



As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: narrativas docentes em perspectivas

The inclusive pedagogical practices in higher education: teaching narratives in perspective

**Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto¹ Deolinda Maria Soares de Carvalho²
Francisca Adma de Oliveira Martins³**

Submetido: 10/05/2024 Aprovado: 25/05/2024 Publicação: 03/06/2024

RESUMO

Este estudo traz o tema a dinâmica de inclusão no ensino superior, para provocar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. No Centro de Educação e Letras, da Ufac, a realidade de uma educação inclusiva constrói-se desde 2011. Isso ocorre aos poucos, conforme o próprio processo de aperfeiçoamento das estruturas física e pedagógica dos cursos, gerando o seguinte questionamento: como alcançar os alunos, a fim de garantir ensino e formação eficientes, atendendo a suas necessidades educacionais? Vimos um caminho possível para a compreensão dos fenômenos educativos por meio do paradigma da complexidade (MORIN, 2005 e 2003). Nesta perspectiva, apresentamos relatos de experiências, cuja congruência está na insegurança e percepção de buscar metodologias mais adequadas às turmas. O problema percebido, se apresentou como desordem, elemento importante na sala de aula, nos estimulando a buscar soluções. Foi possível valorizar meios de criação de estratégias, através da transdisciplinaridade e multidimensionalidade e realçar os contextos, modos que permitem a dialógica. Acreditamos na possibilidade de uma reorganização favorável à aprendizagem dos alunos, considerando as relações existentes em sala de aula entre os sujeitos que contribuem para o funcionamento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino superior. Inclusão escolar. Pensamento complexo. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study brings the theme of the dynamics of inclusion in higher education, to provoke reflections on inclusive pedagogical practices. In the Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras, the reality of inclusive education has been built since 2011. This occurs little by little, according to the process of improving the physical and pedagogical structures of the courses, generating the following question: how to reach students, in order to ensure efficient teaching and training, meeting their educational needs? We saw a possible path to understanding educational knowledge through the complexity paradigm (MORIN, 2005 e 2003). From this perspective, reports of experiences are presented, the congruence of which lies in the insecurity and perception of seeking more appropriate methodologies for the classes. The perceived problem presented itself as disorder, an important element in the classroom, encouraging us to seek solutions. It was possible to value means of creating strategies, through transdisciplinarity and multidimensionality and highlighting contexts, ways that allow dialogic. We believe in the possibility of a reorganization favorable to student learning, considering the relationships that exist in the classroom between subjects who are oriented towards the functioning of pedagogical practice.

Keywords: Higher education. School inclusion. Complex Thought. Pedagogical practices.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente da Universidade Federal do Acre. maria.pinto@ufac.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Universidade Federal do Acre. deofogo66@gmail.com

³ Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunto da Universidade Federal do Acre. francisca.martins@ufac.br

1. Introdução

Trazemos o tema a dinâmica de inclusão no ensino superior, a fim de provocar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, compartilhamos, aqui, vivências em sala de aula com alunos público-alvo da educação especial (PAEE)⁴, em diferentes momentos do percurso inclusivo nos cursos de Letras e Pedagogia do Centro de Educação e Letras - CEL⁵.

A inclusão escolar é um processo que acontece no Brasil de forma crescente, acompanhando os debates pelo mundo, desde a década de 1990. Alguns movimentos internacionais voltados para a educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (1994), elaboraram documentos sobre a necessidade de a educação alcançar as pessoas em sua totalidade, sem exceção. Assim, temos a Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), influenciando nossa legislação; por conseguinte, as políticas públicas voltadas para o PAEE foram ganhando consistência. (BRASIL, 2008)

Nesse cenário, as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior (IES) precisaram sofrer reformas, não apenas arquitetônicas, mas quanto às práticas pedagógicas, agora, direcionadas também para alunos PAEE, a fim de estimular ações favoráveis ao diálogo entre outros setores da sociedade.

No CEL, a realidade de uma educação inclusiva vem se construindo desde 2011 com a implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI⁶, no *campus*, a fim de atender a uma demanda inicial, marcada pela presença de alguns alunos com deficiências, a saber: deficiência física (DF) e deficiência visual (DV). A partir da entrada desses discentes, instaura-se uma nova realidade que precisa ser compreendida por toda a comunidade acadêmica, destacando-se docentes e discentes, com e sem deficiência. Outros alunos com necessidades educacionais especiais vieram, principalmente o surdo, mas também com DV, DF, deficiência intelectual (DI) e com transtorno

⁴ O público-alvo da educação especial (PAEE) é formado por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a LDB nº 9394/96 – redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁵ O CEL, Centro de Educação e Letras, é um dos Centros que integra o *campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Nele estão abrigados cinco cursos de licenciaturas. Da área de Letras, são três: Letras Português; Letras Espanhol e Letras Inglês; e da área de Educação, dois: Pedagogia e Formação Docente Indígena.

⁶ O NAI, na Universidade Federal do Acre, foi criado pela Resolução nº 14, de 30 de abril de 2008. É uma unidade administrativa responsável por dar apoio e assessoramento técnico-pedagógico ao PAEE e, por conseguinte, orienta os servidores, em especial professores, quanto ao acesso, acessibilidade e permanência de alunos e servidores pertencentes a esse grupo. Essa unidade inicia ações no *campus* Floresta em 2011 e inaugura o atendimento aos acadêmicos PAEE matriculados nos diferentes cursos. Seu trabalho envolve a construção coletiva de estratégias para garantir a inclusão desse público. Certamente, esta e outras atividades do NAI contribuem para a diminuição das barreiras da inclusão no ensino superior. Mais informações disponíveis em [Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI — Universidade Federal do Acre \(ufac.br\)](http://Nucleo de Apoio à Inclusão - NAI — Universidade Federal do Acre (ufac.br)).

do espectro autista (TEA)⁷. Isso, no entanto, ocorre aos poucos, conforme o próprio processo de aperfeiçoamento das estruturas física do *campus* e pedagógica dos cursos, gerando o seguinte questionamento: como alcançar esses alunos, a fim de garantir ensino e formação eficientes, atendendo a suas necessidades educacionais?

Diante dessa conjuntura de convívio e de trabalho docente, inevitavelmente, um estranhamento ocorre, pois professores e alunos são retirados de suas zonas de conforto, precisando aprender a lidar com o novo ambiente que se constrói a partir da constatação das necessidades específicas de cada grupo. Professores reveem suas estratégias de ensino e de comunicação; discentes sem deficiência aprendem a conviver com alunos PAEE e vice-versa. Torna-se preciso um trabalho de (re)sensibilização dos sentidos, a fim de se perceber melhor as necessidades do alunado. Assim, compreende-se o espaço acadêmico como uma malha complexa, em que docentes-discentes-saberes se apresentam conectados, em uma relação dialógica. Vimos com isso um caminho possível para a compreensão dos fenômenos educacionais por meio do paradigma da complexidade, sustentado pelos princípios hologramático, recursivo e dialógico. Por este olhar, apresentamos relatos de experiências, formato escolhido por ser uma metodologia que nos permite narrar nossas aventuras e desventuras sobre o fenômeno inclusivo.

A narrativa não se limitou a descrever os fatos, as vivências, apenas de forma rígida ou objetiva; muito pelo contrário, pois a narração dos eventos evidencia subjetividades em uma relação de diálogo com o vivido, indicando pontos de vista. O lugar que o narrador assume nesse formato de apresentar os fatos é provocativo, pois mostra o discurso em primeira pessoa do singular, é o “eu” que se apresenta, também, como observador, portanto mais próximo do objeto de estudo.

2. Experiências docentes com PAEE em perspectivas

2.1. Revisitando o processo de inclusão no Curso de Pedagogia: relatos de vivências

Depois de 20 anos de exercício docente, em diferentes níveis de ensino, deparei-me com uma realidade de sala de aula bastante diferente daquela de costume. Em 2013, fui surpreendida com a presença de dois alunos surdos e de sua intérprete em minha aula, justamente quando tinha programado passar um filme, dublado, mas sem legenda. Quem eram eles? Como me comunicar? Quais mudanças precisaria proceder em minhas práticas pedagógicas? Como oferecer um ensino no mesmo nível daquele oferecido ao aluno ouvinte? Que nível de autonomia acadêmica apresentavam? Teriam eles condições de fazer as leituras necessárias para o andamento

⁷ O TEA, segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 233), “é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados”. A LDB nº 9394/96, atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013, utiliza o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses transtornos englobam algumas condições que envolvem dificuldades de comunicação e de comportamento. Conforme o CID F84, os TGD contemplam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

da disciplina, ou seja, liam em português? Uma enxurrada de questionamentos inundou minha mente. Fiquei assustada, temerosa, por mim e por eles.

Embora soubesse do movimento inclusivo nas escolas da educação básica e que alunos PAEE algum dia chegariam à academia, pensei que demoraria um pouco mais, havendo tempo de preparo para esse momento. Contudo, o processo não aconteceu dessa forma e, mesmo tendo conhecimento teórico, a prática sempre acrescenta alguns elementos provocativos. Por isso, precisei buscar mais informações que me ajudassem a criar estratégias de ensino mais específicas para a realidade que se descortinava à minha frente.

Depois desse primeiro momento impactante, para mim, e de “mil” pedidos de desculpas aos alunos surdos, por não estar preparada para recebê-los como deveria e mereciam, procurei entender o processo e, para isso, me aproximei deles. Mediada pelos intérpretes, pude descobrir suas dificuldades para acompanhar as aulas, suas conquistas e expectativas em relação ao Curso. Depois, consultei o NAI, visando orientação de como desenvolver o programa da disciplina, preparado para uma turma de ouvintes. A partir daí, refiz estratégias de ensino, inclusive de avaliação que, para eles, deveria ser objetiva, preferencialmente.

Essa experiência foi a primeira de tantas outras que se seguiram, com aulas presenciais, mas também com aulas em ambiente virtual, formato provocado pelo Covid-19. Em 2020, as aulas passaram a ser ministradas *on-line*, com todos, alunos e professores, precisando se adaptar ao “novo normal” instaurado nas IES. Assim, alunos do PAEE e, também, os que não compõem esse grupo, aprenderam a estudar nesse ambiente. Novas perguntas surgiram quanto aos alunos PAEE, pois estavam matriculados alunos com DA, DI, TEA que não contavam mais com o auxílio dos colegas, pelo menos não da forma como estavam acostumados antes da pandemia. Novos aprendizados foram necessários e maior dedicação por parte de todos. Houve momentos em que alguns alunos, com e sem deficiência, pensaram em desistir, devido às dificuldades encontradas nesse modo de ensino, estranho para todos. Parece que aulas neste formato cansam mais, tanto aos alunos quanto aos professores. A distância física colocada entre professores e alunos; alunos e seus pares; alunos PAEE e seus monitores e intérpretes, dificultou ainda mais a aprendizagem para alguns. E, por isso, nem todos continuaram a jornada, optando por pararem seus estudos nesse momento conturbado e esperar o retorno às aulas presenciais. Contudo, essa decisão não foi tomada pelos alunos PAEE, que se mostraram determinados a prosseguir. Superação, foi o que presenciei! Liam os textos, faziam as atividades, participavam das aulas, mais do que os outros; não faltavam, somente se o sinal da *internet* falhasse.

O caminho muitas vezes não é suave, pelo contrário, é feito também de espinhos e pedras. Os obstáculos surgem e, nas duas situações narradas, foram várias as dificuldades que precisaram ser superadas de alguma forma: de comunicação, principalmente quando se trata do

aluno com DA; em relação ao modo como as aulas eram ministradas - quando expositivas e com o uso de *slides*, ajustes precisavam ser feitos para alcançar a todos os alunos; de leitura dos textos, enfrentada por alunos com DA, DI, DV e TEA; a realização das tarefas que, na maioria das vezes, exigia um tempo maior para executá-las, por parte do PAEE. Tudo isso fui aprendendo em um diálogo constante com esses alunos e seus auxiliares. Precisei exercitar ainda mais o olhar e o ouvir, de forma sensível, onde as trocas são possíveis, por se mostrarem imprescindíveis para fazer dar certo o processo inclusivo.

Assim, a inclusão tem acontecido no *campus*, procurando oferecer o ensino sem distinção aos alunos. Nossa proposta de formação ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando outros espaços, para além dos muros da universidade. Os alunos têm oportunidades de contato com a realidade escolar, desde o início do curso, por meio da curricularização da extensão⁸. O curso ainda participa de diferentes programas, voltados para a pesquisa, por meio da iniciação científica; para a docência, por meio da iniciação à docência e residência pedagógica. Com isso, os alunos se envolvem com a comunidade externa ao curso e, desde cedo, participam do cotidiano escolar, podendo estabelecer diálogo entre teoria e prática. Em todas essas experiências, temos a participação dos alunos do PAEE.

No meu ponto de vista, o processo de inclusão tem trazido resultados interessantes, para todas as partes nele envolvidas, pois criou laços fortes entre os próprios alunos, seus pares. Presenciei alunos ouvintes preocupados em aprender Libras para ajudar o colega surdo, na falta do intérprete, por exemplo; percebi um esforço grande por parte dos professores que precisaram rever suas práticas, às vezes já cristalizadas pelo tempo; a própria IES buscou formas de atender às necessidades específicas desse grupo de alunos. Assim, em parceria, trabalhamos para oferecer um ensino mais eficiente, envolvendo todos, sem exceção, no sentido de formar pedagogos aptos para atender às exigências de nossa sociedade.

2.2. Memórias docente: desafios da inclusão no Curso de Pedagogia

Minhas experiências docentes com a realidade inclusiva iniciam-se com um aluno surdo, seguindo-se com casos de DI, DF e TEA. Foi com surpresa e, ao mesmo tempo, com preocupação que os primeiros contatos aconteceram, devido a questões de inter-relação, de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, do lidar cotidiano entre os pares, da avaliação, aflorando um misto de emoções que exigiu de nós, os professores, a vivência em uma espiral de desafios-superação-desafios.

⁸ A curricularização corresponde às ações de extensão que devem ser inseridas no currículo dos cursos, obrigatoriamente. Segundo Resolução nº 7/2018 MEC/CNE/CES, a curricularização das ações de extensão devem compor “no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, conforme disposto no art. 4º.

Nesse cenário, o medo de o aluno com deficiência não obter êxito no rendimento escolar era inevitável, pois alguns recursos de ensino usuais nem sempre alcançavam suas necessidades educacionais, podendo, assim, gerar fragilidade em sua formação, comprometendo, quiçá, sua autonomia acadêmica. Diante dessa sensação, adaptar o planejamento se fez necessário. Busquei me informar sobre o tema e comecei a observar com mais cuidado o comportamento da turma, em suas relações, a fim de encontrar meios para aperfeiçoar os formatos das aulas e atividades, revendo metodologias e dinâmicas que pudessem atender aos alunos PAEE. Assim, adotei uma prática pedagógica capaz de abarcar a todos os acadêmicos; a cada dia aumentava a necessidade de produzir um planejamento mais adequado às práticas de ensino para atender melhor as especificidades de cada aluno.

Essas questões eram constantes em meu pensamento, provocando algumas reflexões: como elaborar aulas produtivas, que atendessem o aluno surdo quando, sem a presença do intérprete, já que em algumas situações inesperadas ele podia se fazer ausente? Como facilitar a recepção do intérprete para que pudesse fazer a transmissão dos conteúdos para o aluno surdo? Ainda, como o intérprete sem a formação em licenciatura, em alguns casos, daria conta de transmitir os conteúdos trabalhados na disciplina? Será que os conteúdos eram transmitidos a contento? O aluno surdo compreendia? Será que o intérprete dava ênfase de forma fática às questões abordadas, recorrendo às expressões “entendido?”, “alguma dúvida?” “alguma pergunta?” Dentre outras fórmulas tão usuais entre professores, de confirmação de entendimento.

As aulas, em sua maioria, eram expositivas dialogadas, com leituras de textos, produção escrita, exposição oral e seminários. Ainda de forma tateante, não sabendo, de fato, como ministrá-las de modo a alcançar todos os alunos, houve de minha parte esforço em estabelecer um ambiente de ensino e aprendizagem favorável à construção do conhecimento, de forma individual e coletiva. Acredito, com isso, que o aprimoramento de estratégias se dá no próprio processo de ensino, em que o intérprete, no caso da aprendizagem do aluno surdo, tem muito a contribuir com o professor, em sua busca por estratégias de ensino mais eficazes, uma vez que esse profissional tem recursos técnicos de linguagem próprios para mediar a relação professor-aluno-conteúdo.

Outro componente do ensino que destaco é a avaliação. Sempre tive dúvidas se minha forma avaliativa era adequada para atender o aluno surdo ou com outro tipo de deficiência. Ouvei muito falar, no ambiente acadêmico, que a avaliação deve considerar as necessidades educacionais de cada aluno, contudo, não ficava claro para mim, se o juízo de valor (nota) era o ideal. Então, como fazer? Novas inquietações surgiram, visto que alguns alunos PAEE apresentavam a exigência de uma forma muito específica de avaliação; com instrumento avaliativo diferenciado daquele aplicado aos demais discentes. Ainda percebi ser necessário um olhar mais sensível para

cada tipo de deficiência, uma vez que o modo de avaliar e o uso de determinados instrumentos avaliativos estão atrelados à particularidades dos alunos. Assim, quando lidei com um aluno com TEA⁹, por exemplo, não precisei recorrer a modelos avaliativos diferentes dos usuais. Enquanto os alunos surdos se mostraram muito dependentes, devido a questões de comunicação, da linguagem, o aluno com TEA se mostrou mais independente, conseguindo realizar as tarefas com mais destreza. Destaco, aqui, o trabalho realizado pelos diferentes profissionais que apoiam a inclusão escolar desses alunos.

Nessa dinâmica, percebi que o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, na academia, é desafiador, exigindo o uso de diversificados recursos, materiais e humanos. É necessário transpor os obstáculos cotidianos do fazer educativo, visto que, a cada ano letivo, novos alunos PAEE são incluídos em nossos cursos. Deste modo, a inclusão, além de ser um direito adquirido, se mostra como uma necessidade social. Nesse contexto, as relações presentes na sala de aula, entre os alunos, favorecem o processo formativo, ultrapassando os conteúdos programáticos e curriculares, envolvendo aspectos de companheirismo no que tange a preocupação com a aprendizagem do colega, sua participação efetiva nas atividades propostas, entrelaçando as multidimensões presentes em sala de aula.

As angústias sentidas a princípio foram intensas, embora permaneçam, apresentam-se de forma mais tênue, pois as experiências iniciais serviram de base para o enfrentamento da realidade, dando, atualmente, subsídios para o meu trabalho docente. Ao meu ver, ainda, são necessários momentos de discussão entre os pares sobre o processo inclusivo no ensino superior que considere os aspectos aqui mencionados. A formação continuada parece-me uma possibilidade para se (re)pensar as práticas pedagógicas inclusivas, na construção do saber-fazer educativo e, por conseguinte, alcançar um ensino mais significativo.

2.3. Um olhar sobre o processo inclusivo no Curso de Letras

Trago algumas experiências marcantes com alunos deficientes. A mais significativa para mim, oportunizou-me refletir sobre o processo de superação humana, pois trata-se de um caso de deficiência física. Ao receber o comunicado que a turma tinha uma aluna em condições especiais, fiquei bastante reflexiva, imaginando como conseguiria lidar com a situação. Minha preocupação maior era em relação ao nosso processo de comunicação, pois receava não ser capaz de entender a aluna em seu difícil esforço de fala. Esse medo surgiu como uma barreira inicial, limitando meu trânsito no espaço da sala de aula. Manter-me mais próxima da mesa e do quadro foi uma opção para não correr o risco de não responder a qualquer pergunta da aluna, por não conseguir

⁹ Não tive acesso ao laudo do referido aluno que é assistido por um tutor, direito assegurado em lei. Contudo, meu contato com ele, ao longo das aulas, permitiu-me perceber sua capacidade de realização das tarefas. Embora apresente dificuldades quanto à compreensão dos comandos, que são atendidos de forma literal, sem a dedução do que fica nas entrelinhas da linguagem verbal, ele se mostra capaz de cumprir, com êxito, as atividades propostas.

entendê-la. Isso afetou-me bastante, pois a disciplina ministrada promovia uma dinâmica com exercícios e participação coletiva.

O NAI promoveu, em diferentes momentos, discussões sobre a inclusão de alunos com deficiências, assim, eu fui formando uma opinião sobre o tema. Contudo, a realidade de sala de aula mostrou-me algo diferente, pois traz circunstâncias particulares e inéditas. Cada turma é única em seu conjunto heterogêneo de alunos, com suas histórias de vida que refletem, individualmente, interesses, sonhos e fragilidades, também. No grupo de alunos, essa aluna com deficiência conseguiu harmonia nas relações pessoais e destaque nas ações pedagógicas. Percebi que o apoio institucional, envolvendo NAI, monitoria, coordenação de curso e subprefeitura do *campus* foi dando segurança nas relações pessoais e de ensino, favorecendo seu aperfeiçoamento. Assim, fui, também, adquirindo segurança para me aproximar e iniciar um diálogo mais produtivo. Isso foi muito bom, porque a aluna pôde participar, interagir e ser aprovada na disciplina com distinção. Vi sua resistência aos diversos infortúnios nos 210 minutos diários das aulas, em que o cansaço era inevitável. Para além do objetivo de concluir o curso de graduação, os sonhos e as ambições pessoais funcionavam como motivação de vida.

Destaco também minha experiência com alunos surdos, pois por meio do contato com eles, precisei rever algumas práticas e, ainda, estratégias de ensino. Certa vez, uma aluna com baixa audição pediu-me para ficar centralizada à sua frente, para que pudesse olhar para o meu rosto e tentar ouvir-me e ler os meus lábios. Isso foi complicado para mim, pois construí, ao longo dos anos de profissão docente, uma dinâmica de movimento, procurando aproximar-me dos alunos, atraindo a atenção e ganhando confiança. Tentava me fixar, porém, naturalmente, saía da posição central, afastando-me do seu campo de audição e visão. Virava-me para dar exemplificações no quadro, seguindo procedimentos normais de qualquer aula. A aluna achava graça e eu lhe pedia para puxar-me quando saísse do melhor ângulo. Ao final, deu tudo certo, porque seu comprometimento auditivo não era total e ela participava bastante das aulas. Em uma situação mais recente, portanto, já com mais condições para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, vi-me em uma situação inesperada, porque o aluno surdo estava sem o seu intérprete. Diante disso, optei por inverter o planejamento da aula iniciando com o estudo dirigido em grupo, deixando para depois a abordagem dos conteúdos programáticos previstos. Em grupo e com a monitora, o aluno não se sentiu isolado. Por fim, a intérprete chegou, auxiliando-o bastante. Fiquei observando a parceria entre os dois, sendo necessário, em alguns momentos, ela soletrar, em Libras, as palavras do texto, pois os termos técnicos da área da disciplina não possuem representação sígnica.

Essas situações me fizeram perceber que dar atenção a um aluno em condição especial reverbera no conjunto da turma, interferindo na cultura acadêmica, em que cada um está

acomodado em sua condição discente. Ao procurar um lugar melhor na sala para me posicionar em pé ou sentada, rearticulando corpo, voz e gestos, para alcançar melhor os alunos com deficiências, os demais precisavam também se reposicionar para participarem ou apenas para receberem os conteúdos ministrados. Ainda, vi que alguns alunos atribuíam o sucesso acadêmico dos colegas deficientes como compensação para suas fragilidades, revelando falta de conhecimento sobre as competências e habilidades dessas pessoas. Isso tudo me fez pensar ainda mais sobre as relações pedagógicas e pessoais em sala de aula, procurando novas estratégias para o ensino, contemplando o grupo como um todo orgânico.

3. O pensamento complexo na inclusão escolar

Faremos aqui algumas considerações sobre as três perspectivas acima apresentadas, a partir do pensamento complexo. Primeiramente, explicamos o sentido de complexidade que fundamenta esse paradigma. Segundo Morin, Ciurama, Motta (2007)

A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN; CIURAMA; MOTTA, 2007, p. 44).

Deste modo, as vivências docentes em sala de aula surgem como um fenômeno muito interessante na dinâmica das relações pessoais e pedagógicas. A partir dessa percepção, destacamos três princípios que evidenciam a complexidade, sendo: o dialógico, que promove a autocrítica, afastando-nos de posicionamentos simplistas de compreensão da realidade; o recursivo, mostrando que somos ao mesmo tempo produto e produtores, ou seja, a sociedade produz o indivíduo que produz a sociedade; e o hologramático, refletindo o todo em interação com suas partes. Diante disso, entendemos que o conhecimento, formal ou informal, se organiza em espiral, onde todo e partes se complementam e dialogam entre si, havendo influência de um sobre o outro.

Isso ratifica a visão de que não é possível conhecer ou dominar todo o conhecimento, enxergar o absoluto. Mas, então, como lidar com a complexidade? É Morin quem busca saídas para o enfrentamento dos fenômenos complexos

Dito de outro modo, qualquer sistema de pensamento é aberto e comporta uma brecha, uma lacuna em sua própria abertura. Mas temos a possibilidade de ter metapontos de vista. O metaponto de vista só é possível se o observador-conceptor se integrar na observação e na concepção. Eis por que o pensamento da complexidade tem necessidade da integração do observador e do conceptor em sua observação e em sua concepção. (MORIN, 2005, p. 76).

A partir de nosso olhar, percebemos a realidade de um modo particularizado, contudo as vivências individuais em sala de aula é o que nos provocam a refletir sobre nossas práticas de ensino, diante de dúvidas, de incertezas e, também, de acertos. Isso torna-se interessante, porque estimula, inevitavelmente, um processo de autoconhecimento, em que a revisão didático-

metodológica com escolhas de melhores estratégias de trabalho são importantes e necessárias para atender grupos de alunos heterogêneos, seja por suas histórias de vida ou por condições educativas especiais, dentre outras particularidades. Tudo isso se mostra importante, porque contribui, ao fim, com o processo de aprendizagem do alunado, independente de ser do PAEE. São experiências reais que podem contribuir com o diálogo entre os pressupostos teóricos de uma educação inclusiva e suas práticas, pois é na ação do saber-fazer docente que se testa e se mede os limites entre o que se projeta e o que se faz na realidade. Logo, as ideias se transformam em ações.

Percebemos que os processos de autoconhecimento docente e de ensino-aprendizagem dos discentes se ampliam, no sentido de envolver os sujeitos, alunos e professores, com seus conhecimentos, formais e informais. Assim, o movimento da espiral evidencia-se, na retomada constante dos passos dados para a ministração dos conteúdos, com suas estratégias metodológicas, o que promove uma dinâmica de (re)visitação e (re)significação das práticas pedagógicas. Isso favorece as trocas entre os saberes que transitam no ambiente da sala de aula, envolvendo professor-saberes-alunos, possibilitando adaptações e, às vezes, mudanças, se necessário. A ação é movimento, funcionando também como a própria estratégia. “A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação.” (MORIN, 2005, p. 79)

A partir do metaponto de vista, percebemos a recorrência de elementos nas três narrativas apresentadas aqui, como insegurança e percepção de necessidade de buscar estratégias metodológicas mais adequadas às turmas heterogêneas. É desta congruência das narrativas que surgiu um problema para pensarmos. Ou seja, é de uma desordem¹⁰ aparente que buscamos meios para uma reorganização, restabelecendo a ordem. De acordo com Sayers (2023, p. 9) “somente a partir de um problema bem definido podemos buscar uma solução.” O fato de nos sentirmos inseguras, devido ao medo de não atendermos às necessidades educacionais da turma, funcionou como estímulo para a reflexão e, conseqüentemente, levou-nos a buscar algo a mais, que pudesse trazer alguma contribuição ao ensino. Mostramos que coisas simples, às vezes, não percebidas de imediato, são importantes, como o posicionamento na sala, a proximidade física com os alunos, pois a base do processo de ensino está no ato comunicativo, na linguagem. Se o professor fica distante, sem verificar se a comunicação acontece, corre o risco de o resultado ser

¹⁰ A desordem é entendida pelo viés do pensamento complexo como noção transdisciplinar. Os traços que Morin (2005) usa para definir a desordem são “irregularidade, turbilhão, agitação, desvio [...], no nível biológico, no nível social e no nível humano. [...] Isso me leva à dialógica de ordem/desordem/organização própria dos fenômenos vivos”. (MORIN, 2005, p. 218)

comprometido, pois a mensagem pode chegar aos receptores fragmentada. A proximidade, portanto, permite identificar o caráter dos problemas, naturalmente variado.

Até aqui, percebemos a sala de aula como um todo orgânico, em inter-relação e complementaridade com suas partes. Logo, cada componente humano-técnico-estrutural¹¹ é importante nos processos constituídos. A inclusão, assim, integra esse todo, provocando uma reação das partes, que tentam se ajustar e se aperfeiçoar. Vê-se com isso os princípios da complexidade, pois, na dinâmica de sala de aula, o movimento se dá nas relações de diálogo, na percepção do todo e suas partes e na compreensão de que cada sujeito é produto e produtor de conhecimentos. O entendimento de complexo presente nesse espaço parece advir de uma sensibilização de sentidos, que vai dando ao professor condição para pensar os problemas a partir de estratégias diferenciadas, lançando mão da transdisciplinaridade¹², da multidimensionalidade¹³ discente e da valorização do contexto, por exemplo. Logo, quando falamos em aperfeiçoamento e ajustes, vislumbramos a necessidade de tempo para observação, reflexão e consciência do fenômeno, realizando-se em um ritmo próprio, de acordo com as especificidades de cada disciplina. Isso ocorre, portanto, aos poucos. Ao pensarmos sobre nosso percurso no ensino superior com caráter inclusivo, consideramos que conseguimos dar um passo à frente, no momento em que percebemos um problema, porque ele é o responsável por esta discussão, o que nos dará, em alguma medida, subsídios para trabalharmos mais com o ensino transdisciplinar e multidimensional. Isso é um desafio para os professores nos tempos atuais, segundo o próprio paradigma da complexidade, já que é preciso modificar um pouco a forma de olhar e entender os fenômenos na educação. (MORIN, 2005)

4. Considerações finais

O tema a dinâmica de inclusão no ensino superior, para nós, mostrou-se muito desafiador, por colocar em xeque procedimentos metodológicos utilizados por muito tempo com alunos não PAEE. A partir de uma realidade inclusiva, portanto, percebemos que precisávamos nos aproximar mais dos alunos, a fim de buscar recursos pedagógicos mais eficientes para atender às distintas necessidades de ensino e de formação. Aqui, contamos um pouco de nossas experiências, com o objetivo de provocar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas.

¹¹ O componente humano diz respeito aos diferentes sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem; o técnico engloba as ferramentas, os recursos usados pelo professor; o estrutural se refere ao espaço físico e sua organização. É uma tríade que se complementa, em um constante devir.

¹² Aqui usamos o termo considerando o conceito trazido pelo pensamento complexo, ou seja, os muros levantados entre as disciplinas são jogados por terra, pois a transdisciplinaridade favorece a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, derrubando qualquer fronteira, “mas há a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento”. (PETRAGLIA, 2011, p. 83) No paradigma da complexidade, a transdisciplinaridade permite a retomada dos sujeitos em suas relações com os diferentes saberes, valorizando o diálogo entre alunos-professores-conhecimentos.

¹³ O multidimensional nos faz lembrar que o homem é um “ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza”. (MORIN, 2005, p. 177)

O problema percebido por nós, na visão do paradigma da complexidade, se apresentou como a desordem, elemento importante no contexto de sala de aula, pois foi ela que nos moveu em busca de soluções para a situação vivida. Assim, ao invés de não darmos importância ao problema, optamos por jogar luz sobre ele, no intuito de compreender melhor o fenômeno da inclusão escolar do aluno PAEE no ensino superior, com foco nas práticas pedagógicas. Foi possível valorizar os meios de criação de estratégias, através da transdisciplinaridade e multidimensionalidade e realçar os contextos, modos que permitem a dialógica - esteio do pensamento complexo.

Acreditamos que assim tornar-se-á possível uma reorganização das práticas pedagógicas, favorável à aprendizagem dos nossos alunos, considerando as relações existentes em sala de aula entre os sujeitos que contribuem para o funcionamento da prática educativa, professores-alunos-pessoal de apoio.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 2013b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos. pesquisa. psicologia.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina, SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 26 de janeiro de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 82. ed. Edição revista e modificada pelo Autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

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

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em [Antonio Novoa - Formação de professores e profissão docente.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em 25 de janeiro de 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022. Disponível em [antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf](#). Acesso em 25 de janeiro de 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em [SciELO - Educação & Realidade, Volume: 44, Número: 3, Publicado: 2019](#). Acesso em 25 de janeiro de 2023.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis:RJ: Vozes, 2011. 1ª reimpressão, 2020.

SAYERS, Dorothy L. **As ferramentas perdidas da aprendizagem**. Rio de Janeiro: CEDET, 2023.