores da abertura às mudanças, da flexibilidade e da auto-organização, uma vez que o professor precisou ressignificar sua prática e incorporar novos recursos ao ensino. Nesse sentido, o uso das tecnologias não se restringe a um aspecto técnico, mas envolve uma reorganização do fazer pedagógico em consonância com os princípios das PAII.

A fala de Carla, “Interagir com os estudantes”, destaca a importância da relação pedagógica como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Essa fala mobiliza valores como a escuta sensível, a intersubjetividade e a cooperação, evidenciando que, mesmo em ambientes virtuais, a interação permanece fundamental para a construção do conhecimento. À luz das PAII, a interação não é apenas comunicação, mas um processo dialógico que reconhece o outro em sua singularidade e promove a participação ativa dos estudantes.

Por sua vez, a fala de Rafaela, “problemas de acesso a recursos e a falta de adaptações necessárias para o novo regime de ensino”, explicita as desigualdades e barreiras enfrentadas no contexto pandêmico, evidenciando limites estruturais para a efetivação da inclusão. Essa narrativa pode ser relacionada a equidade considerando os valores da contextualização e da ética, uma vez que aponta para a necessidade de garantir condições adequadas para que todos os estudantes possam participar do processo educativo. A ausência de recursos e adaptações tensiona diretamente os princípios das PAII, revelando que a inclusão depende não apenas da intenção pedagógica, mas também de condições materiais e institucionais.

Considerando as experiências adquiridas pelos professores nesse período sejam elas negativas ou positivas, a análise das falas das professoras Samara, Carla e Suzana, no quadro 8, permite compreender os sentimentos dos professores emergentes no contexto pandêmico, evidenciando processos de ressignificação da prática pedagógica atravessados por desafios, aprendizagens e transformações.

Quadro 8- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Considero importante destacar que o período pandêmico me ensinou a ressignificar a prática pedagógica, valorizando ainda mais o acolhimento, a escuta ativa e a empatia no processo educativo. Percebi que, antes de qualquer conteúdo, era fundamental cuidar das emoções e fortalecer os vínculos”. (2025)	escuta sensível, ética, humanização, intersubjetividade.
Carla	“Durante o período pandêmico, um aspecto que se destacou como crucial foi a aceleração massiva e a adoção generalizada da comunicação digital e do trabalho remoto”. (2025)	abertura às mudanças, a flexibilidade e a ecologia da ação
Suzana	“Conhecimento com novas tecnologias”. (2025)	auto-organização, a autotransformação e a reaprendizagem, abertura e à emergência.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A fala de Samara expressa um movimento profundo de ressignificação do fazer do professor, ao destacar a valorização do acolhimento, da escuta ativa e da empatia. Esse posicionamento evidencia sentimentos de sensibilidade, cuidado e responsabilidade com o outro, mobilizando valores como a escuta sensível, a ética, a humanização e a intersubjetividade. Ao afirmar que “antes de qualquer conteúdo, era fundamental cuidar das emoções e fortalecer os vínculos”, a professora revela uma compreensão ampliada da educação, na qual o processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado às dimensões emocionais e relacionais. Tal perspectiva aproxima-se de uma prática pedagógica integradora, que reconhece o estudante em sua totalidade e valoriza as relações como base para a aprendizagem.

Por sua vez, a narrativa de Carla evidencia um sentimento associado à intensificação e aceleração das mudanças, ao destacar a adoção massiva da comunicação digital e do trabalho remoto. Essa fala revela um contexto de transformação abrupta, que exigiu dos professores capacidade de adaptação e reorganização. À luz das PAII, emergem valores como a abertura às mudanças, a flexibilidade e a ecologia da ação, uma vez que o fazer pedagógico passou a se desenvolver em um ambiente marcado por interações mediadas por tecnologias e por dinâmicas imprevisíveis. O sentimento implícito pode ser compreendido como uma combinação entre pressão, necessidade de adaptação e reconhecimento da centralidade das tecnologias no processo educativo contemporâneo.

A fala de Suzana, “Conhecimento com novas tecnologias”, embora sintética, revela um sentimento de aprendizagem e apropriação de novos saberes, indicando um movimento de desenvolvimento profissional diante das demandas impostas pelo contexto pandêmico. Essa

narrativa mobiliza valores como a auto-organização, a autotransformação e a reaprendizagem, ao evidenciar que o professor se coloca em processo contínuo de construção e reconstrução de sua prática. Além disso, relaciona-se à abertura e à emergência, na medida em que novos conhecimentos e formas de ensinar foram sendo incorporados ao cotidiano do professor.

Nas falas dos professores, Samara, Carla e Eliel, no quadro 9, possibilitaram evidenciar avanços significativos no campo da docência, permitindo também aprendizado positivo, especialmente no que se refere à integração de tecnologias, à colaboração e à flexibilização pedagógica.

Quadro 9- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Aprendi a reinventar estratégias, explorar recursos tecnológicos e trabalhar de forma mais colaborativa com a equipe escolar e as famílias. Foi um período desafiador, mas que contribuiu significativamente para meu crescimento profissional e humano”. (2025)	movimento, abertura a mudanças, autorressignação, consciência de si e coragem.
Carla	“A experiência da pandemia de COVID-19 acelerou significativamente a integração de tecnologias digitais na minha prática docente, um aprendizado que resultou em mudanças positivas e duradouras. O principal aprendizado e mudança positiva foi a adoção e aprimoramento do ensino híbrido e da flexibilidade pedagógica”: (2025)	transformação, reequilíbrio e capacidade de autorregeneração, emergência, multirreferencialidade, ecologia da ação.
Eliel	“O uso do ambiente do Google Sala de Aula, e elaboração de formulário no Forms e a Gamificação de algumas atividades foram as mudanças mais positivas, além de dominar a utilização do Google Meet, ferramenta que até hoje as escolas utilizam em algumas das suas reuniões”. (2025)	Multirreferencialidade, enfoque amplo, olhar plural, terceiro incluído, inclusão, motivação, entusiasmo, alegria e vontade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No que se refere à fala de Samara, “Aprendi a reinventar estratégias, explorar recursos tecnológicos e trabalhar de forma mais colaborativa com a equipe escolar e as famílias”. Observou-se a materialização de múltiplos valores imbricados na abertura, autoconhecimento, auto-organização e motivação, onde se destacam movimento, abertura a mudanças, autorressignação, consciência de si e coragem, despertando para a empatia e a humanização das relações pedagógicas.

Ao destacar o trabalho conjunto com a equipe escolar e as famílias, sua prática aproxima-se do que Alves (2016) defende sobre a prática pedagógica inclusiva na qual enxerga o reconhecimento do outro em sua singularidade, o fortalecimento de vínculos e a construção de redes colaborativas que sustentem o processo de ensinar e aprender de forma compartilhada. Além disso, ao reconhecer seu crescimento “profissional e humano”, Samara expressa a ação da integralidade, compreendendo à docência para além de aspectos técnicos.

A fala de Carla, por sua vez, evidencia os valores de transformação, reequilíbrio e capacidade de autorregeneração, acentuada no princípio da flexibilidade, ao destacar a adoção do ensino híbrido e da flexibilidade pedagógica. Esses elementos dialogam entre si, indicando uma prática docente que se reorganiza diante das demandas emergentes. Além disso, sua experiência também se articula ao valor da emergência, ao incorporar o novo e o inesperado como parte constitutiva do processo educativo, especialmente no contexto da pandemia.

A integração das tecnologias digitais pode ser compreendida, ainda, à luz da multirreferencialidade, ao ampliar os modos de ensinar e aprender, incorporando diferentes linguagens, recursos e perspectivas. Destaca-se também o valor da ecologia da ação, uma vez que as mudanças implementadas pela professora produzem efeitos que ultrapassam o contexto imediato, reverberando em práticas duradouras, como o uso contínuo do ensino híbrido. Essa perspectiva reforça a ideia de que toda ação pedagógica está inserida em um sistema mais amplo, dinâmico e interdependente.

No caso de Eliel, sua fala evidencia inicialmente o valor da multirreferencialidade, ao utilizar diferentes ferramentas tecnológicas e estratégias como *Google Sala de Aula*, *Forms*, *Meet* e gamificação, o que demonstra um enfoque amplo e um olhar plural sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tais práticas também se alinham ao valor do terceiro incluído e a inclusão por meio da diversidade de estratégias, rompendo com práticas homogêneas e excludentes. Além disso, destaca-se o valor da motivação, claramente presente na utilização da gamificação, que mobiliza outros valores como entusiasmo, alegria e vontade, promovendo o engajamento dos estudantes. Essa dimensão é central nas PAII, pois reconhece a importância do envolvimento afetivo e emocional no processo de aprendizagem.

A fala de Eliel também pode ser relacionada ao princípio da recursividade, uma vez que as práticas desenvolvidas durante a pandemia continuam sendo utilizadas no presente, indicando um movimento de retorno e ressignificação da experiência vivida. Tal aspecto evidencia que o processo formativo do professor é contínuo, dinâmico e em constante reconstrução.

6.2.2.1 Engajamento dos estudantes

O engajamento dos estudantes no contexto do ensino remoto e híbrido configurou-se como um dos principais desafios enfrentados no período pandêmico, evidenciando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em ambientes mediados pelas tecnologias

digitais. Diferentemente do ensino presencial, no qual a interação ocorre de forma mais direta e contínua, o ensino remoto exigiu dos estudantes, conforme falas do quadro 10, maior autonomia, organização e disciplina, ao mesmo tempo em que revelou desigualdades relacionadas ao acesso aos recursos tecnológicos, ao ambiente de estudo e às condições emocionais.

Quadro 10- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Carla	“Na minha opinião, o engajamento dos estudantes durante o ensino remoto/híbrido foi desafiador e bastante heterogêneo. Alguns estudantes demonstraram autonomia, participação ativa nas aulas online e compromisso com as atividades propostas. Por outro lado, muitos enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso à internet, organização da rotina, questões emocionais e falta de um ambiente adequado para estudo, o que impactou diretamente na participação.” (2025)	Multirreferencialidade, diversidade, olhar plural, contextualização, ética.
Carlos	“No início da pandemia, em 2020, como tudo também era uma grande novidade, houve uma maior participação, inclusive muitos estudantes até usavam o fardamento e abriam as câmeras para assistir as aulas. Após uns três ou quatro meses a participação foi caindo drasticamente, de modo que era absolutamente raro ver um só estudante com a câmera aberta. Quase nunca usavam o chat para enviar perguntas e as respostas das atividades enviadas eram totalmente padronizadas, indicando um altíssimo grau de pesca (cola, fila) e plágios da internet”. (2025)	Motivação, entusiasmo, vontade e perseverança, subjetividade e intersubjetividade, ética e pensamento dialógico.
Bruna	“Muito boa, eles se divertiram bastante e todos participaram nesse Quiz”. (2025)	Motivação, entusiasmo, vontade e perseverança, emergência

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Na fala de Carla, o engajamento é descrito como heterogêneo, o que se articula diretamente ao valor da multirreferencialidade, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade e à necessidade de um olhar plural sobre os estudantes. Ao destacar que alguns estudantes demonstraram autonomia e participação ativa, enquanto outros enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso, à organização e a aspectos emocionais, a professora evidencia a importância do valor da contextualização, que considera o entorno, as condições de vida e as múltiplas realidades dos sujeitos. Tal compreensão também dialoga com a ética, ao reconhecer a necessidade de acolhimento, respeito e legitimação das singularidades, compreendendo que o engajamento não depende apenas da vontade individual, mas de um conjunto de fatores sociais, emocionais e estruturais.

A fala de Carlos evidencia um movimento de queda progressiva do engajamento, inicialmente marcado por entusiasmo e participação, seguido por desmotivação, ausência de interação e práticas como plágio. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do valor da motivação, incluindo também entusiasmo, vontade e perseverança, indicando que tais elementos não se sustentaram ao longo do tempo. Além disso, a ausência de participação ativa (câmeras fechadas, silêncio no *chat*) pode ser analisada a partir da fragilização dos valores da subjetividade e intersubjetividade, uma vez que o ambiente virtual, quando não mediado por estratégias dialógicas, pode dificultar a construção de vínculos e a interação significativa entre os sujeitos.

Ainda nessa perspectiva, a padronização das respostas e o uso de “cola” indicam uma ruptura com o valor da ética, no que se refere a falta de responsabilidade, legitimação do sujeito e respeito ao processo de aprendizagem. Tal situação também pode ser compreendida à luz do valor do pensamento dialógico, cuja ausência tende a reduzir o processo educativo a práticas mecânicas e pouco reflexivas, enfraquecendo o protagonismo dos estudantes.

Em contraponto, a fala de Bruna evidencia uma experiência positiva de engajamento, mediada pelo uso de estratégias como o *quiz*, que promoveram participação e envolvimento dos estudantes. Essa experiência se alinha fortemente ao valor da motivação, ao mobilizar a vontade de participar. Além disso, pode ser relacionada ao valor da emergência, ao incorporar o novo e o lúdico como elementos capazes de gerar interesse e recriar o processo de aprendizagem.

Assim, compreende-se que o engajamento do estudante não pode ser reduzido à participação visível ou ao cumprimento de tarefas, mas deve ser entendido como um fenômeno complexo, que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e contextuais. Conforme propõe Alves (2016), a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige a integração desses múltiplos fatores, de modo a promover condições efetivas de participação, sentido e pertencimento no processo de aprendizagem.

Essa falta de engajamento é marcada por muitos desafios. Nas falas dos professores, no quadro 11, compreendeu-se alguns deles.

Quadro 11- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Ausência de foco e recursos tecnológico” (2025)	Motivação, entusiasmo, interesse e sentido (Samara)
Rafaela	Falta de base para alguns assuntos, desenvolvimento do conteúdo e reforço para fixação deles[...]alguns estudantes não tinham acesso ao aparato tecnológico necessário” (2025)	recursividade, retorno, retomada e ressignificação (Rafaela)

Carlos	“Ter aparelhos tecnológicos adequados e disponíveis, alguns estudantes tinham apenas um celular que servia a toda a família, ou seja, muitos ficaram sem qualquer suporte. (2025)	Ética, respeito, legitimação das singularidades (comum aos 3 professores)
Carla	“Todas as dificuldades” (2025)	Complexidade, multirreferencialidade
Anderson	“Quem tinha celular foi bom. Quem não tinha pegava material na escola”. (2025)	terceiro incluído, inclusão, contextualização

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Inicialmente, as falas de Samara, Rafaela e Carlos apontam para a limitação ou ausência de recursos tecnológicos, bem como dificuldades de acesso e uso desses recursos, o que impactou diretamente a participação dos estudantes. Essa realidade revela uma fragilização na equidade, articulado aos valores da ética, especialmente no que se refere ao respeito, à legitimação das singularidades. Ao depender exclusivamente de dispositivos digitais, o ensino remoto acabou por acentuar desigualdades, desconsiderando as diferentes condições de acesso dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência, que muitas vezes necessitam de recursos adicionais de acessibilidade.

A fala de Anderson, ao afirmar que “quem tinha celular foi bom. Quem não tinha pegava material na escola”, explicita uma divisão que contraria o valor do terceiro incluído, o qual pressupõe a superação de lógicas excludentes e dicotômicas. Nessa perspectiva, a distinção entre quem participa e quem não participa evidencia uma ruptura com o valor da inclusão, ao não garantir condições equitativas de aprendizagem para todos. Além disso, essa situação também revela limites no valor da contextualização, uma vez que nem sempre as práticas pedagógicas conseguiram considerar plenamente as condições concretas dos estudantes e suas famílias.

A fala de Rafaela traz, ainda, elementos relacionados à defasagem de aprendizagem e à necessidade de reforço dos conteúdos, o que pode ser compreendido à luz do valor da recursividade, que implica retorno, retomada e ressignificação do processo de aprendizagem. A ausência de estratégias que garantissem esse movimento contínuo pode ter comprometido a consolidação dos conhecimentos, especialmente para os estudantes com deficiência, que frequentemente demandam maior mediação pedagógica.

Já a fala de Carla, ao sintetizar as dificuldades como “todas”, revela a amplitude e a complexidade dos desafios enfrentados, o que se articula diretamente ao valor da complexidade, especialmente na multirreferencialidade, que exige um olhar amplo e integrado sobre os diferentes fatores que interferem no processo educativo tais como: tecnológicos, pedagógicos, sociais e emocionais.

Além disso, a menção à ausência de foco dita por Samara, pode ser relacionada à fragilização do valor da motivação, uma vez que o engajamento dos estudantes está diretamente ligado a valores como entusiasmo, interesse e sentido atribuído à aprendizagem. A falta de interação, mediação adequada e recursos acessíveis pode ter contribuído para o desinteresse e a desconexão com o processo educativo.

6.2.2.2 Formação de professores

Aqui buscou-se compreender se os professores participaram de programas, cursos, projetos e formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva voltada a estudantes com deficiência, bem como sua autoavaliação no desenvolvimento das práticas pedagógicas junto a esses estudantes, conforme quadro 12:

Quadro 12- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Eliei	“Esta discussão não foi muito abordada no período pandêmico, a não ser por algumas orientações mais gerais por parte da coordenação pedagógica que, visivelmente, também estavam tateando esta dimensão. A minha percepção é de que esta discussão sobre os estudantes com deficiência se fortaleceu após a pandemia, sobretudo nos últimos dois anos, especialmente no estado. Nas escolas onde trabalho, alguns momentos de HTPC (Departamento) foram destinados exclusivamente à formação sobre estudantes com deficiência e até tecnologias assistivas em um desses momentos”. (2025)	Contextualização, emergência, auto-organização, autorrecriação, autotransformação e reaprendizagem, contextualização e da cooperação
Eliei	“Após vinte anos em sala, de um modo até natural algumas adaptações consigo fazer, porém, o ingresso dos chamados "Professores do AEE" na rede estadual neste último concurso (2022) melhorou bastante tal acompanhamento, pois nos ajudaram a fazer o PEI (Plano de Estudos Individualizado), algo que até pouco tempo sequer sabia da existência com esta nomenclatura, embora a sua essência já está presente nos planejamentos e sequências didáticas que já precisei fazer”. (2025)	
Samara	“Avalio minha formação como um processo em constante construção. Tenho base teórica e experiências práticas que me permitem compreender a importância da inclusão, da adaptação curricular e do uso de estratégias diferenciadas”	autoconhecimento consciência de si, flexibilidade
Bruna	Eu não tenho uma formação específica para isso, mas eu tive vivência como professora em uma escola particular, onde eu aprendi a fazer atividades e provas adaptadas com as instruções que a coordenadora passava sobre cada estudante com deficiência, suas características e limitações”. (2025)	subjetividade e intersubjetividade, ética
Carla	“Necessito de apoio e mais informações” (2025)	abertura
Rafaela	“Quase que não consigo” (2025)	

Carlos	“Não me sinto plenamente preparado, mas disposto a aprender” (2025)	
--------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A fala de Eliel revela, inicialmente, uma fragilidade no que se refere à formação durante o período pandêmico, ao afirmar que a discussão sobre estudantes com deficiência foi pouco abordada e tratada de forma incipiente pelas equipes pedagógicas. Essa realidade evidencia limites no valor da contextualização, especialmente no que se refere à ausência de espaços formativos que considerem as demandas emergentes do contexto educacional. No entanto, ao destacar o fortalecimento dessas discussões no período pós-pandêmico, sobretudo por meio de momentos de formação como o HTPC, sua fala evidencia o valor da emergência, ao reconhecer o surgimento de novas demandas e a construção de respostas formativas frente a elas.

Ainda na fala de Eliel, ao mencionar sua experiência de vinte anos em sala de aula e a capacidade de realizar adaptações “de modo natural”, observa-se o princípio da auto-organização, com destaque para valores como autorrecriação, autotransformação e reaprendizagem. Esse movimento é potencializado com a chegada dos professores do AEE, o que reforça o valor da contextualização e da cooperação, ao evidenciar o trabalho colaborativo na elaboração do PEI.

A fala de Samara explicita de forma clara o valor do autoconhecimento, ao compreender sua formação como um “processo em constante construção”. Esse posicionamento revela também valores como consciência de si, autorreconhecimento e busca contínua de desenvolvimento, fundamentais para a prática inclusiva. Além disso, ao destacar sua base teórica e experiências práticas voltadas à inclusão e à adaptação curricular, a professora evidencia o valor da flexibilidade, ao reconhecer a necessidade de estratégias diferenciadas que atendam à diversidade dos estudantes.

Já a fala de Bruna mostra uma lacuna na formação inicial específica para a educação inclusiva, mas, ao mesmo tempo, revela a construção de saberes a partir da prática e da orientação pedagógica recebida no contexto escolar. Essa experiência pode ser compreendida à luz dos valores da subjetividade e intersubjetividade, ao destacar a aprendizagem mediada pela relação com a coordenação pedagógica e com os próprios estudantes. Além disso, a elaboração de atividades e avaliações adaptadas evidencia o valor da ética, especialmente no que se refere ao reconhecimento das singularidades e à legitimação das diferenças.

A falas de Carla, Rafaela e Carlos evidenciam fragilidades no processo de formação do professor para a educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência em contextos desafiadores como o ensino remoto. Expressões como

“necessito de apoio”, “quase que não consigo” e “não me sinto plenamente preparado” revelam sentimentos de insegurança, insuficiência formativa e necessidade de suporte contínuo, ao mesmo tempo em que indicam abertura para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Tais falas reforçam a compreensão de que a formação do professor não se esgota na formação inicial, exigindo processos contínuos, reflexivos e contextualizados, capazes de responder às demandas reais da prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Nóvoa (1992, p.25), ao afirmar que:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nesse processo que o professor se constitui como sujeito de sua própria formação, articulando saberes teóricos e experiências vividas no cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as dificuldades expressas pelos professores não devem ser vistas apenas como limitações individuais, mas como indicativos da necessidade de políticas de formação continuada que promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas, fundamentadas na reflexão, na prática e na colaboração.

Ainda sobre o apoio, compreende-se que a gestão pedagógica exerce um papel importante no trabalho do professor, oferecendo orientações, acompanhamentos individualizados e subsídios para adaptações pedagógicas. Sendo assim, por meio das falas abaixo no quadro 13, pode-se perceber os tipos de apoio recebido pelos professores nessa condução das práticas durante esse período pandêmico.

Quadro 13- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“A coordenação disponibilizou apoio por meio de orientações pedagógicas, acompanhamento individual dos casos, mediação junto às famílias e acompanhamento dos PDI e Roteiros de estudos”. (2025)	olhar contextualizado, acolhimento, construção tecida em conjunto, cooperação, partilha, singularidade, terceiro incluído
Bruna	“As instruções por escrito sobre cada estudante com deficiência e como devem serem feitas as adaptações das atividades avaliativas de cada estudante de acordo com suas limitações”. (2025)	Multirreferencialidade, flexibilidade, adaptação, transformação e reequilíbrio, auto-organização

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Na fala de Samara, ao destacar “orientações pedagógicas, acompanhamento individual dos casos, mediação com as famílias e monitoramento dos PDI e roteiros de estudo”, observa-se uma forte presença dos valores de olhar contextualizado, acolhimento e construção tecida em conjunto, uma vez que as ações consideram as especificidades de cada estudante. Além disso, evidencia-se o valor da cooperação e da partilha, ao envolver diferentes atores no

processo educativo, como família e equipe pedagógica. Tal prática também se articula ao valor da ética, ao reconhecer e legitimar a singularidade dos estudantes com deficiência, garantindo condições mais equitativas de aprendizagem. Ainda, é possível identificar o valor do terceiro incluído, ao promover ações que visam à inclusão efetiva, superando práticas excludentes e favorecendo a participação de todos.

Por sua vez, a fala de Bruna, ao mencionar “instruções específicas sobre cada estudante e orientações para adaptação das atividades avaliativas”, revela o valor da multirreferencialidade, ao considerar múltiplos aspectos do estudante, como suas limitações, características e formas de aprender. Essa prática também se relaciona aos valores da flexibilidade, adaptação, transformação e reequilibração, ao orientar a reorganização das avaliações conforme as necessidades individuais. Além disso, evidencia-se o valor da auto-organização, pois tais orientações fornecem subsídios para que o professor reorganize sua prática de forma mais consciente e intencional diante da diversidade presente na sala de aula.

Desse modo, as falas indicam que o apoio da coordenação pedagógica, ao oferecer direcionamentos e acompanhamento, contribuiu para a efetivação de práticas mais sensíveis à diversidade, fortalecendo uma docência pautada na colaboração, na adaptação e no compromisso com a inclusão, em consonância com os valores das PAII.

Considerando que na Pandemia se aprendeu de diversas formas e que esse período passou, mas deixou grandes lições e alertas sobre a formação dos professores, esta pesquisadora compreende a importância da continuidade da formação para a utilização dos meios digitais e considera a fala da Bruna relevante e que representa as demais falas dos professores, tratando-se de hipóteses de outros distanciamentos sociais.

Quadro 14- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Bruna	“Formação tecnológica digital durante o período de formação acadêmica”. (2025)	Abertura, flexibilidade, auto-organização, de autotransformação e reaprendizagem, ecologia da ação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A fala de Bruna, “Formação tecnológica digital durante o período de formação acadêmica”, revela uma compreensão prospectiva da docência, ao indicar a necessidade de preparação prévia para o uso das tecnologias digitais, não apenas como resposta emergencial, mas como elemento estruturante da formação inicial de professores. Ao destacar essa necessidade, a professora aponta para aprendizados decorrentes da experiência pandêmica que

devem ser incorporados de forma permanente, sobretudo diante da possibilidade de novos contextos de distanciamento social ou de ampliação do ensino híbrido.

À luz das PAII, essa fala pode ser relacionada, inicialmente, ao valor da abertura, ao evidenciar a disposição para o novo, para as mudanças e para a incorporação de diferentes linguagens e recursos no processo educativo. Também se articula ao valor da flexibilidade, ao reconhecer que o professor precisa estar preparado para se adaptar a diferentes cenários, reorganizando sua prática conforme as demandas emergentes. Além disso, a fala de Bruna dialoga com o valor da auto-organização, de autotransformação e reaprendizagem, uma vez que aponta para a necessidade de um professor em constante processo formativo, capaz de se reinventar diante das transformações sociais e tecnológicas.

Dessa forma, também é possível relacionar essa perspectiva ao valor da ecologia da ação, ao compreender que a formação do professor realizada no presente produz efeitos no futuro, influenciando diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a capacidade de resposta diante de novos desafios. Assim, a fala de Bruna evidencia não apenas uma necessidade formativa, mas um movimento de conscientização sobre a importância de preparar o professor para uma atuação mais integrada, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

6.2.3 Práticas/estratégias pedagógicas

As práticas e estratégias pedagógicas constituem elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, pois dizem respeito às formas pelas quais o professor organiza, media e viabiliza a construção do conhecimento. Segundo Libâneo (1994, p.221) “A prática pedagógica é o conjunto de ações do professor na condução do ensino, envolvendo objetivos, conteúdos, métodos e avaliação”. Para o autor, as práticas pedagógicas não se restringem ao ato de ensinar, mas abrangem toda a organização intencional do processo educativo, articulando diferentes elementos para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Assim, no contexto contemporâneo, especialmente diante das transformações impostas pelo período pandêmico, tais práticas passaram a demandar maior intencionalidade, criatividade e sensibilidade, considerando a diversidade de realidades, ritmos e condições de aprendizagem dos estudantes.

Considerando as compreensões, para Libâneo (1994, p.150), “as estratégias pedagógicas correspondem aos meios e procedimentos utilizados pelo professor para conduzir o processo de ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos.” Sendo assim, o autor enfatiza que na prática do professor, precisa definir como ensinar, considerando os objetivos de

aprendizagem, o contexto dos estudantes e as condições em que o ensino ocorre. Desse modo, as estratégias pedagógicas funcionam como mediações entre o conteúdo e o estudante, sendo fundamentais para tornar o processo educativo mais significativo, acessível e eficaz.

Por meio dessa categoria, buscou-se explorar as práticas e estratégias de aprendizagem, bem como os instrumentos pedagógicos mobilizados pelos professores durante o período pandêmico, considerando não apenas os recursos utilizados, mas também as percepções que emergiram desse processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os instrumentos pedagógicos, segundo Gil (2008, p.109) “Os instrumentos de ensino são recursos utilizados pelo professor para operacionalizar as estratégias didáticas e viabilizar a aprendizagem dos estudantes.” Essa definição permite compreender que os instrumentos pedagógicos incluem tanto os recursos tradicionais (quadro, cartaz, material impresso) quanto digitais (plataformas virtuais, aplicativos, videoconferências), sendo mediadores essenciais no processo de ensino-aprendizagem conforme quadro 15 abaixo.

Quadro 15- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Eliel	“O primeiro instrumento a ser utilizado foram as atividades encaminhadas para as famílias pelo <i>WhatsApp</i> e <i>e-mail</i>. Na sequência a instituição adotou a plataforma <i>Zoom</i> (escola privada). Em seguida foi oferecido um curso para transitarmos para o ambiente do <i>Google Classroom</i> com suporte do <i>Meet</i>.” (2025) “<i>WhatsApp</i>, <i>Google Classroom</i> e <i>Google Meet</i>. Além disso, tecnologias como o <i>World Wall</i>, <i>Quizzes</i> e <i>Kahoot</i> foram ferramentas para tornar algumas aulas mais atrativas. Meu suporte para isto veio desta instituição privada, apenas posteriormente, e com menor profundidade, da rede pública. Em certa medida me tornei, para um grupo de colegas digitalmente menos incluídos, um formador. Fui repassando o que ia aprendendo nos cursos, lives e na curiosidade pessoal”. (2025)	Multirreferencialidade, enfoque amplo, contextualização, cooperação, partilha e construção coletiva, auto-organização, autorrecriação e autotransformação
Anderson	“Musicalização. Slides. Cartazes”. (2025)	Multirreferencialidade, enfoque amplo, sensibilidade e motivação.
Carla	“Aulas remotas, redes sociais”. (2025)	Abertura, à abertura às mudanças, contextos, flexibilidade.
Suzana	“ <i>Google forms</i> (diversos) <i>Google meet</i> , <i>classroom</i> ”	ecologia da ação, recursividade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Observou-se, na fala de Eliel, um percurso formativo que transita por diferentes ferramentas: *WhatsApp*, *e-mail*, *Zoom*, *Google Classroom*, *Meet*, além de plataformas interativas como *Worldwall*, *Quizzes* e *Kahoot*. Esse conjunto de instrumentos revela forte alinhamento com os valores da multirreferencialidade e enfoque amplo, com múltiplas

linguagens e recursos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento. Além disso, o uso de ferramentas interativas expressa o valor da motivação, ao favorecer o engajamento dos estudantes por meio de estratégias mais dinâmicas e atrativas. Outro aspecto relevante em sua fala é o papel assumido como formador de colegas, o que evidencia os valores de contextualização, cooperação, partilha e construção coletiva. Ao compartilhar conhecimentos adquiridos em cursos e experiências, Eliel materializa uma prática colaborativa. Tal ação também se articula ao valor da auto-organização, demonstrando capacidade de autorrecriação e autotransformação diante das demandas emergentes.

Na fala de Anderson, ainda que de forma mais sintética, o uso de musicalização, slides e cartazes evidencia a valorização de diferentes linguagens pedagógicas, o que se relaciona diretamente ao valor da multirreferencialidade e ao reconhecimento da diversidade de formas de aprender. A musicalização, em particular, dialoga com o valor da sensibilidade e da motivação, ao mobilizar aspectos afetivos e expressivos do processo de aprendizagem.

A fala de Carla, ao mencionar aulas remotas e redes sociais, indica a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem, o que pode ser compreendido à luz do valor da abertura, especialmente no que se refere à abertura às mudanças e ao uso de novos contextos educativos. Além disso, evidencia o valor da flexibilidade, ao adaptar sua prática às condições impostas pela pandemia, reorganizando tempos, espaços e formas de interação pedagógica.

Já Suzana, ao destacar o uso de *Google Forms*, *Meet* e *Classroom*, evidencia uma prática estruturada no uso de instrumentos digitais que favorecem tanto a avaliação quanto a interação. Tais recursos dialogam com o valor da ecologia da ação, ao promoverem diferentes formas de acompanhamento da aprendizagem e gerarem efeitos que se desdobram no processo educativo. Além disso, esses instrumentos também se relacionam ao valor da recursividade, uma vez que permitem o retorno contínuo sobre o processo de aprendizagem, possibilitando ajustes, *feedbacks* e ressignificações.

Entretanto, essas ações indicaram não apenas a tentativa de garantir a continuidade da aprendizagem, mas também o esforço dos professores em manter vínculos, promover a participação e adaptar as propostas às condições concretas dos estudantes. Nesse contexto, emergem sentimentos ambíguos, que transitam entre a insegurança, as dificuldades de interação e a sobrecarga, e, por outro lado, o compromisso, a criatividade e a sensibilidade diante das necessidades dos estudantes, evidenciando um processo formativo marcado pela reinvenção da prática do professor frente às adversidades impostas pela pandemia.

Nesse sentido, compreende-se que os instrumentos pedagógicos não foram utilizados apenas como recursos técnicos, mas como mediadores de práticas que buscaram responder à

complexidade do contexto educacional, promovendo maior inclusão, participação e adaptação às diferentes realidades dos estudantes. Assim, conforme propõe Alves (2016), tais práticas revelam uma docência em movimento, que se reinventa a partir da integração entre tecnologia, sensibilidade e compromisso com a aprendizagem de todos.

No contexto das PAII, por meio das falas dos professores, no quadro 16, foi possível verificar o nível de compressão que eles tinham pelo tema.

Quadro 16 – Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Entendo por práticas pedagógicas integradoras e inclusivas aquelas que reconhecem e valorizam a diversidade dos estudantes, promovendo a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, sem exclusões ou discriminações”. (2025)	terceiro incluído, ética, respeito, acolhimento, reconhecimento da singularidade, multirreferencialidade diversidade, participação, equidade
Carla	“estratégias que conectam diferentes disciplinas à realidade e garantem que todos os estudantes aprendam juntos em um ambiente acessível e acolhedor” (2025)	Contextualização, ética, terceiro incluído diversidade, participação, equidade visão ampliada, construção tecida em conjunto e relação com o contexto, multirreferencialidade
Eliel	“São práticas pensadas, discutidas e orientadas para que permitam uma participação mais ampla possível, e que cada um, com ou sem deficiência, possa ter garantido o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento integral como ser humano”. (2025)	Cooperação, partilha, contextualização, auto-organização diversidade, participação, equidade
Iara	“Adaptar conteúdos as duas necessidades” (2025)	flexibilidade, contextualização, terceiro incluído, ética e escuta sensível.
Bruna	“Fazer adaptações nas atividades em sala de aula de acordo com as limitações de cada estudante e também fazer atendimentos individualizados de acordo com as necessidades de cada estudante” (2025)	
Suzana	“Ferramentas metodológicas para interação com esse público de estudante” (2025)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A fala de Samara explicita, de forma clara, o reconhecimento da diversidade e a valorização da participação de todos os estudantes, ao afirmar que tais práticas devem ocorrer “sem exclusões ou discriminações”. Essa compreensão dialoga diretamente com o valor do terceiro incluído, especialmente no que se refere à rejeição de práticas excludentes e à legitimação das diferenças. Além disso, mobiliza a ética, ao evidenciar valores como respeito, acolhimento e reconhecimento da singularidade dos sujeitos. Também se articula à multirreferencialidade, ao compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo um olhar plural e inclusivo.

Na fala de Carla, ao destacar “estratégias que conectam diferentes disciplinas à realidade e garantem que todos os estudantes aprendam juntos em um ambiente acessível e acolhedor”, observa-se forte alinhamento com o valor da contextualização, especialmente nos valores de visão ampliada, construção tecida em conjunto e relação com o contexto. A integração entre áreas do conhecimento também evidencia a multirreferencialidade, ao promover um enfoque amplo e interdisciplinar. Além disso, ao enfatizar a acessibilidade e o acolhimento, sua fala se aproxima do valor da ética e do terceiro incluído, ao defender um ambiente educacional que respeite e inclua todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Por sua vez, a fala de Eliel destaca o caráter intencional, coletivo e orientado das práticas pedagógicas, ao afirmar que elas devem ser “pensadas, discutidas e orientadas” para garantir ampla participação e o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Essa perspectiva evidencia os valores da cooperação e da partilha e contextualização, ao valorizar o trabalho coletivo na construção das práticas. Também se articula à auto-organização, ao indicar um movimento consciente de planejamento e reorganização da prática pedagógica.

Além disso, ao enfatizar o direito de todos à aprendizagem, sua fala se alinha ao princípio da ética e do terceiro incluído, reafirmando a inclusão como direito e não como algo temporário. Assim, as três falas convergem para uma compreensão ampliada das práticas pedagógicas integradoras e inclusivas, tais entendimentos indicam avanços significativos na construção de uma docência mais sensível, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos, em consonância com uma perspectiva educacional inclusiva, humanizadora e complexa.

Nas falas de Iara, Bruna e Suzana, observa-se um discurso de adaptação, flexibilização e mediação do processo de ensino-aprendizagem ainda que em diferentes níveis de aprofundamento. As respostas evidenciam categorias das PAII, como flexibilidade, contextualização, terceiro incluído, ética e escuta sensível, demonstrando uma preocupação em reconhecer as especificidades dos estudantes e promover condições de participação. Assim, as três falas convergem para a compreensão de que as PAII exigem a superação de modelos padronizados de ensino, privilegiando processos pedagógicos flexíveis, contextualizados e centrados nas necessidades dos estudantes.

Entretanto, percebe-se que as participantes ainda associam essas práticas predominantemente à adaptação de conteúdos, atividades e metodologias. À luz de Alves (2016), as PAII extrapolam a dimensão instrumental das adaptações pedagógicas, constituindo-se como uma mudança paradigmática fundamentada nos princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da inclusão.

Nessa perspectiva, a adaptação deixa de ser apenas um recurso metodológico e passa a integrar uma prática educativa que reconhece a diversidade, promove o diálogo, valoriza a singularidade dos sujeitos e favorece a construção coletiva do conhecimento, aspectos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa análise evidencia que, embora as professoras demonstrem aproximações importantes com os princípios das PAII, suas concepções ainda refletem uma compreensão predominantemente operacional da inclusão, indicando a necessidade de aprofundamento teórico e formativo sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam as PAII.

Diante das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado, observa-se no quadro 17, a presença significativa de estratégias alinhadas às Metodologias Ativas, as quais se configuram como importantes dispositivos para a promoção de uma aprendizagem mais participativa, contextualizada e centrada no estudante.

Quadro 17- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Samara	“Sala de aula invertida: envio prévio de vídeos, textos e orientações para que o momento síncrono fosse destinado a discussões, dúvidas e aprofundamento; Aprendizagem baseada em projetos: desenvolvimento de pequenos projetos relacionados à realidade dos estudantes, estimulando pesquisa e protagonismo e Gamificação: uso de quizzes, desafios e jogos educativos online para aumentar o engajamento”.(2025)	abertura, flexibilidade, contextualização e multirreferencialidade
Carla	“Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)”. (2025)	
Eliel	[...]sala de aula invertida, em que os estudantes acessavam vídeos, textos ou outros materiais antes do encontro online para depois discutir o conteúdo; a aprendizagem baseada em projetos, que incentivava os estudantes a pesquisar e produzir trabalhos sobre temas específicos; a aprendizagem baseada em problemas, que propunha situações para que os estudantes refletissem e buscassem soluções; e o uso de quizzes, fóruns e atividades interativas em plataformas digitais, que estimulavam a participação e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem”. (2025)	
Bruna	“As que desenvolvessem protagonismo do estudante. Exemplo de aula invertida, educação entre os pares e Estudo de caso” (2025)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ao mencionarem estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, gamificação e aprendizagem entre pares, os professores demonstraram um movimento de superação de práticas pedagógicas tradicionais, assumindo posturas mais abertas à inovação, ao diálogo e à diversidade de formas de aprender. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 23):

As metodologias ativas têm como princípio a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, envolvendo-os na resolução de problemas, no desenvolvimento de projetos e em atividades que exigem tomada de decisão, reflexão e colaboração. Ao integrar diferentes estratégias e recursos, essas metodologias favorecem a personalização do ensino e a construção de aprendizagens mais significativas.

Nessa perspectiva, os autores destacam que as metodologias ativas se fundamentam na participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, o que implica uma mudança significativa em relação às práticas pedagógicas tradicionais. Ao invés de assumirem uma postura passiva, os estudantes são envolvidos em atividades que exigem investigação, tomada de decisão, resolução de problemas e trabalho colaborativo, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento. Nesse contexto, o processo educativo passa a valorizar não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e sociais. Além disso, ao integrar diferentes estratégias e recursos didáticos, essas metodologias favorecem a personalização do ensino, respeitando os ritmos, interesses e necessidades dos estudantes, o que contribui para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Ao serem analisadas considerando os princípios das PAII, conforme Alves (2016), essas estratégias evidenciam valores como abertura, flexibilidade, contextualização e multirreferencialidade. A abertura manifesta-se na intenção dos professores em incorporar novas metodologias e lidar com as incertezas do contexto pandêmico, enquanto a flexibilidade se revela na adaptação das práticas às diferentes condições de acesso e aprendizagem dos estudantes. A contextualização, por sua vez, aparece nas propostas que articulam o conteúdo à realidade dos estudantes, especialmente por meio de projetos e resolução de problemas, favorecendo aprendizagens significativas e situadas. Já a multirreferencialidade se expressa na utilização de múltiplos recursos, linguagens e estratégias, ampliando as possibilidades de participação e compreensão.

Assim, nesse contexto, as metodologias ativas configuram-se como estratégias potentes, pois possibilitam a adaptação de atividades, a diversificação de recursos e a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e colaborativos, uma vez que, segundo Moran

(2015, p. 18), elas promovem “a participação ativa do estudante na construção do conhecimento”.

6.2.3.1 Atividades tecnológicas e Atividades impressas

No contexto do período pandêmico, especificamente na Educação básica, as atividades tecnológicas e as atividades impressas configuraram-se como estratégias pedagógicas complementares e indispensáveis para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Tal realidade é evidenciada por Viana (2021, p.87), ao analisar os desdobramentos do ERE:

O ensino remoto, implementado de forma emergencial durante a pandemia, evidenciou profundas desigualdades no acesso às tecnologias digitais, exigindo dos professores a adoção de múltiplas estratégias pedagógicas. Nesse contexto, o uso combinado de recursos digitais e materiais impressos tornou-se fundamental para garantir a continuidade das atividades escolares, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade, revelando a necessidade de práticas mais flexíveis, inclusivas e contextualizadas.

Diante das desigualdades de acesso aos recursos digitais, os professores precisaram articular diferentes meios de mediação, utilizando plataformas virtuais, aplicativos de comunicação e aulas síncronas, ao mesmo tempo em que recorreram a materiais impressos como alternativa para alcançar estudantes sem conectividade ou com necessidades específicas. Essa combinação de estratégias evidencia um movimento de adaptação e reinvenção da prática do professor, pautado na flexibilidade e na contextualização, ao considerar as condições concretas dos estudantes. Assim, tanto as tecnologias digitais quanto os recursos impressos assumiram um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade, possibilitando diferentes formas de participação e acesso ao conhecimento em um cenário marcado por desafios e incertezas como demonstra as falas, no quadro 18.

Quadro 18- Falas dos professores

PROFESSOR(A)	RESPOSTA	VALORES PAII
Eliel	“... tive (tivemos) que passar por um processo de domínio de tecnologias que eram mais comuns em ambientes corporativos, mas no escolar. O primeiro instrumento a ser utilizado foram as atividades encaminhadas para as famílias pelo <i>WhatsApp</i> e <i>e-mail</i> . Na sequência a instituição adotou a plataforma <i>Zoom</i> (escola privada). Em seguida foi oferecido um curso para transitarmos para o ambiente do <i>Google Classroom</i> com suporte do <i>Meet</i> . Todavia, não estava, sob o aspecto tecnológico, preparado. Meu celular e computador não garantiam o suporte necessário. Além disso, o	da abertura, flexibilidade e auto-organização

	ambiente da minha residência também não era favorável, e tive que convencer as pessoas que moravam comigo que a partir daquele momento meu trabalho tinha sido completamente levado para dentro de casa; em grande medida, elas tiveram que se adaptar também ao meu trabalho remoto como professor. Durante todo este período tive que aprender a utilizar as tecnologias digitais voltadas para a educação, ao mesmo tempo participar de um sem número de lives que consumiam o tempo e a força emocional.” (2025)	
Carlos	“Tinha uma aluna com Síndrome de Down. Esta aluna ia buscar atividades impressas na escola no modelo com o qual ela já estava habituada. Todavia, ela sempre assistia as aulas síncronas, que eram acompanhadas também por sua auxiliar de sala”. (2025)	contextualização, ética e terceiro incluído
Suzana	“Os estudantes com deficiência, tinha dias de buscar as atividades impressas”. (2025)	contextualização, ética e terceiro incluído

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A análise das falas de Eliel, Carlos e Suzana evidencia a articulação entre atividades tecnológicas e impressas como estratégias fundamentais no contexto pandêmico, revelando um movimento de adaptação do professor que dialoga diretamente com os valores das PAII, conforme Alves (2016).

Na fala de Eliel, observa-se um processo intenso de incorporação das tecnologias digitais, mesmo diante de limitações estruturais e formativas. Esse movimento pode ser compreendido à luz da abertura, flexibilidade e auto-organização, valores centrais das PAII, ao evidenciar a capacidade do professor de se reinventar diante do novo. Nesse sentido, destaca Moran (2015, p. 28):

A educação híbrida combina tempos, espaços, atividades, metodologias e tecnologias diferentes, integrando o presencial e o digital de forma mais flexível e personalizada. O professor assume um papel de mediador, orientador e curador de conteúdos, ajudando os alunos a dar sentido às informações e a desenvolver autonomia na aprendizagem

Essa perspectiva dialoga diretamente com a experiência de Eliel, ao evidenciar que o uso das tecnologias não se restringe ao domínio técnico, mas implica uma reorganização mais ampla do fazer pedagógico. Por outro lado, as falas de Carlos e Suzana destacam a relevância das atividades impressas como estratégia de inclusão, especialmente para estudantes com deficiência ou com acesso limitado às tecnologias. Ao garantir materiais físicos e organizar sua retirada na escola, os professores evidenciam valores como contextualização, ética e terceiro incluído, ao considerar as condições reais dos estudantes e buscar assegurar sua participação no processo educativo. Nessa direção, Libâneo (1994, p. 79) afirma:

O trabalho docente não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização de condições didáticas que possibilitem aos alunos a apropriação ativa do conhecimento, considerando suas características, necessidades e o contexto em que estão inseridos.

Essa compreensão reforça que a utilização de atividades impressas não representa um retrocesso, mas uma estratégia pedagógica coerente com o princípio da equidade, ao buscar atender às diferentes realidades dos estudantes. Além disso, a articulação entre diferentes recursos e estratégias também pode ser compreendida à luz do pensamento inclusivo defendido por Alves (2016), que orienta a construção de práticas pedagógicas abertas, flexíveis e sensíveis à diversidade.

Assim, tanto o uso de tecnologias quanto a adoção de materiais impressos revelam um esforço do professor em garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, mesmo em um cenário de profundas desigualdades. No entanto, as falas analisadas evidenciam que a combinação entre atividades tecnológicas e impressas constituiu uma resposta pedagógica necessária e significativa, alinhada aos valores das PAII, ao promover práticas mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 provocou profundas transformações nos sistemas educacionais, impondo, de forma repentina, a adoção do ERE e, posteriormente, de modelos híbridos de ensino. Embora esse processo tenha acelerado a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas, também evidenciou desigualdades históricas relacionadas ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência. Nesse contexto, as barreiras à acessibilidade, à participação e à aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes, revelando desafios que ultrapassam a dimensão tecnológica e alcançam aspectos pedagógicos, sociais e humanos.

Foi nesse cenário que surgiu a presente pesquisa, motivada tanto pelas experiências vivenciadas durante o período pandêmico quanto pela trajetória acadêmica desta pesquisadora no âmbito da Educação Inclusiva e das PAII. Inserida no Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras, do PPGE/UFAL, esta investigação buscou compreender como os professores desenvolveram práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência nos ambientes educacionais virtuais, tomando como referência os princípios e valores das PAII propostos por Alves (2016).

Dessa forma, o estudo alcançou seu objetivo geral ao analisar as PAII desenvolvidas no ambiente educacional virtual durante o período pandêmico, evidenciando desafios, possibilidades e estratégias construídas pelos professores para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental II da escola pública.

Os resultados revelaram que o ERE expôs fragilidades relacionadas à infraestrutura tecnológica, à formação do professor para o uso pedagógico das TDIC e à ausência de recursos de acessibilidade capazes de garantir a plena participação dos estudantes com deficiência. Entretanto, as análises também demonstraram que, mesmo diante dessas limitações, os professores desenvolveram estratégias criativas, colaborativas e sensíveis às necessidades dos estudantes, evidenciando movimentos de reinvenção da prática pedagógica.

À luz da Perspectiva Ecoformativa, Transdisciplinar e Complexa, especialmente dos estudos de Moraes (2004; 2008) e Alves (2016), foi possível compreender que a inclusão não se limita ao acesso às tecnologias ou à adaptação de atividades. Trata-se da construção de processos educativos fundamentados no reconhecimento da multidimensionalidade humana, valorizando as singularidades, as relações, os diferentes modos de aprender e a participação efetiva de todos os estudantes. Assim, a análise das falas dos professores permitiu identificar a presença significativa de três valores das PAII: Abertura, Multirreferencialidade e Terceiro

Incluído. Esses valores não se manifestaram apenas como categorias teóricas, mas como princípios concretos que orientaram as decisões pedagógicas durante o período pandêmico.

O valor da Abertura evidenciou-se na disponibilidade dos professores para acolher o inesperado, flexibilizar planejamentos, experimentar novas metodologias e reconstruir continuamente suas práticas diante das incertezas impostas pela pandemia. Essa postura favoreceu processos educativos mais dialógicos, empáticos e sensíveis às necessidades específicas dos estudantes.

A Multirreferencialidade mostrou-se presente na articulação entre diferentes recursos, linguagens, metodologias e tecnologias, revelando que a aprendizagem inclusiva exige múltiplos olhares e diferentes formas de mediação pedagógica. Os professores buscaram integrar conhecimentos, experiências e estratégias diversas para responder à complexidade do contexto vivido.

Por sua vez, o Terceiro Incluído revelou-se na capacidade dos professores de superar dicotomias aparentemente inconciliáveis, transformando limitações em possibilidades pedagógicas. Em vez de compreender o ensino remoto apenas como um espaço de perdas, os participantes demonstraram reconhecer novas formas de aproximação com os estudantes e suas famílias, construindo alternativas que favoreceram o vínculo, a participação e a aprendizagem.

Esses resultados reforçam que as PAII se diferenciam das práticas pedagógicas convencionais por compreenderem o processo educativo em sua complexidade, reconhecendo que ensinar envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais, éticas e relacionais. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ocupar um papel central e passa a constituir um meio de potencializar relações humanas, processos colaborativos e experiências significativas de aprendizagem.

Este estudo também possibilitou um importante movimento de ressignificação da prática desta pesquisadora. Revisitar as experiências vividas durante a pandemia permitiu transformar inquietações profissionais em objeto de investigação científica, fortalecendo uma compreensão mais ampla acerca da educação inclusiva e reafirmando que o compromisso do professor ultrapassa o domínio de recursos tecnológicos. O diferencial das práticas pedagógicas encontra-se, sobretudo, na postura ética, na escuta sensível, na capacidade de acolher as diferenças e na intencionalidade de construir oportunidades reais de aprendizagem para todos.

No campo educacional, os resultados evidenciam a necessidade de investimentos permanentes na formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias digitais em uma perspectiva inclusiva. Além disso, reforçam a importância da implementação de políticas públicas que assegurem condições de

acessibilidade, conectividade, recursos pedagógicos e suporte institucional capazes de garantir o direito à educação de estudantes com deficiência em quaisquer modalidades de ensino.

Como toda investigação, este estudo apresenta limitações que precisam ser consideradas. A pesquisa concentrou-se em um contexto específico de uma escola pública dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo um número delimitado de participantes, o que não permite a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, durante a etapa de produção dos dados, foram encontradas dificuldades relacionadas à adesão dos professores ao questionário *online*, ocasionando em respostas incompletas e exigindo um tempo maior para obtenção das respostas e, em alguns casos, a realização de novos contatos para incentivar a participação.

Outra limitação refere-se à impossibilidade de incluir os estudantes com deficiência como participantes da pesquisa, o que restringiu a compreensão do fenômeno à perspectiva dos professores. A escuta desses estudantes poderia ampliar a compreensão acerca das experiências vivenciadas no ambiente educacional virtual, permitindo confrontar e complementar as percepções dos professores sobre as PAII desenvolvidas durante o período pandêmico.

Apesar dessas limitações, os resultados produzidos oferecem contribuições relevantes para a compreensão das PAII mediadas pelas TDIC, bem como para o fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva em contextos de ensino remoto, híbrido e virtual. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a investigação para diferentes etapas da Educação Básica, outros contextos regionais e distintas modalidades de ensino, bem como incluam as perspectivas dos estudantes com deficiência, de suas famílias e dos profissionais do AEE.

Por fim, conclui-se que a pandemia evidenciou a complexidade do ato educativo e reafirmou que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende menos do ambiente em que a aprendizagem acontece presencial, híbrido ou virtual e mais da forma como o professor compreende o processo educativo e reconhece cada estudante em sua singularidade. As PAII, fundamentadas na perspectiva ecoformativa, transdisciplinar e complexa, revelam-se, portanto, um caminho promissor para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a formação integral do ser humano, reafirmando que incluir significa criar condições para que todos aprendam, participem e se desenvolvam plenamente em qualquer contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.
- ALVES, Nilda (org). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**, 8ed São Paulo: Cortez, 2011.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022**. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 265, 22 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. 2004.
- BRASIL. **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2007.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIEHL, A. Antonio; TATIM, D. Carvalho. **Pesquisas em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERRAZ Maiusa, **Educação profissional: entre o acesso e a exclusão**. Maiusa Ferraz – Curitiba: CRV, 2021.

FONSECA, D. M.; MARTINS, G. C. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Fundamentos da pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. In: NOZU, W. C. S.; ROMANO, M. E.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar**. 1. ed. Maringá: Ithala, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 21 abr. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 08. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAN, José Manuel. **Internet no ensino**. Comunicação & Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 17–26, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Educação, transdisciplinaridade e ecoformação: desafios contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes e educação: epistemologia e transdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Inclusão escolar: a diferença em questão. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Inclusão: a diferença na escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINEAU, Gaston. **A autoformação: autobiografias e experiências de sentido**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, E. de S.; BARRETO, L. M. S.; BAPTISTA, M. I. S. D.; BARBOSA, M. C. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; ROMANO, M. E. (Org.). **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar**. 1. ed. Maringá: Ithala, 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, Brasília: ANDES-SN, ano 31, n. 67, p. 36–49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

VIANA, M. A. Apropriação e uso das TIC pelos professores de graduação na modalidade da educação a distância. In: MERCADO, L. P. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009.

VIANA, M. A. **Docência on-line**. Maceió, 29 abr. 2021. Apresentação em PowerPoint. 42 slides. Universidade Federal de Alagoas. Programa UFAL Conectad@ – Proford (Formação Continuada de Docentes).

VIANA, M. A. et al. A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso docência on-line. In: NASCIMENTO, E. M. (org.). **UFAL Conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: Edufal, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - Roteiro do questionário

Professores Fundamental II

Identificação

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua formação?
3. Tempo de atuação como professor:
4. Disciplina(s)/Área(s) de atuação:
5. Ensino regular ou Atendimento Educacional Especializado (AEE):
6. Durante sua formação você ministrou alguma disciplina relacionada a educação especial, ou teve alguma formação nesta área. Quando e onde?

Perguntas introdutórias

7. Para você quem são as pessoas com deficiência?
8. O que você entende por inclusão de estudantes com deficiência? Como você avalia a inclusão?
9. Como foi, para você, o momento de transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia?
10. Quais foram os maiores desafios enfrentados no início desse processo de inclusão?

Ensino-aprendizagem durante a pandemia

11. Que estratégias pedagógicas você utilizou para manter o vínculo com os estudantes no ensino remoto/híbrido?
12. Quais ferramentas tecnológicas foram mais utilizadas? Houve formação ou suporte técnico?
13. Quais metodologias mais utilizadas durante esse período?
14. Na sua opinião, como foi o engajamento e a participação dos estudantes nesse período?
15. Tem estudante com deficiência? Como foi a sua aula para esses estudantes? Como foi feita a avaliação deles?

Formação de professores no período pandêmico

16. Já participou de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva voltada a estudantes com deficiência? Se sim, quais? Como foi?
17. Como você avalia a sua formação para realizar sua aula junto a estudantes com deficiência?
18. Quais apoios foram disponibilizados pela coordenação para atender as necessidades destes estudantes?

Inclusão e necessidades específicas

19. Como foi o atendimento aos estudantes com deficiência durante o ensino remoto?
20. Você recebeu apoio ou orientação para trabalhar com esses estudantes à distância? Se sim, de que forma?
21. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência durante esse período?

Perspectivas e reflexões

22. Houve algum aprendizado ou mudança positiva na sua prática docente a partir da experiência pandêmica?
23. Que tipo de apoio ou formação você considera essencial para lidar com situações semelhantes no futuro?
24. O que você entende por práticas pedagógicas integradoras e inclusivas em tempos de ensino remoto ou híbrido?
25. Deseja acrescentar algo que considere importante sobre sua experiência nesse período?