

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

IDENISE NAIARA LIMA SOARES

**PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA
TRANSDISCIPLINARIDADE**

Maceió

2020

IDENISE NAIARA LIMA SOARES

**PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA
TRANSDISCIPLINARIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Orientadora: Prof.(a). Dr.(a) Maria Dolores Fortes Alves

Maceió

2020

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S676p Soares, Idenise Naiara Lima.

Práticas integradoras no ensino superior: análise das experiências de inclusão nos cursos de psicologia na perspectiva da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade / Idenise Naiara Lima Soares. – 2020.

107 f.: il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 78-83.

Apêndices: f. 84-99.

Anexos: f. 100-107.

1. Ensino superior 2. Complexidade – Teoria. 3. Transdisciplinaridade.
4. Práticas pedagógicas. 5. Aprendizagens. integradoras inclusivas. I. Título.

CDU: 378.046.2



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

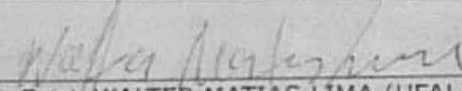
PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E
TRANSDISCIPLINARIDADE

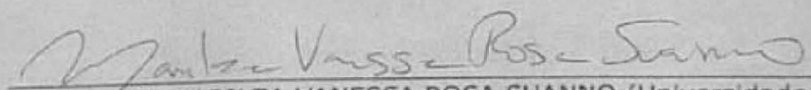
IDENISE NAIARA LIMA SOARES

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de maio de 2020.

Banca Examinadora:


Prof(a). Dr(a) MARIA DOLORES FORTES ALVES (UFAL)
Orientadora


Prof(a). Dr(a) WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)


Prof(a). Dr(a) MARILZA VANESSA ROSA SUANNO (Universidade Federal
de Goiás)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico esse trabalho aos meus pais que nunca mediram esforços para me ajudar a alcançar meus objetivos e alçar novos voos.

Dedico ainda a todas as pessoas com deficiências que lutam diariamente para serem incluídos.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por estar sempre comigo, me guiando, fortalecendo e derramando bênçãos sobre mim, minha família, amigos e todos os seus filhos.

Aos meus pais, Idinaldo Soares da Silva e Maria da Conceição Lima Soares, por serem minha fortaleza e terem me oportunizado a realização desse sonho e todo esse percurso.

Ao meu marido Jônatas Araújo pela paciência, tranquilidade, por sempre está ao meu lado, apoiando-me e por ter sido grande incentivador nesse percurso.

À minha irmã Idiane Soares e a meu cunhado Artur Rusu por estarem sempre próximos.

Ao meu amigo Adalberto Duarte Pereira Filho por ter contribuído nesta jornada e por ter caminhado junto a mim.

Ao professor e amigo Ivanderson Pereira por ter me orientado e apoiado bastante desde o início de todo esse processo acadêmico, sendo peça fundamental para essa conquista.

À minha orientadora profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves por ter acreditado em mim, por ter me proporcionado enxergar novos horizontes, pela leveza, amorosidade e união diante desse percurso.

À Professora Marilza Suanno e ao Professor Walter Matias pelas colaborações acadêmicas.

Aos meus colegas de trabalho e a todos os meus amigos e familiares que fizeram parte de alguma forma desse percurso.

A todos... Gratidão!

*A verdadeira viagem da descoberta não é achar novas terras, mas ver o território com novos olhos.
(Marcel Proust)*

RESUMO

A presente pesquisa foi alicerçada em uma experiência como docente que resultou em nosso objeto de investigação, sendo este as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas com os estudantes do curso de Psicologia e os quais tiveram por objetivo favorecer a inclusão dos sujeitos. Em virtude da inquietação frente ao objeto de pesquisa traçamos a seguinte pergunta problema: Como a docência nos cursos de psicologia se aproxima de uma prática inclusiva que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva, considerando-o em sua inteireza? A partir disso, tivemos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de psicologia ofertado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva. Como objetivo específico a pesquisa buscou: Realizar uma revisão de literatura acerca das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas fundamentadas na teoria da complexidade e da transdisciplinaridade; Identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Psicologia que estão voltadas para o processo de inclusão observando suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva. Nesse sentido, do ponto de vista da necessidade da produção do conhecimento, justifica-se a relevância científica do desenvolvimento de estudos com foco na inclusão no ensino superior a partir do olhar da complexidade e da transdisciplinaridade. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevista estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram professores de psicologia da UFAL. Todos os áudios das entrevistas foram captados por meio de um gravador e teve-se como foco a identificação dos movimentos que esses professores têm realizado no sentido de construir práticas pedagógicas as quais favorecessem o processo de inclusão dos alunos com deficiências. Os dados foram tratados com fundamento no arcabouço da análise de conteúdo e interpretado sob a luz do referencial teórico da complexidade, da transdisciplinaridade e das PAII. Como resultado dessa investigação foi observado que no curso de psicologia desta IES, mencionada, há um movimento da realização de práticas pedagógicas na tentativa de contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiências. Os conteúdos emergentes nas falas dos sujeitos da pesquisa se aproximam das práticas integradoras e inclusivas, visto que compartilham do olhar para além de uma única dimensão. Apesar disso, nota-se a necessidade de ampliar estudos que se voltem para essa temática. Por fim, percebemos a abertura dos profissionais entrevistados para conhecer novas formas de ensinar e aprender utilizando a criatividade como subsídio fundamental na construção do conhecimento. Isso nos permite pensar sobre a existência de uma dedicação para realizar práticas pedagógicas as quais superam as estratégias tradicionais de ensino.

Palavras-Chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Práticas de aprendizagens integradoras. Inclusão.

ABSTRACT

The present research was embedded in an experience as a teacher that resulted in our object of investigation, which was the pedagogical practices of the teachers developed with the students of the Psychology course and whose objective was benefiting the inclusion of the subjects. By virtue of the concern about the research object, we have traced the following problem question: How does teaching in psychology courses approach an inclusive practice that understands the subject beyond its cognitive dimension, considering it in its entirety? Thenceforth, we had as a general objective to investigate the pedagogical practices developed in the psychology course offered at the Federal University of Alagoas (UFAL) and its approximations to the integrative practices that contribute to an inclusive process which comprehends the subject beyond its cognitive dimension. As a specific objective, the research aimed to: Perform a literature review about integrative and inclusive learning practices based on the theory of complexity and transdisciplinarity; Identify and analyze the pedagogical practices developed in the Psychology course that are focused on the inclusion process, observing their approximations to the integrative practices which contribute to an inclusive process that understands the subject beyond its cognitive dimension. In this sense, from the standpoint of the need for knowledge production, the scientific relevance of developing studies with a focus on inclusion in higher education institution (HEI) is justified from the perspective of complexity and transdisciplinarity. Methodologically, this is an exploratory qualitative research. As a data collection instrument, we have used a structured interview. The research subjects were psychology professors at UFAL. All interviews were captured in audio using a recorder and it focused on identifying the movements that these teachers have done in order to build pedagogical practices that favors the inclusion process of handicapped students. The data were evaluated substantiating the content analysis framework and interpreted in the light of the theoretical framework of complexity, transdisciplinarity and PAII. As a result of this investigation, it was observed that in the psychology course of this mentioned HEI, there is a movement to carry out pedagogical practices in an attempt to contribute to the inclusion process of students with disabilities. The emerging content in the research speeches of subjects comes closer to the integrative and inclusive practices, though they share the view beyond a single dimension. Nevertheless, we have noted it is necessary enhancing the studies that tend to this theme. Finally, we noticed the openness of the interviewed professionals to learn new ways of teaching and learning using creativity as a fundamental subsidy in the construction of knowledge. This allows us to think about the existence of a dedication to carry out pedagogical practices that overcome the traditional teaching strategies.

Keywords: Complexity. Transdisciplinarity. Integrative learning practices. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista.....	43
Quadro 2 – Categorias Emergentes.....	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E O SER HUMANO	20
2.1	Compreendendo o pensamento complexo e a transdisciplinaridade	20
2.2	O pensamento complexo e a concepção humana	26
3	INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS INTEGRADORAS E INCLUSIVAS	28
3.1	Inclusão no ensino superior	28
3.2	As práticas integradoras e inclusivas e as suas contribuições para a inclusão no ensino superior	32
4	METODOLOGIA	38
4.1	Delimitação do lócus da pesquisa	38
4.2	Desenho metodológico	40
4.3	Etapas da pesquisa, técnica e instrumentos utilizados para a coleta dos dados	41
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
5.1	Categoria 1 - Diversidade Humana	45
5.1.1	Reconhecimento do aluno com deficiência.....	45
5.1.2	Diálogo e diversidades às diversidades.....	47
5.1.3	Diversidades e diferenças.....	48
5.2	Categoria 2 - Complexidade Humana	50
5.2.1	Integralidade humana e linguagem.....	50
5.2.2	Potencialidade humana e afetividade.....	52
5.2.3	Escuta sensível, transformação e desenvolvimento pessoal.....	54
5.3	Categoria 3 – Didáticas inclusivas, ativas e participativas	57
5.3.1	Disponibilidade, flexibilidade didática e criatividade.....	57
5.3.2	Participação do aluno.....	59
5.3.3	Metodologias adaptadas e ativas.....	61
5.4	Categoria 4 - Ética e Valores Humanos	66
5.5	Categoria 5 - Favorecer à Inclusão	68
5.5.1	Reconhecimento das dificuldades em favorecer a inclusão.....	68
5.5.2	Formação docente.....	70
5.5.3	Aspectos políticos.....	71

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICES.....	84
	ANEXOS.....	103

1 INTRODUÇÃO

A minha relação, quanto pesquisadora, com a temática dessa pesquisa se dá pelas intersecções vivenciadas na docência no ensino superior em Psicologia¹ e com estudantes que têm alguma deficiência e lutam para alcançarem sua formação superior. Sendo assim, nesta seção serão apresentados aspectos relevantes sobre esta experiência que ocasionou a origem do interesse pela pesquisa, bem como a construção do seu objeto e também serão explanados elementos para uma melhor compreensão de todo esse trabalho.

Ao vivenciar tal experiência docente em uma Instituição de Ensino Superior (IES), pude perceber que nesta existia um discurso que afirmava haver um trabalho de apoio à inclusão. Esse apoio se voltava para uma escuta às necessidades dos alunos e aos movimentos realizados pelos professores, gestores, psicopedagogo, para tentar atender as demandas percebidas nos seus graduandos. Entretanto, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, foi percebido dificuldades por partes desses profissionais ao tentarem alcançar as demandas singulares e globais de cada sujeito.

Diante disso a instituição de ensino superior (IES) em tela volta seu trabalho docente visando no discente, com ou sem deficiências, o desempenho frente a esses elementos do campo cognitivo. Nesta IES havia um centro de apoio para os estudantes e uns de seus objetivos era acompanhar aqueles que faziam parte da educação especial e também promover a inclusão educacional para todas as pessoas dessa IES.

Nesse contexto, os professores, a cada semestre letivo, eram desafiados a criar estratégias que favorecessem o processo de inclusão dos alunos desse curso. Dentre as estratégias inclusivas desenvolvidas na instituição pode-se mencionar a utilização do auxílio de um leitor e transcritor, bem como adaptação de atividades avaliativas. Apesar dessa instituição ter o intuito de trabalhar com estratégias que favorecessem a inclusão, sempre foi perceptível as dificuldades para alcançá-las.

Diante da inquietação acerca dos limites e potencialidades inclusivas de tais práticas pedagógicas, evidencia-se a necessidade de compreender as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas com os estudantes do curso de Psicologia e que tiveram por objetivo favorecer a inclusão dos sujeitos, sendo este, portanto, o objeto de pesquisa desta investigação. Saliento que a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) acerca desse

¹ Este curso trata-se de um curso bacharelado em psicologia com duração de 5 anos (10 períodos) de uma instituição de ensino superior (IES) privada. Sua menção foi feita para explicitar que a experiência docente da pesquisadora ocorreu neste curso.

objeto foi gestada a partir da experiência docente relatada o que justifica o interesse pelo mesmo.

A seguir contextualizaremos o histórico desse objeto no qual deu origem a esta pesquisa e delinaremos o problema que norteia essa investigação. Salienta-se que o caso abaixo será apresentado como origem do interesse pela temática da pesquisa.

No ano de 2017, ingressou num curso de Psicologia, uma aluna² com 60 anos de idade, que estava há mais 30 anos sem estudar e que alegava sofrer de uma patologia que comprometia sua cognição e conseqüentemente seu desempenho acadêmico. Essa aluna tinha um laudo de dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade com predominância na desatenção, diagnosticado tardiamente. Salienta-se que tal aluna não estava inserida em nenhum projeto de inclusão.

Essa aluna tinha dificuldades em compreender a preleção dos professores e as leituras propostas. Em várias situações revelava aos professores que não estava conseguindo compreender o que era dito, nem acompanhar as aulas e que por mais que tentasse entender, a sua atenção dispersava, o que provocava tristeza. Por diversos momentos verbalizava com seus professores suas angústias, seu sofrimento perante o olhar dos outros colegas de sala.

Diante de inúmeros desabafos da aluna, um chamou-me a atenção ao ser colocado que se sentia inferiorizada, desvalorizada e desprezada perante todas as pessoas que estavam naquela instituição. Na tentativa de apoiar a aluna, os professores e gestores pensavam em estratégias que ela pudesse ter um melhor desempenho acadêmico e conseguir concluir a graduação. Uma dessas estratégias foi a articulação com o centro de apoio, acima mencionado, que tinha por objetivo apoiar os alunos com inúmeras dificuldades, oportunizando a realização de provas adaptadas, auxílio transcritor e leitor entre outras formas de contribuir com o desempenho do aluno.

É perceptível que tais atividades alcançam a dimensão cognitiva do aluno, o que pode possibilitar melhorias nas avaliações curriculares. Nesse sentido, tanto esse centro de apoio quanto os professores e gestores dispostos a fazer uma mediação didática que se assegura a formação integral dessa aluna enquanto ser humano, sua relação com o conhecimento, com a vida, vislumbravam apenas seu aspecto cognitivo.

Apesar das múltiplas variáveis a constituir enquanto sujeito, no discurso de seus professores a única dimensão que se expressava quando seu nome era evocado era a da

² A aluna mencionada no caso relatado não faz parte dos sujeitos desta pesquisa de mestrado. Foi relatado este caso, apenas para mostrar a origem do interesse pela temática desta investigação.

deficiência cognitiva, fato que nos faz pensar num processo de patologização da vida (CANGUILHEM, 2009). Em face desse discurso apresentou-se a necessidade de ampliar o debate acerca da questão da inclusão naquela instituição de ensino superior- IES.

Para Alves (2016, p. 38), a “inclusão verdadeira faz-se na consciência de que todos compartilhamos da mesma energia, da mesma matéria. Partes e todo, tudo e todos estão em conexão”. Nessa perspectiva, a inclusão é considerada um processo que envolve a conscientização do sujeito em reconhecer o outro, bem como suas diversidades, sua inteireza, sendo parte integrante de si, do outro, do mundo, tudo interconectado em um único “cosmo” (ALVES, 2016).

No entanto, no contexto do debate sobre a suposta deficiência cognitiva dessa aluna, o que se verificou foi que a inclusão da qual se tratava nas reuniões dos professores era na verdade uma “exclusão velada” (ALVES, 2015), tendo em vista que o único aspecto que se buscava alcançar era o da dimensão cognitiva. Diante desse contexto, tentar incluir deixando de compreender o ser humano em sua totalidade, permite que esse ser seja visto de forma reduzida, excluindo-o de um processo de formação que enxergue o outro de maneira complexa. Contudo, esse movimento de olhar para o ser dessa forma, avaliando seu desempenho apenas no âmbito cognitivo e disciplinar, simplifica um sujeito que é complexo.

Tal concepção reduzia a formação desses sujeitos ao seu desempenho em disciplinas isoladas, deixando de validar as diversas potencialidades dos alunos que podem ser percebidas para além do pensamento disciplinar. Uma alternativa para isso é apresentada pelo pensamento complexo por meio do conceito de transdisciplinaridade (MORIN, 2007). Na concepção de Nicolescu (2008, p. 16), a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Tendo em vista que o horizonte do movimento transdisciplinar é a unidade do conhecimento, consideramos que o processo de inclusão não pode desconsiderar a necessária superação do pensamento disciplinar em favor do pensamento complexo (MORAES, 2007).

O fenômeno da inclusão, compreendido como um processo complexo e transdisciplinar trata-se de uma inclusão que tenta alcançar as múltiplas dimensões do sujeito, lida com o inesperado e contempla o todo como algo maior que a soma das partes. Sendo assim, a inclusão nesse viés, exige dos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento e a implementação coletiva de práticas integradoras e inovadoras que considerem não apenas a dimensão cognitiva desses sujeitos, mas sua inteireza e sua relação com a sociedade e

natureza. Para Alves (2016, p. 63) “estratégias integradoras englobam a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração, e o impacto emocional [...] produzindo, assim, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, fazendo-o sentir-se parte do todo”.

Assim, no contexto do curso de Psicologia em tela, foi possível perceber a angústia de alguns poucos professores, os quais passaram a trabalhar de forma isolada, criando estratégias que buscassem auxiliar aquela aluna no desempenho de suas atividades acadêmicas. Esse movimento revelava o esforço docente em desenvolver práticas que tinham por objetivo incluí-la em sua dimensão cognitiva no processo formativo, mas em nenhuma dessas se vislumbrava a intenção de incluí-la em sua inteireza.

A exclusão não se dava apenas por ela não conseguir acompanhar o ritmo das aulas, esta era evidenciada de muitas outras formas: por ela ser uma mulher idosa, ter baixa autoestima, sem rede de apoio familiar, estar há mais de 30 anos fora da sala de aula, pertencer a uma classe social menos favorecida, ter uma religião de matriz africana num cenário em que a maioria de seus colegas eram cristãos.

Diante dessa conjuntura, foi possível inferir que os professores desta aluna tinham dificuldades de enxergá-la em suas múltiplas dimensões, bem como alcançá-la em sua inteireza. Além disso, seria importante que esses professores construíssem oportunidades de diálogos e de interculturalidade. Nesse sentido, emergiu o seguinte problema de pesquisa: Como a docência nos cursos de psicologia se aproxima de uma prática inclusiva que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva, considerando-o em sua inteireza?

Diante dessa problemática, aproximei-me de leituras que abordassem o processo de inclusão e me deparei com a obra “Práticas Pedagógicas Integradoras e Inclusivas- PAII” da pesquisadora Maria Dolores Fortes Alves. Ao me debruçar sobre essa obra aflorou em mim a necessidade de percorrer outros horizontes que enxerguem o ser humano por diversos níveis de realidade (MORIN, 2011) e para o conhecimento de práticas pedagógicas que alcancem suas múltiplas dimensões. O pensamento complexo (MORIN, 2007) e a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008) que fundamentam as obras desta pesquisadora, tornou-se para mim um caminho possível para alcançar um processo de inclusão no ensino superior.

Diante de toda essa identificação com a perspectiva teórica e a motivação para estudar sobre a temática em tela, no ano de 2018, submeti-me a seleção do mestrado em educação do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas/ UFAL. Ao

obter a aprovação me inseri no grupo de pesquisa de práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (GPAII), ministrado pela professora e pesquisadora acima mencionada. Neste percurso, apropriei-me mais dos fundamentos teóricos que respaldam esta investigação e obtive experiências enriquecedoras para o andamento desta pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de psicologia ofertado na Universidade Federal de Alagoas-UFAL e suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva. Como objetivo específico buscou-se: Realizar uma pesquisa de revisão de literatura acerca das práticas de aprendizagem integradoras fundamentadas na teoria da complexidade e da transdisciplinaridade; Identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Psicologia que estão voltadas para o processo de inclusão observando suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva. Nesse contexto será possível pensar sobre um leque de possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam um processo de inclusão no ensino superior, bem como a ampliação de estudos nesta área.

Silva e Diniz (2017) realizaram um levantamento das teses e dissertações defendidas entre 2005 e 2013 que tinham como foco a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O que se constatou a partir desse estudo foi que esse é um campo de estudos recente, com baixo volume de produções científicas e no qual predominam pesquisas voltadas para o debate sobre acesso e permanência em IES, inserção desses sujeitos egressos no mundo do trabalho, políticas de inclusão e metodologias de ensino voltadas a pessoas com deficiências visuais ou motoras.

Evidencia-se que os processos de inclusão que figuram nessas investigações consideram predominantemente os mecanismos necessários para a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades profissionais nesses sujeitos. Ou seja, tratam-se de investigações que enxergam o processo de inclusão principalmente pela via da dimensão cognitiva.

Segundo Moraes (2016, p. 6), “precisamos de novos referenciais teóricos que nos ajudem a ir além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que nos impede de alçar novos voos em busca de nossa sobrevivência e transcendência”. Tendo em vista o baixo volume de estudos voltados para a inclusão no ensino superior e a predominância de estudos que enxergam a inclusão principalmente pela via cognitiva, estudos como esse se faz urgente e necessário.

Nesse sentido, do ponto de vista da necessidade da produção do conhecimento, justifica-se a relevância científica do desenvolvimento de estudos com foco na inclusão no ensino superior a partir do olhar da complexidade, da transdisciplinaridade e das práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (PAII). É urgente e necessário que se produza conhecimento nesse campo de estudos com vistas a subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam um *sentipensar*³ (TORRE, 2001) inclusivo, considerando a afetividade e a cognição como dimensões indissociáveis dos sujeitos (MATURANA, 1997).

Por meio de estudos como esse, que consideram a inclusão dos sujeitos em sua inteireza, é possível apresentar elementos teóricos que podem superar a lógica fragmentada e permitir verdadeiro *big-bang* do pensamento disciplinar (NICOLESCU, 2008) em favor de uma visão de mundo complexa que enxergue a necessidade da inclusão para além da dimensão cognitiva.

Assim, os achados qualitativos de investigações como essa podem contribuir socialmente de forma relevante para (re)pensar os currículos dos cursos superiores. Com esse (re)pensar, vislumbra-se a possibilidade de modificar o cenário das IES frente ao processo de inclusão, tendo em vista que no ensino superior “há marcas históricas de exclusão” (SILVA; DINIZ, 2017, p. 186). Além disso, tais achados podem contribuir para a superação da formação disciplinar/cognitiva dos sujeitos; subsidiar reflexões acerca do que está sendo feito para facilitar o processo de inclusão; sensibilizar os docentes na perspectiva de fazer acontecer práticas integradoras que operem a favor do processo de inclusão e com isso beneficiar sujeitos que estão excluídos do processo educativo e da sociedade mesmo quando esses são objetos de políticas e ações pretensamente inclusivas.

O recorte nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia voltados à inclusão se justifica num primeiro momento por esse ter sido o objeto que despertou o incômodo epistemológico que me mobilizou a buscar compreendê-lo no âmbito do mestrado em educação. Dessa forma, o objeto foi construído nas intersecções entre da minha experiência profissional e dos estudos teóricos do campo da complexidade.

Trata-se de um debate que precisa ser realizado com maior amplitude e intensidade no cenário do Ensino Superior como um todo, mas de modo específico, uma vez que o psicólogo “precisa colocar-se a disposição de outros campos profissionais, outras áreas de atuação, ajudando-os a construir suas próprias identidades” (LAROCCA, 2000, p. 61),

³ Para Torre (2001) o *sentipensar* trata-se do entrelaçamento entre o sentimento e o pensamento, ou seja, cognição e emoção não se separam.

percebe-se que o desenvolvimento de investigações como essa no cenário dos cursos de Psicologia é particularmente urgente.

Dentre os variados cenários de pesquisas possíveis, optou-se por desenvolver essa investigação junto aos professores que estão atuando no tempo presente no curso de Psicologia ofertados na Universidade Federal de Alagoas/UFAL. A predileção por estudar o tempo presente, justifica-se pela necessidade de compreender como os professores que atuam hoje nos cursos de psicologia têm desenvolvido suas práticas pedagógicas com vistas ao processo de inclusão.

Já a opção por investigar os cursos de psicologia desenvolvidos no espaço geográfico da UFAL, justifica-se pelo fato de ser esse o local mais viável para o desenvolvimento da pesquisa tendo em vista as relações profissionais que favorecem o acesso à direção e coordenação desse curso e também por ser a instituição na qual estou realizando meus estudos do mestrado.

Em face do referencial teórico que ilumina o olhar acerca desse objeto de estudo e da forma como entendemos o processo de inclusão, verifica-se que essa investigação se insere nas produções desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Práticas de Aprendizagens Inovadoras e Integradoras” (GPAII) e se vincula, no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), à linha de pesquisa “Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico”. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa vem sendo enriquecido com os conhecimentos adquiridos neste programa de Pós Graduação bem como o grupo de pesquisa. No que se refere aos caminhos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória, na qual será realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Na segunda seção será apresentado o referencial teórico do pensamento complexo (MORIN, 2007), transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008) e a concepção do ser humano segundo essa perspectiva que fundamenta todo o estudo investigativo. Na terceira seção será abordado sobre a inclusão no ensino superior e as práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (ALVES, 2016) onde através de uma revisão de literatura, serão trazidos os estudos mais recentes acerca desta temática. Acreditamos que ao compreender como o processo de inclusão se apresenta no ensino superior, teremos uma maior possibilidade de perceber a importância de desenvolver pesquisas como esta. Na quarta seção será apresentada o percurso metodológico desta pesquisa, bem como os procedimentos utilizados. Na quinta seção será realizada a análise e discussão dos dados colhidos, que utilizará a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e discutirá a luz do

referencial teórico acima mencionado. Por fim, na sexta seção serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E O SER HUMANO

Nesta seção será abordado os conceitos teóricos a respeito do pensamento complexo segundo o pensador Edgar Morin, os constructos de sua teoria na tentativa de compreender o ser humano e seus entrelaçados com a transdisciplinaridade, segundo Basarab Nicolescu. Abordará também a perspectiva do ser humano frente ao pensamento complexo.

2.1 Compreendendo o pensamento complexo e a transdisciplinaridade

Pensar a inclusão pela via da teoria do pensamento complexo é compreender o todo, as partes e a relação entre eles. Segundo Morin (2015) somos educados em um sistema que privilegia a fragmentação dos fenômenos para sua melhor compreensão. Esta separação das partes do todo e do todo das partes exemplifica a forma de pensar reducionista do ser humano, o que desfavorece um olhar complexo do ser. Para esta perspectiva teórica o princípio de separação nos torna lúcidos e míopes ao mesmo tempo. A lucidez pode ser maior frente a uma pequena parte segregada, mas em relação às partes e seu contexto a cegueira toma de conta do ser. Alcançar o olhar complexo do ser humano é superar a segregação das suas partes e compreender o humano em todas as suas múltiplas dimensões (MORIN, 2003). Nesse sentido, para se compreender o sujeito, faz-se necessário a religação de todas as partes num todo, o que faz segundo Morin (2017, p. 88) nascer “... uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes”.

A complexidade propõe a religação das coisas que estão disjuntas, bem como considerar os diversos saberes e as diversas esferas da vida do sujeito. Trata-se daquilo que é tecido em conjunto, de constituintes heterogêneas, mas que estão inseparavelmente associadas. Está relacionado com as interações, os acasos, as ações, as interações, com o múltiplo. Pensar numa teia, pode ilustrar o sentido da complexidade. Um emaranhado de linhas que se encontram em diversos pontos e juntas formam um todo maior, complexo que pode ser compreendido para além de suas partes.

Segundo Ribeiro (2011, p. 44):

Cabe ao pensamento complexo, ser capaz de considerar as influências recebidas no âmbito interno e externo, atuando de forma não individual e não isolada, integrando ações nas quais emergem novas faces. O pensamento complexo amplia o saber e nos conduz a um maior

entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, contribuindo na nossa capacidade de enfrentar a incerteza.

Nesse sentido, são propostas de a teoria da complexidade observar o todo de maneira indissociável, integrar as partes e construir um conhecimento que interligue todos os saberes possíveis. Dessa forma, será possível reformar o pensamento simplista, vislumbrar possibilidades e horizontes que alcancem a multidimensionalidade de cada ser (MORIN, 2015).

Diante desse contexto, quando o sujeito consegue reconhecer a multidimensionalidade dos seres se aproxima da complexidade humana. Isso acontece devido a integração de cada ser a um todo maior, a consideração de cada dimensão como única e ao mesmo tempo múltipla, pois uma faz parte das outras, bem como de um sistema maior, composto por diversos elementos que se interligam.

Para uma melhor compreensão da complexidade, Edgar Morin aponta em sua teoria alguns operadores cognitivos que ajudam na compreensão do todo e das partes. Esses operadores se configuram em sete princípios complementares e interdependentes, são eles: princípio sistêmico-organizacional; princípio hologramático; princípio retroativo; princípio recursivo; princípio auto-eco-organizativo ou autoprodução; princípio dialógico e o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente (MORIN, 2017). De forma complementar Moraes (2015) aponta mais três princípios: princípio ético, princípio ecológico da ação; princípio da enação também descritos por Morin (2005). Totalizando em dez operadores, estes, podem ser compreendidos como “princípios- guias para um pensar complexo” (MORAES, 2015, p. 52) e serão explicados a seguir.

Segundo Morin (2017) o primeiro princípio é o sistêmico-organizacional que remete a ideia de Pascal ao apontar o conhecimento do todo. Para este princípio é necessário compreender as partes como elementos organizados que fazem parte de um sistema. É considerado que para estudar as partes é imprescindível estudar o todo e vice-versa. Ao exemplificar este princípio utilizando o cenário do ensino superior podemos pensar que numa sala existem várias pessoas com seus conhecimentos sobre determinada temática. Ao se reunirem para discutir sobre uma problemática, podem surgir novas ideias a partir do diálogo que se estabeleceu entre essas pessoas. Nesse sentido, pode-se compreender que a sabedoria do grupo reverberou em conhecimentos que não seriam possíveis emergir somente de um indivíduo desses grupos. Ou seja, o conhecimento do todo foi maior do que a soma do conhecimento de cada componente desse grupo.

O segundo princípio é o hologramático. Semelhante ao anterior, este aponta que cada parte tem quase um todo, como um holograma. As diferentes fontes de formação de cada parte de um sujeito possuem quase todas as características finais deste mesmo sujeito. Tal exemplo pode ser estendido a sociedade e suas partes, como a educação e suas partes, entres diversos outros elementos e seus sistemas. Diante disso, é possível compreender que não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Alves (2009) menciona este princípio explicando o holograma. Neste “o todo está virtualmente em cada parte, e a parte está no todo” (ALVES, 2009, p. 108). Nesse sentido, entende-se que para pensar de forma sistêmica é necessário pensar o outro e o mundo de maneira hologramática.

O terceiro trata-se do princípio retroativo que remete a auto regulação do ser. Neste princípio a homeostase é vista como um conjunto de processos reguladores que se fundam sobre múltiplas retroações e estabilizam o ser. Neste princípio, há uma ruptura com pensamento de causalidade linear, onde a causa age sobre o efeito. Nessa perspectiva de retroatividade a causa age sobre o efeito, mas também o efeito age sobre a causa, o que permite a autonomia organizacional do sistema (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

O quarto é o princípio recursivo. Este afirma que existe uma interdependência dos múltiplos fatores envolvidos num fenômeno ou produto. Revela que somos produtos e produtores no que nós mesmo produzimos. Neste princípio além de ser conservado a característica de que causa e efeito agem uma sobre a outra, também contribui para a autonomia do sistema. Morin (2005) aborda este princípio de maneira interessante ao fazer um paralelo com a sociedade, afirmando que esta é produzida pelas interações dos sujeitos, que formam um todo maior e retroage sobre esses mesmos indivíduos, fazendo deles sujeitos humanos. Sendo assim, nós, seres humanos somos produtores do meio que nós mesmos produzimos, somos causadores do que o meio nos causa (MORIN, 2011).

O quinto princípio é o auto-eco-organização que aponta para a relação de autonomia e dependência do sujeito. Para este somos sujeitos autônomos, porém para manter essa autonomia, dependemos do meio em que vivemos. Salienta-se que esse princípio vale especificamente para nós, seres humanos, pois dependemos da cultura para nos autonomizar. Ao estender este princípio para compreender aspectos da sociedade, observa-se que ela depende do meio geocológico (MORIN, 2003). Frente a todo esse contexto, o ser humano ao mesmo tempo que é um ser autônomo, é também dependente do meio em que vive. Nesse sentido, o humano tem a liberdade para fazer o que quiser no mundo, porém necessita do meio em que vive, do seu ecossistema e desta forma ele tende a se auto-eco-organizar.

O sexto princípio é o dialógico, que propõe a união dos princípios que são indissociáveis numa mesma realidade. Neste sentido, não se deve excluir nem um nem o outro e que para conceber um mesmo fenômeno complexo as noções contraditórias devem ser associadas. Sá (2019) na tentativa de explicar melhor esse princípio afirma a necessidade de considerarmos os fenômenos como processos contraditórios, concorrentes, complementares e antagônicos de forma simultânea. Esses fenômenos englobam o social, o humano, físico e o natural. Ou seja, a dialógica apresenta um paradoxo necessário, que se complementa e se convive. Nesse sentido, para a complexidade, no que se refere ao princípio dialógico é possível compreender que no mundo educacional é apresentado diversas dimensões contraditórias, concorrentes e complementares.

O sétimo princípio que se refere a reintrodução daquele que conhece em todo o conhecimento, o sujeito cognoscente. Este princípio afirma que todo conhecimento é uma reconstrução ou tradução de um cérebro ou espírito inserido em uma determinada cultura, em um tempo singular. Isso revela que uma determinada teoria carrega elementos singulares da mente pensante que a desenvolveu, como também se foi construída em determinado tempo, sofreria modificações caso fosse desenvolvida em outro momento ou por outra pessoa (PEREIRA FILHO, 2019).

O oitavo princípio é o ético. Este relaciona-se aos valores éticos da humanidade, bem como as atitudes de responsabilização do ser humano frente a outros sujeitos, ao meio ambiente, aos elementos que estão interligados e fazem parte de um todo, de um sistema planetário (MORIN, 2011).

O nono princípio trata-se da ecologia da ação, que afirma que toda ação se ecologiza. Este princípio revela a importância das ações que são realizadas no mundo. Uma ação positiva tende a gerar ou influenciar outras ações positivas e assim sucessivamente. Nesse sentido, se um sujeito realiza uma atitude de acolhimento, gratidão, cuidado com o outro, com o meio, favorecendo a inclusão, esta atitude se ecologizará e desencadeará elementos positivos na vida desses sujeitos. Tais elementos poderão gerar novas atitudes por partes destes seres, que também se ecologizará. Por fim, o décimo princípio é o da enação que aborda a relação do sujeito e o mundo. Este princípio afirma que o sujeito e o objeto integram a integralidade, estão coimbricado entre si num sistema complexo e que a sua percepção e ação são inseparáveis (PEREIRA FILHO, 2019).

Compreender esses operadores cognitivos, possibilita pensar e entender a complexidade, bem como colocá-la em prática. Tais operadores também colaboram para um olhar complexo dos fenômenos inseridos na educação. A exemplo disso, é possível

mencionar a maneira como o profissional de educação deve compreender o todo envolvido nesta área. Faz-se necessário que ele “...integre tanto o conhecimento a respeito de seus sujeitos aprendentes como o conhecimento do seu contexto, suas possibilidades e limitações” (MORAES, 2015, p. 53).

Nesse sentido, trabalhar nessa perspectiva é desafiar o olhar reduzido, fragmentado e disciplinar, ir além do observável e religar as partes ao todo e o todo as partes, entender que “... separar algo do todo permite conhecê-lo em seus pormenores, no entanto, faz necessário restituí-lo ao seu lugar para que seja concebido integralmente e tenha a sua importância e relevância para com aquilo que o circunda” (AIRES; SUANNO, 2018, p. 239). Dessa forma seguir por esse caminho na educação é mergulhar na transdisciplinaridade.

Segundo Moraes (2015), os educadores, os quais trabalham numa perspectiva transdisciplinar, devem ser formados para atuar com saberes relacionados a outras disciplinas, visto que a inter-relação desses saberes, possibilitam uma educação muito mais complexa. Nesse contexto a educação é vista como algo transformador e trabalha com o que está para além dos conteúdos disciplinares.

Ao explicitar o conceito de transdisciplinaridade, segundo a perspectiva de Nicolescu (2002) faz-se necessário abordar o nível de realidade, complexidade e a lógica do terceiro incluído. O conceito de realidade refere-se a percepção por parte do observador frente às representações, imagens ou experiências. Para o teórico em tela, o nível de realidade é o “conjunto de sistemas que permanece invariante sob a ação de certas transformações” (NICOLESCU, 1995, p. 142). A complexidade ajuda a compreender melhor o universo, estando em todas as partes, em todos os conhecimentos, e se revela como um fator constitutivo da vida. Ela constitui a matriz geradora da transdisciplinaridade e permite perceber melhor a relação existente entre o sujeito/objeto. Nas dinâmicas implícitas no processo de ensino e aprendizagem a complexidade revela uma lógica transdisciplinar que se apresenta nas interações dos sujeitos com o objeto e/ou o mundo.

Nesse sentido, a complexidade operacionalizada pelos instrumentos cognitivos, mencionados anteriormente, possibilita um pensar complexo e transdisciplinar, ajudando trabalhar as relações entre os diferentes níveis de materialidade do objeto, bem como os níveis de realidade do sujeito. Ainda nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender a lógica do terceiro incluído, visto que para passar de um nível de realidade para outro é necessário que um terceiro mecanismo possível seja inserido (MORAES, 2015). Para Nicolescu (1995) na lógica clássica existe um axioma da contradição em que

“A” é diferente de não “A”, e desconsidera qualquer possibilidade de uma terceira representação, ou é uma coisa ou é outra. Em sentido diferente, a física quântica vem reconhecer uma terceira possibilidade de representação e, portanto, aborda uma representação “T”. O “T” é o produto da dinâmica entre “A” e não “A”, fruto de uma tensão contraditória desses dois elementos que se apresenta em um nível de realidade diferente e integra essa contradição. Nesse sentido, ao perceber que existe uma coerência lógica entre “A” e não “A”, e que há uma dinâmica entre essas duas possibilidades de representação, originando a terceira possibilidade “T”, o que era contraditório passa a ser complementar (MORAES, 2015).

Frente a esse contexto, é notório que a transdisciplinaridade transcende a lógica clássica e o pensamento reducionista. Permite uma abertura para os diversos níveis de realidade, representações, bem como formas de ser e estar no mundo. O sujeito sob a óptica transdisciplinar, poderá ser alcançado em suas múltiplas dimensões e aflorar suas diversas potencialidades.

A transdisciplinaridade e complexidade estão diretamente entrelaçadas, visto que segundo Moraes (2015, p. 75) “... no processo de conhecer a passagem de um nível a outro faz surgir uma complexidade diferente que requer novas ferramentas de abordagem conceitual, uma outra lógica, dando origem a um conhecimento de natureza transdisciplinar”. O conhecimento transdisciplinar engloba o todo, o complexo, as possibilidades e é um produto de uma tessitura complexa (MORAES, 2015). É perceptível como a complexidade está nas tessituras da transdisciplinaridade. Os diversos níveis fenomenológicos de representações ou percepções dos sujeitos podem emergir de maneira dinâmica, o que possibilita os fenômenos serem enxergados de maneira completa.

Segundo a perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade na educação, é possível abordar a inclusão como um processo que integra todas as dimensões do sujeito. Contribuir com esse processo é reconhecer o outro na sua completude, como um ser integrante e integrador no mundo. Segundo Orru (2017, p. 61) “A inclusão coexiste em ambos os espaços e sempre faz entrelinhas, nas fronteiras”. Assim sendo, a inclusão tem potencial para acontecer em todo lugar, a todo tempo, em todos os níveis de ensino, mas para isso é necessário ir além das limitações observáveis, alcançar a complexidade de cada ser. No ensino superior é preciso potencializar as habilidades de cada sujeito, alcançá-lo nas suas múltiplas dimensões, romper com o pensamento reducionista e disciplinar. É necessário aflorar novos horizontes que trabalhe de forma transdisciplinar, envolver novas formas de produzir conhecimento e superar paradigmas tradicionais de ensino.

2.2 O pensamento complexo e a concepção humana

Ao refletir sobre a concepção humana é premente a inquietação e o anseio que nos move em busca de responder o que é o humano? Tal inquietude nos mostra o quão complexa pode ser essa resposta. Ao longo da história, não há no campo das ciências humanas respostas nem concepções únicas, que respondam o que é o humano. A ausência de tais respostas nos mobiliza a pensar que frente à complexidade humana e a complexidade da realidade, faz-se imperativo lançar mão de um sistema teórico Complexo, para produzir uma resposta complexa sobre tamanha inquietude. Assim, Morin (2012) lança luzes sobre a obscuridade de nossa questão ao nos dizer que a nossa capacidade de conceber o complexo do humano é inibida pelo modo de como o conhecimento na atualidade se fundamenta, de modo simplista, reduzido e dividido disciplinarmente. Em Morin (2005) o pensamento simples é a composição de um pensamento cindido, fragmentado sustentado em verdades absolutas. É um conhecimento sustentado numa verdade científica mutilada. Para Morin, precisamos sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.” (MORIN, 2007, p. 15).

Atualmente na contemporaneidade constatamos algumas críticas em relação ao paradigma simplificador que surgem por seu expansionismo e da sua tentativa de compreender e explicar a todos os fenômenos nos diferentes campos do conhecimento. Em contraposição a esse modo clássico de fazer ciência o que se propõe é implodi-lo em nome de um pensar complexo. Alguns estudiosos menos radicais demarcam a necessidade de reconduzi-lo aos seus limites no intuito de preservar sua validade e de considerar a complementariedade entre os paradigmas (CARVALHO, 1987; ESTRADA, 2009; NICOLESCU, 2008).

Na contramão do paradigma clássico cujo modelo que sustenta os parâmetros de atuação da ciência contemporânea implicado na capacidade explicativa, o pensar complexo em relação a concepção humana é um reconhecimento de que a unidade e a diversidade humana são inseparáveis (MORIN, 2012). O pensamento complexo exige interligação, profundidade para possibilitar a compreensão do todo a partir da transdisciplinaridade é um terreno possível onde através da complexidade buscamos o retorno a unificação do conhecimento.

Nos exige compreender que não podemos limitar o humano apenas ao fenótipo, mas nos convoca a perceber que até atos socialmente nomeados de desumano, são humanos.

Tal afirmativa pode ser feita tomando Freud (2010) como lastro de sustentação, o autor nos ensina que os humanos são sujeitos pulsionais, e que a pulsão é uma relação dissociável de vida-e-morte. Assim, a pulsão pode ser compreendida como elemento colonizador do instinto humano. O humano se faz ao adentrar na ordem da linguagem, e a pulsão força impulsionadora que se localiza entre o somático e o psíquico que faz fronteira e ligação entre o corpo e o psiquismo humano, os move pulsionalmente. Assim os atos desumanos são produtos de uma humanidade por vezes conduzidas pela irracionalidade inconsciente dos sujeitos. Nesse sentido, faz-se necessário realizar a ligação, articulação, interpretação do conhecimento em diversos campos teóricos.

Na concepção complexa do humano nos cabe pensar que Morin (2001) nos mostra um olhar pluralista sobre o ser humano. Para Morin (2001) a epistemologia da complexidade implica a possibilidade de refletir gnoseologicamente, de pensar a realidade, e os seres em sua ontologia. A humanidade está implicada com a pluralidade dos sistemas físicos, biológicos, psíquicos e antropossociológicos onde este conjunto exige a instituição de um outro paradigma, o da complexidade, que está numa razão aberta, evolutiva, residual e dialógica. A complexidade possui uma razão aberta tendo em vista que não há certezas em si mesmo, mas em evolução, a razão é mutante, reorganizável. A razão está sempre em construção a partir da relação operatória dos sujeitos com o objeto das descobertas, é um perene estado de refazer em relações que implica apropriação, compreensão, apreensões, mutações. As reorganizações vão se constituindo em profunda articulação entre o físico, o biológico e o antropossociológico, se faz no complexo. O pensar complexo, acolhe a complexidade constituída na relação: sujeito-objeto, ordem-desordem, admite o obscurantismo, a incerteza, o acaso, as emergências, a (des)organização, que se engendram em operadores cognitivos recursivos, categorias teóricas que se completam, distinguem e concorrem entre si (ESTRADA, 2009).

3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

3.1 Inclusão no ensino superior

Nesta seção serão apresentados estudos que abordam a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior no Brasil. Trazer tal temática para esta pesquisa investigativa, corrobora para uma melhor compreensão frente ao processo inclusivo neste nível de ensino. O baixo número de estudos sobre essa temática, revela uma inquietação para o abordar. Outro ponto importante a ser mencionado é que ao compreender essa temática possibilita uma conscientização sobre a necessidade de explorar tal conteúdo em pesquisas investigativas como esta.

Ao longo da história as pessoas com deficiências sofreram um processo de discriminação, onde foram segregadas do convívio social. Com o tempo algumas conquistas foram alcançadas na tentativa de minimizar tal desigualdade social. A educação inclusiva faz parte de um movimento maior de inclusão social de todas as pessoas com deficiências. No sentido de fazer acontecer o processo de inclusão no ensino superior, as instituições do Brasil vêm preocupando-se com a inclusão das pessoas com deficiências na universidade como também na sociedade.

Com base nisso, Nunes e Magalhães (2016) buscaram conhecer como as universidades brasileiras tem implementado serviços de apoio aos alunos com deficiências. Foi observado que durante décadas as instituições superiores ofereciam um assistencialismo para estes alunos. As políticas de inclusão respaldadas pelo MEC (Ministério da Educação) foram vigoradas gradativamente a partir do aviso circular n. 277/96 e da portaria n.1679/99. Com isso as IES ampliaram o debate sobre medidas específicas com vistas a garantir um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, buscou-se proporcionar a autonomia e a maximização do desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiências (NUNES; MAGALHÃES, 2016).

Diante disso, é possível refletir sobre aquele acadêmico que tinha o sonho de alcançar a graduação e por muito tempo não conseguia ou não acreditava que isso era possível. As diversas barreiras encontradas para atingir seu objetivo tonava uma possibilidade real num sonho impossível. Com a criação de políticas que contemplasse as especificidades dos estudantes com deficiências, novos caminhos foram abertos para que esses sujeitos alcançassem seus objetivos. Ao mencionar as diversas barreiras que

dificultam a trajetória acadêmica desses sujeitos com deficiências é importante destacar a relação da gestão dos serviços educacionais e a inclusão.

De acordo com Nunes e Magalhães (2016), as dificuldades encontradas no gerenciamento de atividades referentes à educação inclusiva devem ser transformadas em desafios para soluções, com vistas a garantir aos estudantes com deficiências qualidade na sua formação. Para isso a gestão precisa ser social, democrática. Nesta, o poder de decisão é compartilhado entre os participantes da ação. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tende a ocorrer em virtude de todos os setores se dedicarem à inclusão trabalhar em conjunto na Universidade com mais autonomia. É importante também que tais setores busquem fortalecer os processos democráticos de formulação de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiências. Ainda neste contexto as práticas educativas devem ser embasadas pela gestão social. Desta forma é possível vislumbrar possibilidades reais nas IES que contribuam com o processo de inclusão no ensino superior.

A pesquisa de Nunes e Magalhães (2016) demonstra que as universidades públicas pesquisadas, sendo elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Minas Gerais (UFMG), preocupam-se com a criação de projetos para inclusão como os núcleos para acessibilidade, regulamentados pelas resoluções. Tais projetos são financiados pelo programa incluir⁴, no qual é vinculado as secretarias de ensino superior e de educação especial do MEC. Dessa forma, é notório que as Universidades reforçam o direito a educação para todos, demonstrando a relevância dos requisitos de acessibilidade legais indicados pelo MEC. Percebe-se que há uma tentativa de resgatar uma dívida histórica com esses segmentos da população que durante décadas foram excluídos da sociedade. Entretanto, foi revelado também a carência de ações que possibilitem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiências, tendo em vista que não há a participação ativa dos mesmos na gestão e planejamento. É necessário que haja um empoderamento desses sujeitos na construção do seu conhecimento e na sua formação.

⁴ Esse programa Incluir trata-se de um programa de Acessibilidade na Educação Superior onde propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). Tal programa tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

Tendo em vista que a inclusão só é social e educativa com a participação de todos na construção das políticas públicas que favoreçam o processo de inclusão, nota-se a necessidade de uma maior integração entre alunos, docentes, gestores, enfim, todos que fazem parte deste processo. Diante deste cenário, as universidades necessitam ampliar a discussão sobre inclusão, priorizando a construção coletiva de políticas que favoreçam a educação para todos, bem como a concretização de uma gestão social (NUNES; MAGALHÃES, 2016).

Segundo Santos e Oliveira (2014) realizaram uma pesquisa sobre a inclusão do aluno com surdez no ensino superior. Foi observado que os espaços de inclusão devem ir além da acessibilidade. Para os autores, embasados teoricamente por Paulo Freire, é necessária uma prática de ensino dialógica que percebe a educação como um direito de todos. Nesse sentido, faz-se necessário a superação de uma educação bancária (FREIRE, 1996) em prol de uma educação dialógica, que possibilita saberes significativos e criativos.

O ensino superior pode proporcionar conhecimentos a todos os alunos de forma criativa, que não fique apenas na reprodução de conhecimentos alheios. É possível criar espaços de trocas de conhecimentos, ultrapassar os limites postos pela matriz curricular, bem como alcançar saberes significativos para a formação desse sujeito.

Os componentes curriculares das IES vêm se modificando a fim de atender as especificidades das pessoas com deficiências. No estudo de Amorin, Medeiros Neta e Guimarães (2016) foi percebido, num mapeamento curricular realizado entre 1960 e 2015, dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), os movimentos empreendidos para atender as exigências educacionais legais, bem como as demandas dos sujeitos com deficiências. Para isso, a instituição vem priorizando a formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas. Após os anos 2000 houve um crescimento na quantidade de componentes curriculares que se voltam para o assunto da deficiência, restringindo-se a licenciatura. Isso revela que os discentes de outros cursos ficam à mercê da discussão e do aprofundamento sobre tal temática nos diversos contextos da vida. Observa-se ainda inúmeras barreiras sociais que devem ser eliminadas neste contexto através da sensibilização e educação. Nesse sentido, a universidade serve como palco de discussões na construção do conhecimento, bem como do pensamento teórico- crítico e científico que possibilita a minimização dessas barreiras. Para que o ensino superior dê conta das diferenças e diversidades os currículos estão sempre em discussão para a criação de componentes obrigatórios que contemplem a

temática da deficiência e suas relações com a cultura e sociedade (AMORIN; MEDEIROS NETA; GUIMARÃES, 2016).

Outro estudo interessante foi realizado por Teixeira e Maciel (2017) onde faz-se um panorama da legislação brasileira frente à promoção da inclusão na educação. Demonstra-se que a inclusão vai mais além do que normativas postas em papéis. A legislação assegura as IES quanto a sua autonomia universitária na determinação de suas práticas didático-pedagógicas, modos de gestão administrativa, financeira, bem como patrimonial. Nesse sentido, essas instituições de ensino tem o poder de desenvolver estratégias de ensino que contemplem as especificidades encontradas em cada aluno, a fim de garantir a efetivação do direito a educação superior (TEXEIRA; MARCIEL, 2017).

Apesar dos movimentos já empreendidos pelas IES no quesito da inclusão, é importante refletir sobre a não efetivação do acesso de forma plena. A exemplo disso, Cantorani e Pilatti (2015) investigaram a acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a partir da visão da gestão e dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diante disso, foi percebido que a UTFPR não atende totalmente aos requisitos legais do MEC no que se refere a acessibilidade. Um questionamento levantado nesta pesquisa que indaga reflexões foi o fato de que os 21 relatórios analisados do INEP evidenciam que esta universidade atende as normas e os requisitos legais o que vai de encontro com a visão da gestão colhida nas entrevistas. É apontado que os relatórios do INEP não contribuíram para a avaliação da acessibilidade, visto que os campos destinados a este fim foram negligenciados. Neste caso, a entrevista com o gestor foi muito mais esclarecedora diante da realidade relacionada a acessibilidade. O estudo conclui que a falta de recurso financeiro a não priorização e a avaliação feita pelo INEP se configuraram como as principais dificuldades para alcançar a acessibilidade desta instituição.

Coelho (2018) aborda sua vivência como acadêmica no curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) da cidade de São Gonçalo - RJ. Seu ingresso ocorreu em 2009 quando se deparou com discussões sobre inclusão. A autora mostra que esta universidade tem grupos de estudos que se voltam para a educação especial. Isso a motivou bastante ingressando nas rodas de discussão sobre a temática de inclusão, participação em palestras e seminários. Seus conhecimentos foram ampliando o que fazia com que seu engajamento nesses movimentos crescesse. Percebe-se uma preocupação da instituição na formação do professor para atuar com a educação especial. É notório também que as disciplinas não se limitam apenas aos conteúdos curriculares. O

currículo é sempre discutido na tentativa de formular novas ideias que possibilitem um pensar mais complexo sobre inclusão.

Diante desse contexto evidencia-se os passos dados pelas IES no que se refere ao cumprimento com as normas e a legislação voltadas para a educação especial. Além disso, percebe-se os movimentos para ampliar os conhecimentos sobre inclusão e a abertura de novas discussões.

3.2 As práticas integradoras e inclusivas e as suas contribuições para a inclusão no ensino superior

As pessoas com deficiências enfrentam diariamente dificuldades para almejar seus objetivos educacionais e podem ser impedidos de alcançá-los. Tais dificuldades se apresentam de diversas formas, desde a falta de acessibilidade como os movimentos didáticos engessados realizados pelos professores na tentativa de ensinar seus alunos, como: aulas expositivas onde o professor é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; aulas teóricas que não possibilitam o aluno criar, construir. Tais movimentos baseados numa ciência clássica, fundamentadas em um determinismo absoluto, tende a perdurar até os dias atuais.

A ciência clássica fundamentada pelos princípios da disjunção, redução e determinismo tende a eliminar o acaso, as incertezas. A disjunção trabalha com a separação dos elementos que estão interligados, que não podem ser fragmentados em sua natureza. Nesse contexto, não se pode reduzir o conhecimento de um sistema complexo, como o ser humano em formação, as suas partes constituintes de maneira determinista. É necessário compreender que não se pode eliminar as incertezas, é preciso enfrentá-las, pois a imprevisibilidade faz moradia no próprio cerne do determinismo. Com a revolução da mecânica quântica, no início do século XX, emergiu a incerteza lógica, a imprecisão frente às interações de um sistema complexo e a racionalidade passou a não ser mais tão absoluta (MORIN, 2015).

Com base nisso, o ensino para pessoas com deficiências respaldado na ciência clássica determinista reduz o ser complexo a apenas uma parte ou dimensão. Isso pode excluí-los, caso, não consigam realizar tarefas esperadas e dependentes de uma determinada dimensão e passam a serem vistos como incapazes. Isso acaba por evidenciar fragilidades numa formação emancipatória, que religa o sujeito as suas diversas potencialidades.

Ao longo da história da educação especial, foram obtidas diferentes formas na tentativa de incluir alunos com deficiências, entretanto algumas destas maneiras podem alimentar o processo de exclusão dos sujeitos. Desejar que o discente aprenda conteúdos previstos na matriz curricular, sem compreender como esse sujeito interage com suas potencialidades, com o outro e com o mundo, acaba reduzindo esse sujeito a uma única dimensão, como a cognitiva. O sujeito que não consegue aprender por uma didática, compreendida como eficaz para outros alunos com dificuldades semelhantes a este sujeito, pode ser encarado como um indivíduo incapaz de realizar certas atividades, ficando impedido de desenvolver outras potencialidades. Essa forma de pensar arbitrariamente, também pode ser compreendida como um pensar reducionista, que subjuga o sujeito com deficiência as suas limitações e pode o convencer de uma, supostamente criada, incapacidade. As práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII), vêm oportunizar ao ambiente educacional e aos alunos com deficiências, que algo diferente aconteça. Essas práticas propiciam um despertar das consciências no processo de ensino e aprendizagem para as potencialidades do ser e podem contribuir para a superação de estratégias didáticas que acabam por aprisionar o sujeito a sua deficiência.

As práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII) nascem como produto da pesquisa de doutorado de Alves (2016), a qual foi gestada a partir da sua experiência frente a suas limitações físicas. Diante das dificuldades vivenciadas, a pesquisadora supracitada, desenvolve formas de agir e se posicionar no mundo, bem como superar os empasses que a vida apresenta. Tais formas unem a ação e a afetividade que dá à luz para diversas potencialidades fluírem no mundo e principalmente no âmbito educacional. De acordo com Pereira Filho (2019) as PAII podem ser compreendidas como possibilidades interventivas existentes na educação e que oportuniza ao ser humano um modo singular de recriar-se, assim como reinventar as coisas frente aos obstáculos encontrados e dá sentido a elas.

Segundo Alves (2016), as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII) tratam-se de práticas que religam o ser humano a si mesmo, ao outro e ao mundo através do “[...] diálogo de tessitura, de respeito, de legitimação do outro e de si mesmo, em que palavras proferidas e as escutas escutadas são feitas pelo prazer de tecer, de comunicar [...]” (ALVES, 2016, p. 69). Perpassa pela atitude de fazer o novo de novo, construir desconstruindo. Tais práticas propiciam ao sujeito um contato com suas potencialidades, dando sentido a elas, validando sua inteireza. Dessa forma é possível aprender o esperado e

o inesperado, o previsível e o imprevisível, a imergência e as emergências encontradas na educação e no mundo.

É válido ressaltar que as PAII se apropriam da palavra integradora pois busca designar com mais ênfase as estratégias que englobem a razão, intuição, imaginação, emoção dos sujeitos de forma multidimensional e multirreferencial. A integração está pautada na agregação, união, na interconexão e propicia a (re) ligação do ser humano consigo, com o outro e com a natureza, o que contribui para que este sinta-se como parte de um todo (ALVES, 2016).

Frente a isso, é possível refletir que as PAII alcançam o que está para além do observável, do previsto e do esperado. Essas práticas alcançam a subjetividade do sujeito, o que não é possível ver com os olhos, o que não é possível sentir com o tato. Essas estratégias alcançam as emoções, o que está oculto, porém presente, a imaginação, a emoção, a sensação, os aspectos humanos de um ser que tem múltiplas dimensões.

As PAII são fundamentadas pela transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1995) e o pensamento complexo (MORIN, 2007) e o pensamento ecossistêmico⁵ (MORAES, 2007). Desenvolver práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII) faz-se necessário compreender o processo de formação para além dos conteúdos disciplinares, é preciso ir além, trabalhar com o inesperado de forma transdisciplinar. Para pensar complexamente o processo de aprendizagem é fundamental reconhecer o sujeito nas suas múltiplas dimensões. Considerar que a dimensão cognitiva é importante na formação do sujeito é fundamental, entretanto, validar que outras dimensões também são relevantes na sua formação, é enxergá-lo na sua diversidade, na sua multiplicidade, na sua complexidade. Faz-se necessário desenvolver um olhar para a integração do ser, para a sua completude. Nesse sentido, o sujeito inteiro e integrado também ocupa um lugar no mundo, fazendo parte de um ecossistema. É um sujeito produto e produtor do meio em que vive e, portanto, sua formação enquanto ser também perpassa por essa existência. Neste meio, o sujeito consegue aprender e ensinar, (re) criar suas práticas, (re) significar os fenômenos, bem como atribuir sentidos as coisas.

Para Alves (2015) as PAII buscam integrar o ser. Essas práticas têm um “diálogo inter, transdisciplinar, ecossistêmico e complexo que nos permite ir além de nossas gaiolas epistemológicas mentais” (ALVES, 2013, p. 148). Essas estratégias inovadoras permitem o ensinar criativo e a autoria de cada ser.

⁵ O pensamento ecossistêmico refere-se a visão de inter-relação dos sistemas existentes no mundo, por exemplo: (sociedade, natureza, cultura, informação) (MORAES, 2007).

A exemplo disso, Buscaglia (1989) ensina que é possível uma criança conhecer o que é uma árvore de forma criativa. Ou seja, em vez de mandar a criança pintar a árvore dessa ou daquela cor, é preciso ir além, é necessário experienciar a árvore, saborear seus frutos, sentir seu cheiro, senti-la por completo. Diante desse contexto, é notório como o autor defende uma forma de ensinar que abraça a experiência do sujeito na interação com os objetos, com o seu meio, juntamente com suas sensações, suas percepções, desenvolvendo sua aprendizagem. Nisso, percebe-se a interconexão do sujeito com o seu eu e com o todo interligado. É possível entrever também como as várias dimensões do ser humano são trabalhadas, e como suas potencialidades são atualizadas.

Maturana (1997) também aponta as diversas formas de aprender e enfatiza o amor em cada gesto e ação no educar, a amorosidade na educação. Ao refletir sobre a posição desses autores é perceptível que oportunizando ao aluno maneiras de aprender criativamente, na relação interativa com si mesmo e com mundo, oportuniza também uma emoção nessa relação, o que atribui mais sentido no processo de aprendizagem. Isso também possibilita o pertencimento do sujeito na construção de sua formação e no mundo. Nesse sentido, as práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (PAII) são ferramentas que viabilizam para que isso aconteça, que o sujeito aprenda de formas criativas e seja autor de sua própria formação.

Ainda ao refletir sobre a aprendizagem e sua relação com as emoções, é válido mencionar a perspectiva teórica de Henri Wallon ao abordar a importância da afetividade na constituição da pessoa. Mahoney (2004) aponta que a teoria Walloniana defende que o ser humano se desenvolve de maneira integral e aponta algumas dimensões como a cognitiva, afetiva e motora. Estas dimensões estão imbricadas entre si e se desenvolvem em cada momento do desenvolvimento como funções ou aptidões de forma a compor um conjunto original.

Limongelli (2004) indaga que o Henri Wallon repensa o movimento corporal humano e afirma que a dimensão motora desenvolve de maneira integrada com outras dimensões da pessoa. O indivíduo ao se movimentar para realizar alguma tarefa está deslocando seu corpo em um tempo e espaço. Para compreender o movimento desse ser completo é necessário observar não apenas as relações matemáticas existentes entre forças físicas, mas também considerar todos os elementos internos que então entrelaçados neste movimento motor, como emoções, sentimentos e pensamentos. Dessa forma, é possível pensar o ser humano de forma inteira, não como uma máquina em movimento, composta por vários ossos e músculos, mas sim, um ser cujas dimensões motora, cognitiva e afetiva

estão inter-relacionadas (LIMONGELLI, 2004). Em relação à dimensão cognitiva Amaral (2004), ao compactuar com a perspectiva teórica em tela, aborda as funções intelectuais nas quais possibilitam as pessoas a adquirirem conhecimentos e explicar o que se percebe do mundo e do outro, situar os fenômenos em relações de tempo, espaço e causalidade. Para esses processos cognitivos acontecerem faz-se necessário o uso da linguagem, da memória, da imaginação, da aprendizagem, na solução de problemas. Atrelada a estas dimensões está a afetiva, na qual é ressaltada a afetividade do ser humano que se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas e são recursos que a criança encontra para se comunicar e sobreviver no mundo (AMARAL, 2004). Para o Wallon (1998) as manifestações de afetividade ou emocionais têm um importante papel e marca a vida de uma criança. Tais manifestações são os primeiros sinais de vida psíquica observável no bebê e é através delas que este consegue se comunicar de maneira expressiva, por meio de gestos, mímicas e atitudes. É com a emoção que a criança se une a sua família de forma íntima e se identifica (DÉR, 2004). Sendo assim, ao falar do desenvolvimento do sujeito pela perspectiva Walloniana observa-se que as várias dimensões as quais o compõe estão interligadas e a emoção faz-se relevante neste processo.

Frente a isso, é perceptível como se faz essencial a leitura do ser humano multidimensional. Para compreender fenômenos humanos e o processo de aprendizagem, é necessário desenvolver um olhar complexo para o todo, considerar suas múltiplas dimensões e interligações. Nesse sentido, aspectos subjetivos do sujeito como as emoções e a afetividade precisam ser enxergados tal qual a fonte de um rio no mundo da aprendizagem. Faz-se necessário encontrar formas disso acontecer, recursos didáticos possíveis de serem utilizados para alcançar uma forma de ensinar que contemple o ser multidimensional.

Para Alves (2015) é através da vivência com as práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (PAII) que os seres humanos conseguem desenvolver a multidimensionalidade de olhares, compreender que a religação do sujeito ao todo se faz na e pela diversidade. Dessa forma, é possível construir um processo de inclusão na educação norteado por um olhar multidimensional, complexo e transdisciplinar. Para Orrú (2017) a inclusão traz benefícios para todos os alunos, tendo em vista que contribui na constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. Nesta perspectiva a inclusão requer espaços plurais de aprendizagens e acontece nas entrelinhas ao tecer uma educação para todos, sendo construída por todos os sujeitos e não ordenados hierarquicamente (ORRÚ, 2017). No processo de formação as práticas de aprendizagens

integradoras e inclusivas (PAII) possibilitam a tessitura das relações, a (re) conexão do ser com sua inteireza, propiciando a aprendizagem e contribuindo com o processo de inclusão (ALVES, 2016).

É válido ressaltar ainda que o uso das PAII propicia ao sujeito uma conscientização quanto sua condição humana. Tal condição engloba um sujeito de cooperação diante das diversidades, da solidariedade e da amorosidade (ALVES, 2016). Diante desse contexto, é possível perceber que estas práticas se configuram como estratégias que religam o ser humano as suas potencialidades e virtudes, que podem contribuir com a atuação desses sujeitos no processo de inclusão.

Assim sendo, é por via das PAII que é possível ensinar “... a viver humanamente, humanizar o nosso olhar, nosso sentir, nosso pensar” (ALVES, 2016, p. 43). Ainda nesse contexto, é através dessas práticas que se enxerga a esperança de que algum dia possa ocorrer a aceitação mútua das diferenças entre os humanos, bem como a consciência da ligação existente com tudo e todos.

4 METODOLOGIA

Nessa seção apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa, como se deu a delimitação do lócus, sua tipologia, discussão do método para o tratamento das fontes do objeto de estudo, método de coleta e interpretação dos dados, descrição dos sujeitos e os instrumentos ou técnicas de coleta de análise dos dados.

4.1 Delimitação do lócus da pesquisa

Foi realizada uma consulta em fevereiro de 2018 no Sistema de Regulação do Ensino Superior (*e-MEC*)⁶, pelos cursos de Psicologia, reconhecidos pelo MEC que são ofertados no município de Maceió - AL. Como resultados dessa busca, foi identificado que ofertavam esse curso as seguintes IES: UFAL; Centro Universitário Cesmac, Centro Universitário Tiradentes; Faculdade Estácio de Alagoas; Faculdade de Tecnologia de Alagoas; e Faculdade Pitágoras de Maceió.

Tendo em vista a necessidade de delimitar o lócus da pesquisa e também a viabilidade frente ao contato com a coordenação, direção e professores do curso de psicologia para o desenvolvimento da mesma, foi selecionado a Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Essa escolha se justifica também pela inquietação da pesquisadora em querer compreender o objeto de estudo no âmbito de uma universidade pública federal e por ser nesta onde os são desenvolvidos os seus estudos acadêmicos.

Com a escolha desta IES para a pesquisa foi realizada a observação do projeto político pedagógico (PPC) do curso de psicologia. O intuito dessa observação foi compreender de que forma a inclusão de pessoas com deficiências é abordada neste documento, tendo em vista que se trata de um projeto elaborado para implementação deste curso no Instituto de Psicologia.

Esse projeto tem como objetivo a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 5/2011 (BRASIL, 2011). Neste documento, PPC, 2013, consta que sua elaboração foi construída pelos alunos e professores do Instituto de Psicologia da UFAL em 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013).

No PPC consta a construção de um núcleo de acessibilidade (NAC) construído em 2013. Este núcleo tem consolidado suas ações na instituição conforme a Lei 13.146/2015, onde visa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

⁶ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>

liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o NAC tem como intuito promover a acessibilidade e o atendimento às pessoas com deficiências em atenção à política de acessibilidade adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e a legislação pertinente.

Desde 2017 o NAC ganhou uma sede nova no Centro de Interesse Comunitário (CIC) e conta com 3 salas para reuniões e produção de materiais demandados por alunos com deficiências atendidos. Os professores e alunos com deficiências e que desejam atendimento educacional especializado, devem solicitá-los. Tal atendimento será realizado de acordo com as necessidades de cada sujeito. O NAC também oferece livros, máquinas para escrita em Braile, ou seja, equipamentos de acessibilidade. Todos os acompanhamentos feitos pelo núcleo são realizados semestralmente pelos professores e alunos com o intuito de melhorar os serviços ofertados. Além disso, este núcleo tem investido em projetos, cursos e oficinas para a formação comunitária, como também na capacitação técnica dos servidores para o estabelecimento de competências direcionadas para o diagnóstico, planejamento e execução das ações voltadas às necessidades específicas.

Ainda no PPC é posto que o NAC tem atuação com outros órgãos da UFAL como a Superintendência de infraestrutura (SINFRA), Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) e Pró-reitora estudantil (PROEST) com o intuito de minimizar as possíveis barreiras físicas e acadêmicas e contribuir para a permanência do alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse sentido, destaca-se a construção de calçadas táteis, rampas, corrimãos, adaptações de banheiros e salas de aulas entre outras obras que contribuem para a acessibilidade dos estudantes e professores com deficiências. É notório que há um esforço da Universidade para realizar um atendimento universal.

Além da acessibilidade arquitetônica, existe o cuidado em cumprir as exigências da política de acessibilidade no quesito pedagógico, metodológico, de informação e/ou comunicação. Ao mencionar a acessibilidade pedagógica, está deve atender o art. 59 da lei 9394/96. Nesta lei é posto que os sistemas de ensino devem assegurar os educandos com necessidades especiais em relação aos currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam às necessidades das pessoas com deficiências (BRASIL, 1996). Diante do exposto, faz-se interessante refletir como o curso de Psicologia - PPC tem caminhado no sentido da inclusão de pessoas com deficiências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013). Tal reflexão contribui para a construção dessa pesquisa, visto que fomenta os

conhecimentos sobre o que já existe e o que poderia melhorar em relação a inclusão no curso de psicologia.

4.2 Desenho metodológico

Ao definir o cenário da pesquisa, foi arquitetado um desenho metodológico por meio do qual fosse possível explorar e descrever o objeto de estudo para depois gerar perspectivas teóricas acerca desse (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; LUCIO, 2013). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se expressa como um enfoque “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Já os estudos do tipo exploratório têm por objetivo “examinar um tema ou problema pouco estudado” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

Segundo Flick (2009) a pesquisa qualitativa obtém alguns aspectos essenciais como a escolha teórica conveniente com a investigação, o reconhecimento da variedade de métodos e abordagens, o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas, a reflexão do pesquisador frente sua pesquisa como parte da produção de conhecimentos. Nesse sentido, a presente pesquisa se debruça por investigar um fenômeno que pode se apresentar de diversas formas de acordo com cada perspectiva do docente de psicologia.

Tendo em vista que as reflexões serão norteadas pela teoria da complexidade e transdisciplinaridade, trata-se de abordagens teóricas que consideram os diversos saberes, possibilitam ao pesquisador reflexões sobre sua pesquisa como parte contribuinte no processo de produção do conhecimento.

Como nesta pesquisa busca-se compreender o objeto, sendo este as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de psicologia diariamente, a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada, visto que “o objeto de estudo é um fator determinante para a escolha do método (...) e são representados em sua totalidade” (FLICK, 2009, p. 24) e seu campo de estudo são as “práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 24).

Segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Lucio (2013), os estudos exploratórios permitem uma familiarização com o fenômeno pouco conhecido. No contexto desta investigação, ao tentar compreender o que vem sendo realizado como práticas pedagógicas no curso de psicologia com vistas a favorecer o processo de inclusão dos sujeitos, será possível conhecer o desconhecido frente à realidade da prática docente. A

pesquisa exploratória geralmente é realizada quando um tema ainda é pouco explorado e tem como objetivo oferecer uma visão geral acerca de um determinado fato (GIL, 1999).

Nesse sentido, consideramos que essa é uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória por meio da qual se busca explorar e descrever um objeto pouco estudado que está situado no bojo das relações sociais contemporâneas. Assim, para tentar alcançar o objetivo desse estudo foi necessário coletar dados através da técnica de entrevistas estruturadas. Esse instrumento permite que sejam colhidos de determinada fonte ou pessoa dados importantes para se alcançar o respectivo objetivo da pesquisa (RUIZ, 2011).

4.3 Etapas da pesquisa, técnica e instrumentos utilizados para a coleta dos dados

Num primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico, onde recuperou-se estudos sobre as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas, a teoria da complexidade e transdisciplinaridade a fim de enriquecer os conhecimentos voltados para a inclusão no ensino superior. Segundo Flick (2009), o levantamento bibliográfico se volta à recuperação dos trabalhos existentes sobre a situação social no campo em que se pretende fazer as entrevistas, bem como acerca das teorias utilizadas e discutidas.

Foi realizado também uma revisão de literatura sobre inclusão no ensino superior, a qual foi explanada no capítulo 3 desta dissertação. Por tratar de uma pesquisa campo, durante o primeiro semestre de 2019 foi contatado presencialmente a direção do curso de psicologia da UFAL com vistas a apresentação do projeto de pesquisa e obtenção de uma carta de autorização para submeter ao comitê de ética. Paralelo a isso, em conjunto com a orientação, foi elaborado um roteiro de entrevista estruturada para compor o arcabouço de documentação exigida pelo comitê de ética.

Feito isto, a submissão do projeto de pesquisa na plataforma Brasil foi realizada em março de 2019 e obteve a aprovação do comitê em maio do mesmo ano, sob o nº 3.315.949 do parecer. Após esta aprovação iniciou a busca pelos professores de psicologia da UFAL para serem convidados a participar voluntariamente da entrevista. Esta busca se deu através do contato direto com a direção, bem como as relações sociais, entre professores, que fizeram a intermediação da pesquisadora com esses docentes.

Os critérios utilizados para a escolha dos entrevistados foram: ser docente do curso de psicologia da UFAL e concordar em participar da pesquisa de forma voluntária. Foram contactados três professores de psicologia que se dispuseram a participar e mostraram-se motivados para isto. Diante disso, o perfil dos sujeitos contactados que aceitaram se

voluntariar foram: mulheres, brasileiras, alagoanas, com nível de doutorado concluído, da área da psicologia, que lecionam a mais de 2 anos e com idade entre 30 e 50 anos. O contato se deu mediante telefonemas para o agendamento de um horário e local que fossem convenientes para eles. Todas as entrevistas ocorreram em salas de aulas no Centro de Educação/ CEDU/ UFAL e foram formalizadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas estruturadas foram captadas em áudio por meio de gravador e teve como foco a identificação dos movimentos que esses professores têm realizado no sentido de construir práticas pedagógicas que favorecessem o processo de inclusão dos sujeitos vinculados a esse curso.

A opção pelas entrevistas estruturadas se justifica porque o pesquisador “realiza seu trabalho tendo como base um roteiro de perguntas específicas” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; LUCIO, 2013, p. 426). Esse roteiro consiste em perguntas levando à compreensão dos movimentos que os professores estão realizando frente ao processo de inclusão dos seus alunos no ensino superior de psicologia. Além disso, a técnica de entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKÉ; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Após finalizar a coleta de dados, o material captado em áudio foi transcrito e submetido à análise de conteúdo. Esse movimento foi iluminado pelo arcabouço teórico do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. Segundo Franco (2003, p. 20) “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. A respectiva análise seguiu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material colhido e sua interpretação.

Para Bardin (1977), a primeira etapa a ser realizada pelo pesquisador é a pré-análise, onde é feita uma leitura flutuante para estabelecer o contato com o material a ser analisado, conhecer o texto e deixar surgir as possíveis impressões e orientações. Nesse sentido, após as entrevistas, o seu conteúdo foi transcrito e feito a leitura, deixando emergir as possíveis impressões. Posteriormente, foi efetuado a exploração do material. Neste momento, realizou-se o tratamento do material, que consistiu em codificá-lo. Essa exploração baseou-se, essencialmente, na transformação dos dados brutos que foram sistematizados e agregados em unidades/categorias, as quais permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Por fim, foi realizada a interpretação dessas categorias onde foi

possível propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977).

A partir do arcabouço teórico trabalhado e do objeto de estudo, foram criadas categorias *a priori* sendo elas: diversidade, ética, transdisciplinaridade, inclusão, integração⁷, multidimensionalidade humana, aprendizagem, práticas integradoras e inclusivas, complexidade humana. Seguindo as etapas da análise de conteúdo, foram construídas categorias emergentes sendo elas: Diversidade humana; Complexidade humana; Diversidades didáticas; Ética e valores humanos; Questões políticas. Essas categorias serão apresentadas no próximo capítulo de forma mais detalhada, onde servirão para discussão e análise dos resultados.

A seguir, encontra-se o roteiro das perguntas realizada nas entrevistas com os sujeitos participantes e a entrevista completa consta nos apêndices deste trabalho.

Quadro 1 – Entrevista

Roteiro de entrevista realizada com os professores de psicologia da UFAL	
1-	Você já teve algum aluno de psicologia com alguma deficiência física e/ou intelectual?
2-	O que você compreende como inclusão?
3-	Quais os valores que você acha importante no seu dia-dia como docente?
4-	Quais são as características importantes, na sua prática docente, que você acredita que favorece a inclusão dos sujeitos?
5-	Você compreende que, na sua proposta, você favorece a inclusão de todos os sujeitos?
6-	Quais as ações que você realiza para incluir os sujeitos com deficiência física e/ou intelectual, na sua prática docente?
7-	Como você enxerga as múltiplas dimensões dos sujeitos?
8-	Quais os aspectos, que você considera importantes, para a formação do profissional em psicologia?
9-	Quais os movimentos você considera relevantes, no estudante de psicologia, com vistas a favorecer o desempenho acadêmico do mesmo?
10-	O que você espera do futuro profissional dos seus alunos hoje?
11-	Como você enxerga as possíveis dificuldades existentes, na tentativa de favorecer a inclusão dos alunos?
12-	
13-	
14-	
15-	
16-	

Fonte: Autora (2019).

⁷ A gramática da palavra integradora não remete ao paradigma da integração. Encontra-se em consonância com o pensamento de Alves (2015, 2016) que se fundamenta no pensamento complexo e transdisciplinaridade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados e a discussão da análise desenvolvida. A partir do discurso dos sujeitos, foi possível construir categorias e subcategorias que serão melhor explicadas posteriormente. A apresentação dos recortes das falas e o diálogo com o norte teórico em tela serão explorados em todo esse capítulo, que subsidiará as considerações finais desta dissertação.

Foi realizada uma entrevista⁸ com três participantes individualmente, onde foi possível obter dados para analisar. Após a coleta dos dados foi realizada a leitura flutuante e posteriormente a exploração do material para análise. Neste processo, foi feita a categorização diante das respostas das entrevistadas que resultaram em cinco categorias temáticas: Diversidade humana; Complexidade humana; Diversidades didáticas; Ética e valores humanos; Aspectos políticos. Diante dos conteúdos que mais eram evidenciados no discurso dos sujeitos entrevistados se justificou a escolha dessas categorias.

No decorrer das análises emergiram três subcategorias em cada categoria, exceto a de ética e valores humanos. A descrição das entrevistas e respostas completas consta no apêndice desta dissertação e foi explanada conforme uma pergunta por vez, seguida das respostas de todos os entrevistados. A resposta da participante 1 recebeu a identificação de R.P1, a da participante 2 recebeu a identificação de R.P2 e a da participante 3 recebeu a identificação de R.P3.

Com base nas PAII foram estabelecidas categorias *a priori*: diversidade, ética, transdisciplinaridade, inclusão, integração⁹, multidimensionalidade humana, aprendizagem, práticas integradoras e inclusivas, complexidade humana. Essas contribuíram para a discussão das categorias emergentes. A seguir será exposta um quadro com as categorias e subcategorias emergentes criadas a partir da representatividade das respostas dos entrevistados. Posteriormente, serão apresentadas as análises de tais categorias e suas respectivas subcategorias à luz do referencial teórico já apresentado.

⁸ Roteiro da entrevista consta na metodologia (Quadro 1).

⁹ A gramática da palavra integradora não remete ao paradigma da integração. Encontra-se em consonância com o pensamento de Alves (2015, 2016) que se fundamenta no pensamento complexo e transdisciplinaridade.

Quadro 2 - Categorias Emergentes

Categoria	Subcategoria
5.1 Diversidade Humana	5.1.1 Reconhecimento do aluno com deficiência 5.1.2 Diálogo e respeito às diversidades 5.1.3 Diversidades e diferenças
5.2 Complexidade Humana	5.2.1 Integralidade humana e linguagem 5.2.2 Potencialidade humana e afetividade; 5.2.3 Escuta sensível, transformação e desenvolvimento pessoal
5.3 Didáticas Inclusivas, Ativas e Participativas	5.3.1 Disponibilidade, Flexibilidade Didática e Criatividade 5.3.2 Participação do aluno 5.3.3 Metodologias Adaptadas e Ativas
5.4 Ética e Valores humanos	
5.5 Favorecer à Inclusão	5.5.1 Reconhecimento das dificuldades em favorecer à Inclusão 5.5.2 Formação docente 5.5.3 Aspectos políticas

Fonte: Autora (2020).

5.1 Categoria 1 - Diversidade Humana

Nesta categoria será explicitado em forma de subcategorias partes de um todo que representam a diversidade humana. O entrelaçamento dessas subcategorias formadas a partir do discurso dos participantes entrevistados formam um todo maior que comunga com o pensamento complexo (MORIN, 2005). É notório nas falas o olhar para as diversidades. Os recortes do discurso que serão apresentados ilustram claramente como os sujeitos da pesquisa se debruçam sobre essa temática.

5.1.1 Reconhecimento do aluno com deficiência

Reconhecer o outro em toda sua completude parte do pressuposto que o ser humano é constituído por diversas dimensões. Para Morin (2005) ao expandir a consciência para enxergar o humano além do que é observável, é possível compreender as diversas formas de ser no mundo. Olhar para o outro e não reconhecer sua plenitude, cega as potencialidades inerentes no sujeito, o que pode subjugar suas habilidades. Nas falas das entrevistadas percebe-se a forma como elas reconhecem o aluno com deficiência o que faz surgir questionamentos a partir da interpretação à luz da teoria da complexidade.

Tive dois alunos com deficiência física (RP.1); Eu só tenho um aluno que é cego (RP.2); ...tenho um aluno de psicologia com deficiência física [...] dois cadeirante [...] e tem também com deficiência visual (RP.3).

A partir do discurso dos sujeitos da pesquisa quanto a sua experiência com alunos com deficiências físicas e/ou intelectuais, nota-se que esses docentes reconhecem as deficiências em seus alunos prioritariamente pelo campo observacional. Isso sugere reflexões quanto ao conteúdo revelado e também o silenciado. Não fica claro como esses docentes compreendem a deficiência, mas é notório que as participantes mencionaram apenas as deficiências dadas a ver. Entretanto faz-se importante levantar o seguinte questionamento: Será que não há alunos com outras deficiências que não conseguem ser alcançadas através do olhar, como a intelectual? E como os professores identificariam isso? Existe o processo de situá-lo no mundo? Tendo em vista que “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não o separar dele” (MORIN, 2000, p. 47) é necessário que haja o (re) conhecimento de cada sujeito nas inúmeras esferas de vida. Em nenhum momento foi mencionado essa dimensão intelectual e nem uma outra.

Isso abre margem para pensar se essa dimensão é considerada, se existe uma preocupação em atentar-se para isso. Caso não exista o docente acaba por reduzir o processo de inclusão, tendo em vista que apenas os alunos com deficiências físicas e visual estão sendo enxergados, mas aqueles que não tem suas deficiências percebidas ficam afastados desse processo. Tal fato sugere uma reflexão quanto ao processo de redução do sujeito e também de redução a compreensão do processo inclusivo. Segundo Morin (2005) é necessário superar os limites que o pensamento reducionista ocasiona e expandir a mente para um pensar complexo. Nesse sentido, para pensar complexamente a respeito de deficiências e inclusão faz-se necessário ir além do observável, olhar para o processo de inclusão ultrapassando o percebido e o esperado. Ainda nesse contexto, podemos analisar a fala a seguir:

[...] ele é cadeirante, não se move, inclusive sozinho, ele vai fazer xixi com o pai, ele vem para dentro da sala de aula com o pai, para você ter essa ideia, ele nem pode tá sozinho, ele tem que tá com uma pessoa (RP.3).

Diante dessa fala, podemos refletir sobre a conceituação “cadeirante” dada ao aluno. Ao atribuir um conceito a alguém apenas pelo objeto que essa pessoa utiliza para se locomover, coisifica o humano reduzindo-o a sua dependência física. É desconsiderado a independência e autonomia do seu desejo expressas em palavras. Os movimentos

mencionados remetem ao fisiológico, a um modelo cartesiano. Será que o fato dele depender da cadeira e de alguém para se locomover, ele não pode se movimentar subjetivamente sozinho, lançando mão de mecanismos como a fantasia? Esses movimentos subjetivos podem ser exemplificados pelas transformações internas do ser humano, nos reconhecimentos das próprias habilidades e potencialidade. Fazer esse movimento interior vai além da deficiência física, está relacionado a *autopoiesis*, que faz referência a aptidão dos seres vivos produzirem a si próprios (MATURANA, 1997). Esse aluno visto pela sua deficiência física tem a capacidade de se auto potencializar, produzir a si mesmo e ao outro. Nesse sentido, se o professor que lida diariamente com esse aluno se implica em compreender a *autopoiesis* do sujeito, poderá desenvolver suas práticas de forma abrangente e contextualizada com a complexidade humana. Ainda assim, o fato de existir inserção do aluno com deficiência visual no curso de psicologia possibilita um olhar sobre novas formas de estudar as teorias e experienciar as práticas do curso e pode motivar o professor a desenvolver práticas que enalteçam o processo de ensino e aprendizagem.

5.1.2 Diálogo e diversidades às diversidades

Apesar do reconhecimento discutido na subcategoria anterior, algo interessante é válido mencionar. No decorrer das falas ao explicitar quais ações são realizadas a favor da inclusão é mostrado uma atitude que perpassa também pelo reconhecimento do sujeito com deficiência.

É a primeira coisa que eu faço: eu adoro olhar os olhos, para ele chegar e dizer oh! eu vi você. Se for o caso de que não ver, como eu tive, eu vou lá e pego, isso é o que acontece, então se chega uma pessoa diferente, então de alguma forma eu vou lá e... vem cá, eu te vi, e aí a gente vai e conversa (RP.3).

A sensibilidade contida nesta fala provoca um diálogo com a forma de olhar o sujeito e reconhecê-lo de forma mais ampla. Na subcategoria anterior, as falas mencionadas demonstram o reconhecimento do sujeito com deficiência prioritariamente pelo viés do que é observado. Paradoxalmente, essa fala supracitada pressupõe que existe sim, um olhar para o outro além do observável. A atitude da entrevistada de perceber seu aluno seja pelo olhar ou pelo toque demonstra o debruçar-se sobre o outro complexamente e o movimento realizado para incluí-lo, para que o outro perceba que ele também foi enxergado. Isso possibilita um diálogo nas relações do professor e aluno, o que favorece o (re)conhecimento dessas necessidades e vontades desse sujeito.

[...] a gente procura dialogar na medida do possível, como ele se sente fazendo como todo mundo, mas da forma como ele pode fazer (RP.3).

O conteúdo transmitido nesta fala nos faz pensar que é oportunizado a esse aluno com deficiência a possibilidade de ele conseguir realizar as atividades inerentes do seu curso de graduação e para além delas. É notório que a singularidade dele é considerada, ou seja, a forma como ele pode realizar algo é legitimada. Para que isso ocorresse, a comunicação fez-se necessária. Estabelecer um diálogo com o outro possibilita novas formas de olhar o fenômeno e as múltiplas dimensões do sujeito. Para Alves (2013, p.138) afirma que “o importante é que o diálogo seja uma ferramenta de diagnóstico e decisão interdependente dos caminhos e estratégias traçadas”.

Nesse sentido, o dialogar favorece ao professor a percepção sobre os caminhos para se pensar em práticas pedagógicas criativas que atendam as singularidades de cada turma e de cada aluno. Nesse contexto as diversidades são vistas e acolhidas, validando o pertencimento e a importância daquele sujeito na vida do outro e do mundo. Isso contribui para o processo de inclusão no âmbito educacional. Tal contribuição pode ser referente ao sentimento de acolhimento e importância que o aluno com deficiência tem frente à construção do seu próprio conhecimento e o do outro.

[...] a inclusão ela precisa ser pensada como o ato educativo que considera de fato a diversidade humana (RP.3); [...] como eu enxergo as múltiplas dimensões dos sujeitos [...] eu acho que mais uma vez é a questão da diversidade e da variabilidade (RP.1).

A inter-relação entre a diversidade e a inclusão é evidenciada no discurso dos docentes. Nos recortes acima o cruzamento feito entre a educação, inclusão e diversidade revela uma tessitura nos elementos fundamentais para se pensar num movimento que contribui no processo de formação do sujeito. Tais elementos podem ser exemplificados através do olhar de Morin (2005) quando menciona a condição cósmica, física, terrestre, cultural, social, bem como as unidualidades encontradas no indivíduo. O esvaziamento do vazio na formação que fragmenta o sujeito é preenchido por um emaranhado de dimensões que se interconectam o que possibilita um olhar complexo das diversidades.

5.1.3 Diversidades e diferenças

Acolher as diversidades dos alunos são necessárias para que estes professores consigam proporcionar um ambiente mais inclusivo. No discurso dos professores

entrevistados ao se referirem sobre a inclusão, emergem conteúdos que abrangem as diversidades humanas. Diante disso percebe-se a importância dada por eles para o acolhimento das pluralidades do sujeito. Podemos identificar nos recortes abaixo o movimento manifesto por esses professores frente às a diversidades:

[...] tentar abarcar as diversidades dos meus alunos que encontro na sala de aula (RP.1); Eu tenho diversos alunos, com diversas condições em sala de aula, com diversidades econômicas, diversidades de estratégias de aprendizagens (RP.3).

Esses docentes demonstram uma preocupação em acolher as diversas formas de ser, encontradas nas salas de aulas. Suas didáticas são feitas na tentativa de atender as demandas de cada aluno. Essa subcategoria faz referência a complexidade do sujeito. Como o ser humano, apesar de ser único e singular, manifesta múltiplas dimensões, uma pluralidade imergida na sua maneira de ser. Nesta pluralidade encontram-se as diferenças sociais, culturais, as diferentes maneiras de aprendizagem, as vastas formas de ser e estar no mundo. Tendo em vista que na sala de aula encontram-se vários alunos com suas singularidades e pluralidades, cada qual com sua cultura, com sua personalidade, com sua forma de perceber o mundo e o outro, entende-se que uma sala de aula pode ser um universo de pluralidades. Diante do discurso dos professores entrevistados, nota-se que o acolher e atender a essas pluralidades são cruciais para o processo de inclusão acontecer. Nesse sentido os professores compreendem a inclusão levando em consideração a multiplicidade que há em cada ser.

Ao dialogar com a teoria da complexidade, trabalhar dessa forma é reconhecer o outro levando em consideração o princípio hologramático (MORIN, 2015). Num holograma contém diversas partes que formam um todo e cada parte contém milhões de outros fragmentos. Se o professor entende o aluno com um todo constituído de diversas partes interligadas e cada parte é construída de outras partes que se interligam, esse docente consegue pensar complexamente o sujeito, enxergá-lo em suas múltiplas dimensões e sua sala de aula passa a ser um cenário complexo.

[...] para mim inclusão está aí, nesse olhar para o mundo pensando que diferenças e diferenças únicas, na maioria das vezes, inclusão é uma proposta de educação [...] (RP.3).

A fala acima provocou a necessidade de compreender de que forma a diferença e a diversidade se diferenciam. O sentido que é atribuído ao conceito diversidade nesta

subcategoria é a contemplação do todo. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) ao discutirem sobre o conceito de diversidade caracteriza-o como uma política universalista, esvaziada de diferenças, onde o todo é contemplado e todas as culturas podem dialogar. No contexto das respostas dos professores, evidencia-se a maneira como eles se debruçam em tentar criar estratégias de ensino que abarque as diversidades encontradas. O cuidado que se deve ter ao utilizar a palavra “diferenças” é importante no campo da educação. O termo diferenças, sugere o que difere do outro, aquilo que não é igual ao outro, ao esperado, o que possibilita um olhar de desigualdade. Nesse sentido a diferença pode gerar mais diferenças (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Saber que os professores debruçam um olhar e tentam abarcar as diversidades, compreendendo as diferenças é relevante para perceber que suas didáticas comungam com as práticas integradoras e inclusivas. Sendo assim, encontramos dentre os relatos dos sujeitos participantes uma categoria semelhante com a categoria *a priori*, sendo esta, a “diversidades”. Quando se trabalha com as práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (PAII) iluminadas pelo pensamento complexo, o termo diversidades predomina em todo o contexto. Na medida em que o discurso das entrevistadas é caracterizado por este termo, o que faz surgir tais categorias acima mencionadas, compreende-se que o olhar destes professores para a inclusão traz uma amplitude frente às diversidades encontradas na sala de aula, o que possibilita o desenvolvimento de práticas que se aproximam das PAII. Alves (2016, p.25) afirma que “somos fios e que o tecer desses muitos e diversos fios é que faz com que a soma das partes transcenda a dimensão do todo”. Se cada aluno e professor for visto como fios e todos fizerem parte de uma tessitura em comum, as diversidades serão abarcadas, enxergadas como importantes e necessárias para a dimensão do todo.

5.2 Categoria 2 - Complexidade Humana

Nesta categoria serão apresentadas subcategorias que abordam temáticas inseridas na complexidade humana. Os recortes das falas dos sujeitos da pesquisa fazem emergir conteúdos que dão sentido a essas subcategorias descritas a seguir.

5.2.1 Integralidade humana e linguagem

Pensar o ser humano de forma complexa é pensar no sujeito multidimensional, integrado e integrador no qual está interconectado no mundo através da linguagem. De acordo com o olhar de Maturana (1997) a linguagem propicia toda realização humana. O ser

humano vivencia um processo de interações recorrentes que emerge a partir integração entre o sujeito, o meio e a linguagem. Nesse sentido a realização desse indivíduo dependerá dessa linguagem que surge a partir da emoção, da interação desse linguajar com o emocionar. Para esse autor não há como separar emoção e cognição, o sentir e o pensar, o que explica a sua teoria *autopoiética*.

A *autopoiéses* defende que o processo de construção do conhecimento está conciliado com o dinamismo da vida, no qual ocorre a interação entre o pensar e o sentir. Nesse sentido, a aprendizagem está interligada com as emoções, afetividade, pensamentos e a linguagem tem a função de integrar esses elementos (MATURANA, 1997). Diante desse contexto, ao analisar as falas foi perceptível a importância que os docentes atribuem a linguagem na educação inclusiva, como pode ser verificado a seguir:

Agora tem uma questão para mim crucial que é a linguagem né, esse movimento, esse recurso que a pessoa usa para entrar em contato com o outro [...] quando falo a linguagem eu não falo a linguagem oral, porquê nem todo mundo tem essa linguagem, mas essa linguagem que endereça, que vincula a pessoa ao mundo e ao outro, então para mim você não tem dimensões, tem integrado nesta linguagem, nesta função de movimento para interagir, para se relacionar (RP.3).

A fala acima indica um olhar para a linguagem como fundamental na vida do ser humano. Ao enxergá-lo como um ser complexo interligado ao outro e ao mundo é possível evidenciar a existência de um fenômeno que faz essa ligação. Tal fenômeno refere-se a linguagem que intermedia o sujeito ao outro. A entrevistada menciona que não enxerga dimensões no ser humano, mas, enxerga-o como um ser integrado na linguagem e no mundo. Essa posição se assemelha com o operador cognitivo da enação (MORIN, 2005) que aborda a relação do sujeito com o mundo, ambos são coimbricados. Para isso, é necessário pensar no sujeito constituinte e construído no mundo, legitimando as relações como fundamentais neste processo. Diante da perspectiva do pensamento complexo o humano é integrado no mundo e integralizador neste mesmo mundo. Se tornar inteiro e fazer dessa inteireza parte deste mundo possibilita ao ser humano construir relações por meio da linguagem.

Para mim o profissional de psicologia ele tem que estar antenado com as consequências disso, o que significa entender essa relação da linguagem com o desenvolvimento humano, porque eu acho que as ações da psicologia, o serviço de psicologia, o profissional de psicologia, ele tem que está voltado para essa ideia da promoção do desenvolvimento para pessoa (RP.3).

A linguagem por representar uma figura essencial para as relações do sujeito com o mundo contribui com o desenvolvimento humano. Segundo Pereira Filho (2019) apresenta em seus estudos, baseados no pensamento complexo, que o ser humano se desenvolve nas suas múltiplas dimensões e que a linguagem exerce uma função integrativa dessas dimensões num todo. Isso evidencia a linguagem como fator essencial para a integralidade humana, suas relações com os outros e com o mundo, sua complexidade. O docente que se dedica a preocupar-se com ações que compreenda a relevância da linguagem para a vida e o desenvolvimento desse aluno, tende a realizar uma prática integradora que valoriza as múltiplas relações do sujeito e o compreende de forma complexa.

5.2.2 Potencialidade humana e afetividade

Para a teoria da complexidade o ser humano multidimensional tem a potencialidade do vir a ser. Essa perspectiva pressupõe que todos nós podemos evoluir enquanto sujeito e contribuir com a evolução do outro e do mundo. Isso revela uma potencialidade inerente ao humano que reverbera no “cosmo”. Identificar no aluno suas potencialidades permite que o processo de aprendizagem aconteça de forma genuína, onde esses alunos poderão mostrar suas habilidades, desejos e criatividade no âmbito educacional.

Acho que no fundo o aluno caminha, ele vai de repente. Todo mundo tem potenciais incríveis quando se descobre interessado por alguma coisa (RP.3).

Despertar o interesse do aluno por algo que contribua com sua formação acadêmica e para além dela, revela atribuições importantes no professor como por exemplo o olhar para o que não é visto e escutar o que não é dito. Isso é possível no encontro com o outro, na postura empática, no olhar complexo frente ao outro. Morin (2017) afirma que os seres vivos interagem com o seu meio e através da transferência de matéria, energia e informação. Neste processo ele se autoproduz, desenvolve sua autonomia e se auto organiza. Para este teórico essa autonomia depende do meio externo, da informação cultural do sujeito. Contando com as diversidades culturais encontradas no ambiente educacional, desenvolver a potencialidade que há em cada sujeito possibilita a construção de sua autonomia e desenvolvimento pessoal. Sendo assim a complexidade (re)liga a autonomia e a dependência como elementos importantes no desenvolvimento do sujeito.

Moraes (2019) afirma que não se deve boicotar a autoria e a autonomia individual, mas sim incentivá-las e para isso faz-se necessário que haja o estímulo do pensamento criativo e crítico. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia discente contribui com a construção de um sujeito aprendente, único e irrepetível, e o possibilita uma melhor compreensão de si mesmo do mundo natural e social. Diante desse contexto, compreende-se que a autonomia do sujeito possibilita aflorar diversas potencialidades, tornando-o único e múltiplo ao mesmo tempo. Nesse enredo da multidimensionalidade humana, a afetividade desempenha um papel essencial que fortalece as relações e motivam o sujeito a caminhar em busca de sua autonomia, potencialidades e desejos.

[...] Eu acho que também na medida do possível é considerar também esse aspecto afetivo, como psicólogo não tem como não considerar esse aspecto afetivo, motivacional do sujeito, enfim, tudo isso que está ali relacionado a esse processo (RP.2).

Segundo Fortunato, Toquato e Silva (2010) o pensamento complexo considera a afetividade tão relevante como a cognição. Nesse pensamento, há uma visão sistêmica das relações que questiona e supera a visão pragmática reducionista ampliando-se para uma visão complexa dos fenômenos. A afetividade está inserida nessa forma de perceber o humano e o possibilita a assumir-se como pleno frente a sua impenitência. Dessa forma, a aprendizagem envolve o cuidar no sentido amplo. Este cuidar envolve a relação entre o sentir, o saber, o fazer, o poder, o cuidar do outro e do mundo. Nesse sentido, a afetividade está coimbricada com o cuidar e isso favorece o desenvolvimento do cidadão no qual trata-se de “... um indivíduo capaz de interpretar e modificar a realidade a partir de pressupostos éticos, sustentáveis e para o bem-coletivo sem, no entanto, desprezar a subjetividade de cada componente do coletivo” (FORTUNATO; TOQUATO; SILVA, 2010, p. 17).

Frente a esse contexto da educação e a complexidade o professor ao legitimar a importância das relações no processo do ensino e aprendizagem, contribui com o processo de inclusão na educação. Nessa trajetória desenvolve a sensibilidade de acolher essas relações e evolui para um olhar mais integrador.

Eu sou da área da psicologia escolar, então principalmente aluno que vai trabalhar na área da educação e que consiga ter um olhar das políticas públicas, da dinâmica da sala de aula, dos afetos, da relação professor-aluno, na relação escola- família, então que tenha esse olhar mais múltiplo, mais integrador [...] (RP.1).

Diante do recorte do discurso apresentado percebe-se a importância que esta entrevistada atribui às relações e à afetividade. A preocupação em contribuir com uma formação profissional do seu aluno, que tenha esse olhar complexo para o ser humano e o mundo converge com princípios do pensamento complexo. Nesse sentido, o professor ao contribuir para que haja uma reforma do pensamento reducionista que ainda assola alguns âmbitos universitário em prol de um pensamento complexo, favorece para que os seres humanos sejam enxergados em suas múltiplas dimensões e incluído em toda sua inteireza.

5.2.3 Escuta sensível, transformação e desenvolvimento pessoal

Para Alves, Duarte Filho e Schmidt Neto (2019) as conversas entre as pessoas são vazias de trocas e de compreensão. É percebido que prevalece uma maneira egocêntrica onde cada um espera seu momento de falar, mas não se preocupa em compreender aquilo que é significativo para o outro. Essa forma impossibilita que a escuta tenha uma função empática. O professor ao acolher as demandas trazidas pelos seus alunos no contexto educacional pode se deparar com situações em que o aluno precisa da escuta acolhedora, de uma escuta sensível. Pereira Filho (2019) aborda a necessidade de compreender o ser humano em sua totalidade e para isso a escuta deve ser acolhedora. Uma escuta que debruça sobre a experiência do outro, que ampara, que gera acolhimento, pode ser compreendida como uma escuta sensível. Essa sensibilidade perpassa pela postura empática do ser humano que possibilita um processo de transformação e desenvolvimento pessoal. O docente ao tentar chegar o mais próximo da experiência do outro e imergir no seu mundo subjetivo, possibilita um acolhimento para este outro e também enriquece sua escuta.

[...] acho que é entender que o aluno, especificamente nesse contexto educacional, ele tem várias coisas preferenciais e não só esse aprendizado, então chega aluno: professora estou pensando em desistir do curso. Aluno de começo de curso, então você tem que dar conta dessa outra demanda que chega que não necessariamente tem a ver ali, tem a ver mas meio que de forma tangencial, mas que sustenta toda base do aprendizado, então são essas outras demandas que os alunos vão trazendo, vão se colocando (RP.2).

Na fala acima mostra como RP.2 tenta compreender o seu aluno diante das diversas demandas de sua vida. Algumas demandas acabam por desmotivar este acadêmico o que implica no seu processo de aprendizagem. No momento em que o professor desenvolve uma escuta sensível com esse aluno, consegue se aproximar daquilo que pode estar o afligindo e pode contribuir com o desenvolvimento pessoal destes alunos. Além

disso, mostra o desprendimento do docente para questões apenas de campo cognitivo ou físico. Nota-se que há um acolhimento para as demandas dos alunos e isso tende a retroagir no meio e no mundo segundo a o princípio da recursividade. Sá (2019) colabora com a compreensão do operador cognitivo recursivo ao afirmar que numa unidade complexa ocorre sempre uma causalidade circular. Nesta as causas geram efeitos que reflui sobre essas mesmas causas, num movimento perpétuo. Nesse sentido, quando um professor oferece ao aluno sua escuta sensível e exerce sua postura empática contribui com este sujeito. Tal contribuição remete ao acolhimento das múltiplas dimensões o que pode enaltecer o desenvolvimento acadêmico e global deste sujeito. Este por sua vez contribuirá com o outro e o mundo de forma recursiva. Isso abre possibilidades para que o olhar complexo dos sujeitos inseridos neste contexto educacional possa emergir.

Eu espero que sejam profissionais que tenham uma leitura, mais complexas dos fenômenos [...] saber que todos os fatores de ordem psicológica e social são múltiplos, eles são complexos, então ele tem que ter esse olhar de complexidade [...] (RP.1).

Ainda nesse contexto de complexidade o RP.1 sinaliza o seu desejo frente aos seus alunos. É mostrado uma atenção sobre a necessidade de os alunos desenvolverem um olhar complexo. A importância dada ao olhar complexo na vida dos alunos e do seu futuro profissional, revela sobre este docente. É notório que este professor desenvolve sua prática para além dos conteúdos apenas curriculares. Nota-se a preocupação com questões múltiplas sobre o humano, o mundo e também com a profissão que este aluno vai exercer, com o olhar que este dará ao ser humano nesta profissão e na vida.

Esse desenvolvimento para mim está relacionado com a ideia de transformações, contínuas transformações, você dialoga com o mundo e vai agregando coisas nas tuas experiências, enfim, e isso vai te promovendo essas transformações, né, esse desenvolvimento. Então eu acho que o profissional de psicologia ele tem que estar nesta [...] participando desse processo no sentido de que estas transformações sejam realmente possíveis [...] (RP.3).

Na conjuntura da complexidade as transformações são necessárias para a (re)construção humana. No recorte do discurso acima, apresenta-se como este professor compreende a experiência humana como algo fundamental para a construção e transformação dos sujeitos. Essa forma de entender o desenvolvimento humano possibilita segundo Morin (2005) uma leitura mais complexa dos fenômenos. Essa leitura refere-se a

tessitura que existe entre o ser humano, o outro e o mundo. Nessa tessitura a experiência de um sujeito é essencial para que este passe por transformações subjetivas e enaltecidas o que pode levá-lo ao contato com sua essência humana e a responsabilidade que tem frente ao outro e ao mundo. Dessa forma, essas transformações permitem que o pensamento desse sujeito seja reformado e se abra para o cenário da complexidade humana. Encontrar esse entendimento sobre as transformações humanas neste curso do ensino superior, permite uma compreensão de que existe na docência praticada por estes professores, sementes que colaboram para uma educação que enxergue o sujeito pelas suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, podemos dialogar com a categoria *a priori* “complexidade humana”. A fala do docente e a análise da mesma, carrega elementos inerentes do pensamento complexo. Como exemplos podemos mencionar o diálogo, a experiência, a promoção de transformações humanas, a agregação de coisas na experiência do sujeito a partir do mundo, o desenvolvimento e a continuidade das transformações que podem acontecer na vida do indivíduo. Tudo isso conta com o nível de realidade de cada sujeito perante os fenômenos do mundo. Para Morin (2015) a maneira como cada sujeito enxerga a si mesmo, o outro, e o mundo é singular e deve ser reconhecida e respeitada de maneira incondicional. Sendo assim, cada pessoa tem sua forma de compreender as transformações que vivenciam.

Cada nível de realidade revela aspectos da subjetividade humana o que contribui para que o professor compreenda o aluno em toda sua inteireza. Se o docente se debruça sobre o nível de realidade do seu aluno com deficiência perante suas dificuldades e potencialidades, e desenvolve uma escuta sensível, será possível acolhê-lo e contribuir com o processo de inclusão.

[...] considerando um aluno que é mais comprometido que a própria voz dele é difícil, então ele precisa de que alguém faça menos barulho porque senão ele não consegue dizer. Então qual é a minha questão, que as pessoas percebam que ele tem essa diferença e que você para escutá-lo é preciso fazer um pouco mais de silêncio, o que eu faço por exemplo, e aí não é um mérito meu, no caso, eu percebi que o aluno tem ideias muito interessantes ele podia ter dificuldades, enfim, mas o que ele dizia era encantador, então eu fazia com que as pessoas tivessem a mesma experiência que eu, de começar de fato a escutar, a ver a dimensão das questões que ele trazia [...] (RP.3).

Este recorte nos instiga a pensar que esse encantamento relatado diante da comunicação do aluno foi oriundo da sensibilidade da docente em escutar com acolhimento. Essa escuta sensível reverberou em toda a turma, pois levou ao outro perceber quais atitudes poderiam ter para entrar em contato com dimensões deste aluno. Sendo

assim, por meio desta escuta, transformações positivas tendem a acontecer no contexto educacional englobando a vida deste aluno e o desenvolvimento acadêmico, docente e pessoal de todos.

5.3 Categoria 3 – Didáticas inclusivas, ativas e participativas

Nesta categoria serão apresentadas três subcategorias de análise que reúne os recortes das falas dos professores entrevistados e explicitam as diversas didáticas realizadas por estes docentes. Nesta análise, o diálogo se manifestará buscando aproximações com as PAII seguindo os pressupostos da transdisciplinaridade e complexidade.

5.3.1 Disponibilidade, flexibilidade didática e criatividade

Esta subcategoria foi criada a partir da atenção dada aos aspectos mencionados no discurso dos entrevistados. A sintonia existente entre a disponibilidade do professor em atender as peculiaridades do seu aluno, a flexibilidade em mudar as didáticas lançando mão da criatividade foram aspectos que sobressaíram nestas falas. Sendo assim, abaixo serão analisados os recortes das falas que alimentam esta percepção e serão discutidas a luz do referencial teórico já apresentado.

Acho que somos todos muito heterogêneos. O que funciona com um não funciona com outro, o que funciona numa turma não funciona na outra turma não funciona. Eu acho que é você está sempre aberto, tentar estar disponível para mudar também, de se adaptar a essa heterogeneidade que é humana (RP.1).

Compreender e tentar atender às diversidades humanas que fazem parte do processo educacional, implica que o professor precisa ter flexibilidade e disponibilidade com as emergências. No recorte acima é possível perceber que o entrevistado entende que sua prática como docente deve ser adaptável e flexível. Essa adaptação advém das peculiaridades existentes em cada ser, em cada sala de aula, em cada forma de ser e estar no mundo.

Caminhar por essas formas de ensinar contribui com o professor para este lidar com o imprevisível, ampliar seus horizontes e superar paradigmas tradicionais de ensino. Frente a isso, podemos mencionar a transdisciplinaridade. Quando o professor tem as condições que o permite estar aberto às mudanças didáticas, a inovação e a criatividade para contribuir com o processo de aprendizagem do seu aluno, desenvolve suas ações didáticas

no cerne da transdisciplinaridade. A criatividade potencializa a criação de estratégias que ultrapassam ações didáticas estáticas, baseadas no positivismo cartesiano. Com isso, o professor que utiliza de processos criativos, constroem redes didáticas que transcendem o cumprimento dos conteúdos curriculares hierarquizados (GUÉRIOS, 2019). Nesse sentido, obter características de criatividade, inovação, escuta empática, desprendimento de conteúdos pré-determinados, disponibilidade e toda uma flexibilidade na prática docente para acolher o aluno, possibilita uma educação inclusiva. A exemplo disso, podemos observar a seguinte fala:

[...] uma coisa característica da minha prática é um movimento para conhecer o que o aluno tem, o que ele traz, isso para mim é ... eu tenho muito, quer dizer...depois que existe a conversa mas eu percebo que uma característica que dar para isso, é essa vontade de que ele me sinalize por onde eu devo caminhar [...] essa é minha característica, de criar cenários em que seja possível ele se manifestar e eu estou nesta perspectiva de conhece-lo para o que eu posso fazer (RP.3).

Reconhecer características como essas revelam que estão ocorrendo práticas de aprendizagens que prioriza o que o aluno já sabe, seus conhecimentos prévios e que constrói um caminho em conjunto para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer. Isso diz sobre a tessitura do conhecimento (ALVES, 2016) as redes construtoras da aprendizagem que abarcam sentimentos, (re)conhecimentos, emoções, escuta, acolhimento, diversidades, enfim, aborda tudo aquilo que pode ser realizado na educação com vistas a complexidade e transdisciplinaridade a favor do processo de inclusão. Ainda neste seguimento, podemos analisar que no discurso deste professor de psicologia, existe o olhar frente às estratégias didáticas e a inclusão, descrito a seguir:

[...] eu acredito que inclusão é eu diversificar o máximo minhas estratégias didáticas, minha avaliação para eu dar conta dessas diversidades, não só de diversidade no sentido de deficiências mas diversidade mais ampla (RP.1).

É notório que o termo diversidade está contido na maioria dos discursos emitidos pelos entrevistados. Isso pressupõe que estes professores não delimitam a importância da diversidade apenas em uma situação ou outra. Eles conseguem perceber e compreender que, no que se refere ao processo de inclusão, as diversidades precisam ser reconhecidas e atendidas. Frente às categorias *a priori* “diversidades”, “inclusão”, “complexidade humana” e “PAII”, nota-se que as falas dos professores entrevistados comungam com os princípios

destas categorias. Tais princípios já foram mencionados no corpus deste trabalho, muito embora vale relembra-los. O despertar para as multidimensões humanas, o reconhecimento das diversidades, da tessitura das relações, da inter-relação existente entre o ser humano o outro e o mundo, das práticas de aprendizagem norteadas pela transdisciplinaridade e a complexidade humana, são exemplos desses princípios constituintes de sistema complexo.

Ainda neste contexto, percebe-se como a flexibilidade e disponibilidades caminham juntas para atender as diversidades que estes docentes encontram na sua prática.

[...] Flexibilidade de didática de avaliação, de estratégias de avaliação como também disponibilidade para auxiliar e corrigir o que não estava dando certo (RP.1). Eu me disponibilizei muitas vezes, estar em outros turnos da aula para ajudar no que ele tinha perdido, não tinha conseguido, tento estar o máximo disponível para tentar suprir coisas que ele não podia controlar, porque as vezes ele tinha que faltar aula, para fazer o tratamento, então eu tentei sempre me disponibilizar (RP.1).

É possível perceber diante desse recorte da fala da RP.1 que sua prática docente é norteadada pela flexibilidade em mudar suas estratégias didáticas com o intuito de atender as necessidades do aluno para além da sala de aula. A preocupação com sua saúde permite refletirmos sobre a atitude deste professor. Ao se debruçar sobre outras esferas da vida deste aluno, o professor enxerga para além da dimensão cognitiva, da aprendizagem e de sua formação profissional. Este docente busca compreendê-lo diante de suas dificuldades e disponibilizar-se para proporcionar o conhecimento para este aluno da maneira mais favorável possível. Ao conduzir sua prática dessa forma, é possível reparar a sensibilidade humana neste profissional. Isso se aproxima da amorosidade na educação que Maturana (1997) defende, da compreensão de que afeto e aprendizagem andam juntos e contribui para um processo de educação mais humano e inclusivo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva do pensamento complexo e transdisciplinar sobre o ser humano e o mundo, logo se aproxima das PAII.

5.3.2 Participação do aluno

Esta subcategoria faz menção a importância da participação ativa do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem. Quando se aborda as diversidades didáticas, é relevante compreender que as didáticas empreendidas pelos professores estão (inter)conectadas com a motivação e participação do seu aluno. Nesse sentido, esta subcategoria foi criada a partir da percepção diante das falas dos entrevistados, que mencionaram em vários momentos a

necessidade do engajamento do discente no seu processo de aprendizagem e formação. A exemplo disso, podemos analisar a seguinte fala:

“[...] eu tenho um movimento para trabalhar nessa ideia de que eu preciso que o outro participe, então eu preciso conhecê-lo [...]” (RP.3).

No recorte acima podemos identificar a abertura que existe do docente para conhecer o outro e assim percebê-lo como poderá de fato facilitar seu engajamento no processo de aprendizagem. Isso nos remete às PAII (ALVES, 2016) pois comunga do pensamento de que é necessário conhecer o outro no seu legítimo outro, percebê-lo em toda sua inteireza para assim realizar estratégias didáticas que alcancem suas múltiplas dimensões.

[...] eu acho que o aluno tem que ser estimulado primeiramente a estudar o que ele gosta, não o que o professor quer (RP.2); Existe também uma parte do desejo do sujeito que precisa estar implicada realmente naquele processo de ensino e aprendizagem, isso daí eu não posso fazer por eles (RP.2).

A fala acima evidencia a relevância dada pela professora entrevistada ao desejo do aluno. Entretanto é notório que esta professora não se isenta da responsabilidade de compreender o que interessa ao aluno para assim estimulá-lo. Ao saber que cada ser humano é composto por múltiplas dimensões (MORIN, 2005) acolher as preferências de cada sujeito implica na sua motivação para ter uma participação ativa na construção do seu conhecimento.

É uma forma também de compartilhar a responsabilidade de sua formação com os professores e colegas, e entender que todos estão juntos, interligados nesse processo de formação. Essa interligação pode ser entendida como uma tessitura nas relações a favor do processo de ensino e aprendizagem.

[...] Participar das discussões, não está tão alheio porque às vezes ele está na aula mas está alheio, não está implicado com aquelas discussões. E eu considero também que seria muito importante também participar de atividades extra classe, de extensão de pesquisa, mas infelizmente nem todos podem, por várias questões, acho que são os principais movimentos de vim, de se dedicar de estudar e de participar dessas outras ações (RP.1); de uma forma muito geral é você colocar a pessoa participando de tudo que você faz (RP.3).

A preocupação, frente a participação do aluno, é relevante no discurso das entrevistadas. É evidente que as atividades para além dos muros da Universidade são

importantes para o movimento engajado do aluno. No entanto, dificuldades são encontradas diariamente por estes alunos, como por exemplo, a falta de acessibilidade para as pessoas com deficiências físicas.

Esse cenário inquieta os professores e podem implicar na participação do aluno perante as atividades. Contudo, a criatividade do professor em conjunto com os alunos possibilita que novas práticas aconteçam, também permite a abertura de um leque de possibilidades para que este aluno possa participar ativamente. Ao resgatar a motivação e engajamento do aluno, um novo caminho do saber se apresenta no nível de realidade de cada sujeito e contribui para o processo de inclusão.

Dessa forma, quando os docentes mencionam suas ações pedagógicas na tentativa de proporcionar uma maior participação do seu aluno ante inúmeras diversidades, entende-se que esses professores compartilham de práticas que enxerguem as potencialidades.

O movimento de tentar proporcionar ao aluno meios para participarem das atividades solidificam a prática pedagógica que acolhe, que reconhece a totalidade dos sujeitos, que não se prendem a soma das partes de cada ser, que validam suas múltiplas dimensões. Essa atitude propõe uma amplitude em cada ser, de todos os sujeitos envolvidos neste processo. Diante disso, podemos pensar que se um aluno não consegue participar de uma atividade por inúmeras questões, mas seu professor ao identificar isso propõe um diálogo para encontrar meios para realizar tais atividades, está enxergando este aluno por múltiplas dimensões e trabalhando de maneira transdisciplinar. Esse trabalho transdisciplinar se dá pelo fato de que esse professor possibilitou outras formas de conhecimento que estão entre as disciplinas e para além delas (NICOLESCU, 2008).

5.3.3 Metodologias adaptadas e ativas

Esta subcategoria foi criada decorrente da atenção dada às diversas possibilidades de ensinar utilizadas pelos professores entrevistados. Percebe-se que há um movimento de desenvolver metodologias que se adequem às necessidades dos alunos. Uma dessas fazem parte do universo das metodologias ativas, que se afastam dos métodos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, por meio das análises das falas destacadas a seguir, tentaremos interpretar a luz da teoria da complexidade, transdisciplinaridade e as PAII, o que vem sendo aplicado como metodologia no curso de psicologia pesquisado.

Eu acho que eu inclusive faço uma aula inicial só para entender o que eles querem e o desejo deles em relação ao próprio aprendizado dele. Em relação ao próprio aprendizado é uma coisa bem importante para mim [...] eu não sustento muito essa aula expositiva em que eu só fico falando, eu tento engajar eles de diversas maneira [...] Eu acho que são essas outras metodologias talvez, que vão além do texto [...] eu realmente não gosto de dar uma aula muito expositiva. Para mim é uma aula que não achava interessante quando eu era aluna então para mim não faz muito sentido eu ficar fazendo a mesma coisa, então usar filmes, fazer atividades mais práticas dentro da aula, entrevista, preparar eles para fazer uma entrevista, observações, eu gosto muito de fazer observação em diversos contextos (RP.2).

Neste recorte acima podemos perceber como a entrevistada utiliza recursos alternativos para diversificar suas aulas e contribuir com a aprendizagem dos seus alunos, como: filmes, atividades práticas, atividades que valorizam o desejo dos alunos em relação ao seu aprendizado e práticas que se afastam das perspectivas tradicionais de ensino. Esses recursos têm a flexibilidade de se adaptar a cada necessidade singular do sujeito e inseri-lo no processo do conhecimento. Para Pereira Filho (2019), a criatividade nas práticas pedagógicas e a utilização de recursos diversificados são caminhos possíveis para alcançar as múltiplas dimensões do humano. Guiado pelo pensamento complexo esta forma de conduzir as práticas docentes possibilita ao aluno pensar, organizar o conhecimento de uma forma que possa compreendê-lo. Possibilita também que o discente se perceba como um ser individual e também coletivo, com potencialidades para a criatividade, criticidade, para ser produtor do seu conhecimento e tendo abertura para as trocas com o meio em que vive (BEHRENS; PRIGOL, 2019).

Inclusive esse aluno que é cego ele vai fazer uma atividade de observação e ele escolheu fazer essa observação com criança e eu estou até muito curiosa para saber o que ele vai trazer desse material, porquê é uma outra percepção em relação a essa realidade, e eu estou bem curiosa, e assim observação não se restringe a visão né, é um conceito mais ampliado de observação, então acho que as metodologias mais alternativas é o que me permite incluir, não é só os alunos que são deficientes né, mas também aos alunos que não gostam dessa metodologias mais clássicas que é a expositiva (RP.2).

Essa fala nos chama a atenção diante da expectativa criada pela entrevistada ao mencionar uma prática de observação com seu aluno cego. A confiança e o reconhecimento de que esse aluno pode realizar uma observação mesmo com cegueira, permite compreender que este docente proporciona metodologias que contribuem com o processo de inclusão e não se prende a práticas convencionais excludentes. Essas práticas que

excluem podem ser exemplificadas como uma mera substituição dessa atividade de observação do aluno cego por uma atividade que não precise observar com o sentido da visão. Alves (2015) destaca a importância de identificar as práticas pretensamente inclusivas, mas que acabam por excluir o outro de forma velada. No momento que este professor RP.2 acolhe a vontade deste aluno em participar desta atividade prática como todos os seus outros colegas que não tem cegueira, atualiza as potencialidades inerentes deste sujeito. É uma forma de enxergá-lo em sua totalidade. É perceber que a sua atuação como acadêmico e futuro profissional de psicologia não se limita às práticas convencionais estabelecidas. Este movimento didático proporciona emergência da criatividade deste professor e aluno, também propicia que as práticas ultrapassem as fronteiras imaginárias colocadas pelo pensamento hegemônico da exclusão.

Ainda nessa conjuntura de reconhecer o desejo do aluno para realizar atividades muitas vezes subestimadas pela óptica da exclusão, a fala abaixo ilustra também a amplitude das metodologias ativas para que este aluno desenvolva suas habilidades.

Eu tenho vários exemplos, eu me lembro de uma situação, que é desse aluno ainda, ele é meu PIBIC e bolsista, então eu pensei, erroneamente, que algumas atividades para ele era mais difícil, então a gente faz pesquisa de campo, então o que significa, você tem que sair, se deslocar, ir para o lugar fazer a entrevista [...] eu disse assim, então ele vai trabalhar mais com a gente aqui na sala, enfim, eu não vou pedir para ele fazer as entrevistas, mas ele veio e disse, professora eu quero fazer as entrevistas também, então eu disse você quer?; então qual foi o meu movimento que disse a ele; sim, mas por que que você quer? o que te motiva a fazer isso?... e aí ele foi me dando as razões dele e falei tudo bem, então você se prepara, você diz quais os dias que você tem que combinar lá... (RP.3).

A fala acima mostra o reconhecimento do docente frente ao pensamento que teve diante do seu aluno com deficiência motora. Ao acreditar que a realização de uma atividade de campo seria algo que ele não poderia fazer devido a locomoção, nos leva a questionar se essa forma de pensar está reduzida ao modelo positivista cartesiano. Entretanto, quando esse professor identifica que pensou erroneamente, se abre a possibilidade de uma reforma de pensamento.

Morin (2011) defende a necessidade da reforma do pensamento na área educacional. Segundo essa lógica só conseguiremos alcançar uma educação que contemple as diversidades, quando aprendermos a pensar direito, a pensar o ser humano no todo, nas partes e na relação entre ambos. Nesse sentido, podemos dialogar diante dessa situação do entrevistado com o pensamento complexo. No momento em que este professor buscou

perceber esse aluno na sua inteireza, conseguiu entender que o desejo de realizar tal atividade poderia ser possível. Daí através do diálogo e da escuta empática, foi possível pensar complexamente este aluno e enxergá-lo para além de uma única dimensão. Vale ressaltar que a ideia da complexidade não é apontar que alguém está pensando errado, mas mostrar que é possível reformar o pensamento reducionista em prol de um pensamento complexo. Acolher o erro é um ponto fundamental para o pensamento complexo.

Nesse sentido, é humano e natural pensar de forma reduzida, porém é urgente e necessário reconhecer que esse pensamento é insuficiente e não dar conta da complexidade humana. Portanto, o pensamento complexo acolhe todas as formas de pensar e defende que é preciso reformar o pensamento alcançando a complexidade.

Uma prática didática que se preocupa com a acessibilidade, revela uma metodologia que atenda às necessidades singulares de cada sujeito. Oportunizar ao aluno meios para que ele possa acompanhar as aulas, atividades e construir conhecimentos em conjunto, simboliza formas metodológicas adaptadas para cada demanda que possa emergir no âmbito educacional.

A exemplo disso, a fala a seguir mostra como o docente RP.2 realiza suas metodologias para atender as diversidades:

[...] acho que assim, ter o cuidado de tentar ver o que fica mais acessível. É isso que eu te falei, quando eu escrevo um texto. Aula passada eu escrevi uma atividade para eles fazerem, tipo um estudo dirigido, para eles fazerem em sala, então eu escrevi no quadro e aí eu vou lá e tento falar para ele, tentar sempre deixar esse material e tudo isso que está sendo trabalhado acessível de diversas maneiras (RP.2).

Além dessa acessibilidade metodológica proporcionada pelo docente, há também o interesse em proporcionar acolhimento frente às questões pessoais que fazem parte também do contexto educacional do aluno. Para o pensamento complexo é necessário juntar o que está disjunto, compreender que o ser humano é inteiro, complexo, multidimensional (MORIN, 2011). Nesse sentido, ao trabalhar nessa perspectiva, faz parte do trabalho docente atender as emergências que podem chegar na sala de aula.

[...] eles trazem as vezes informações muito pessoais para o contexto da sala de aula e você tem meio que, enfim, tem que manejar ali, deixar essa pessoa confortável, criar metodologias em que eles não se sintam invadidos (RP.2)

Diante disso, nota-se o cuidado docente em acolher o aluno e desenvolver metodologias que abarquem suas necessidades. As metodologias mencionadas pelos entrevistados não seguem uma regra única, mas sim são construídas no contato com o outro, diante da escuta aos alunos, frente às diversidades de cada ser. As PAII (ALVES, 2016) trabalham com as emergências, com práticas que são gestadas a partir da necessidade do outro, que utiliza da imaginação, do reconhecimento das múltiplas dimensões humanas, com aquilo que é tecido em conjunto. Ante esses fatos e refletindo sobre as práticas desenvolvidas pelos entrevistados, é possível encontrar semelhanças entre essas formas de produzir conhecimento.

[...] o primeiro passo para ele aprender qualquer coisa é investir nas coisas que ele gosta, então é... e aí vem os projetos os PIBICS, os projetos de extensão, os estágios, tudo isso também, não muito para completar ali o currículo, mas sendo coisas que realmente o aluno tenha pelo menos o interesse em se engajar, acho que há uma necessidade de fazer de ter várias experiências em contexto variados, mas isso não pode ser só um *checklist* do currículo (RP.2).

Ainda, nesse segmento sobre o interesse do aluno, percebe-se na fala acima que a experiência do sujeito é necessária no contexto da aprendizagem. As metodologias que prioriza as experiências do aluno podem promover um desenvolvimento deste discente nas diversas esferas de sua vida. Essas esferas referem-se a um melhor desempenho acadêmico, a um autoconhecimento, a auto-organização, a autoprodução que esse sujeito é capaz de fazer. Ao compartilhar suas experiências no processo de formação acadêmica, este aluno favorece ao outro e ao mundo contribuições advindas dessas experiências que tendem a produzir outras experiências no movimento recursivo (MORIN, 2005).

Ele precisa despertar para o que interessa a ele. Se você fizer alguma coisa que, um movimento que o aluno conheça seus interesses já é uma luz (RP.3); eu como professora eu sou muito crítica no sentido de tá fazendo ele questionar: é assim? bom isso é o discurso hegemônico, é o que todo mundo pensa, mas é assim?; De repente eu abro muito e o aluno fica nessa situação de muitas questões, mas é para favorecer ele descobrir o interesse (RP.3).

Por fim, a fala dessa entrevistada RP.3 sempre está rodeada de conteúdos inerentes a complexidade. As PAII (ALVES, 2016) também proporciona ao sujeito um despertar para aquilo que ele sabe e gosta de fazer. Trabalha com a tessitura dos saberes e quando o aluno é provocado ao questionamento, amplia sua forma de pensar e dar abertura para novos conhecimentos. Nesse sentido, ao tentar construir o conhecimento em conjunto com o aluno

levando-o ao questionamento, está trabalhando numa perspectiva que compartilha, acolhe, desperta consciências, desabrocha novos saberes e contempla a inteireza do ser. Sendo assim, é possível perceber que muitas didáticas apresentadas no discurso dos professores entrevistados sobre inclusão se assemelham das PAII.

5.4 Categoria 4 - Ética e Valores Humanos

Esta subcategoria foi criada pelo destaque que se deu na fala dos entrevistados da pesquisa a respeito da ética, valores humanos e seus aspectos subjacentes. De forma predominante a ética é vista como aspecto fundamental na prática docente e na formação do aluno. Considerar os valores humanos e a ética como sustentáculos para uma prática docente com vistas a inclusão na educação, mostra que o olhar para o processo de ensino e aprendizagem vai além das práticas tradicionais de ensino. Podemos verificar abaixo uma fala que nos leva a refletir sobre isso:

Eu acho [...] Valores [...] eu acho que é preciso muita ética, muita compreensão, muita dedicação ao trabalho de docente, muito compromisso com o trabalho da docência (RP.1).

Diante do discurso da entrevistada RP.1, é possível perceber que ela elenca como principais valores de sua atuação docente a Ética, o Compromisso e a Compreensão, o que implica uma permanente autocrítica a respeito de sua ação pedagógica, com vista a um processo avaliativo permanente a respeito de sua prática inclusiva. Ao tomarmos a categoria da Ética a partir de Morin (2005) podemos pensar na possibilidade da construção de uma macrocategoria que se revela em nós de maneira interior, externa e anterior. Trata-se de um elemento interior que precede no humano como um dever, é externa por ser constituída no campo do processo cultural e assim ordena as regras sociais e coletivas e é anterior por ser um regulador civilizatório transgeracionalmente transmitida. Assim em articulação com os processos inclusivos a ética permite sustentar uma concepção de valores humanos que possibilitam o inter cruzamento da vida, da cultura e da história humana para além dos processos de ensino.

Acho que a ética de ensino vai muito além de ensinar somente o conteúdo. Eu tenho a preocupação de me adaptar a cada turma, criar metodologias específicas para cada turma [...] eu acho que os valores estão associados a isso, a valorizar esse aluno, na verdade, a valorizar esse aluno, eu estou ali como uma mediação mesmo (RP.2).

O olhar do professor para além do conteúdo diz muito sobre sua prática e conduta ética. Ao se preocupar com a atitude de valorização do aluno, o professor tende a considerar suas múltiplas dimensões. Isso revela sobre a ética complexa de Morin (2005). Norteadado pelo pensamento complexo Sá (2019, p.48) afirma que “Uma ética complexa iluminará práticas pedagógicas voltadas para o diálogo para a construção de um conhecimento multidimensional, para a criatividade, para a superação de uma concepção reducionista e simplista do ‘certo’ e do ‘errado’”. Nesse sentido, se debruçar para o desenvolvimento de metodologias que atendam as singularidades de cada aluno, anuncia uma valorização humana, um olhar para a complexidade de cada ser. As PAII têm em sua essência a valorização humana e atitude ética. Para essas práticas o que cada sujeito apresenta diz muito sobre sua essência, sua necessidade, sua humanidade, suas multiplicidades. Atender essas dimensões são fundamentais para uma prática integradora e inclusiva. Nesse contexto, se esse professor entrevistado revela características de valorização, mediação, atitude ética, criatividade que transcende o tradicional e o esperado, se aproxima de práticas que visam alcançar as multidimensões humanas baseadas na ética da complexidade.

Uma questão crucial para mim dentro desse exercício de docência é exatamente no trabalho de valores, valores que mobilizam as ações dos futuros profissionais, então eu estou sempre nesta questão de trabalhar nessa visualização de quais são os valores subjacentes, daquelas práticas, aquela teoria, aquele entendimento, aquela necessidade de atuação, nessa perspectiva de futuro. Como docente você visualiza o aqui mas olha o futuro profissional, eu penso nessa escala nessa dimensão, que valores esse profissional poderá tá exercendo na vida, na profissão, eu trabalho muito nessa dimensão (RP.3)

Neste recorte, também se percebe a necessidade deste professor em desenvolver um trabalho ético que reverbere no futuro profissional de seus alunos. Essa ética mencionada consubstancia-se na valorização humana, no diferente do seu, mas que é tão importante para o outro e o mundo, assim como aquilo que é seu, que preconiza uma visão complexa do humano. Recorrer a atitude ética neste sentido é assumir uma docência que se preocupa com a tessitura das relações humanas, da solidariedade, da cumplicidade, do acolhimento, da afetividade, dos diversos níveis de realidade e complexidade humana.

5.5 Categoria 5 - Favorecer à Inclusão

Nesta categoria serão apresentadas três subcategorias que reúnem alguns recortes das falas dos sujeitos da pesquisa. Essas falas estão relacionadas aos aspectos que essas professoras enxergam como fatores que implicam no favorecimento da inclusão.

5.5.1 Reconhecimento das dificuldades em favorecer a inclusão

Ao falar de inclusão em qualquer nível de ensino, faz-se necessário reconhecer os desafios existentes no universo da educação e refletir sobre as possibilidades de enfrentamento.

No recorte da fala abaixo podemos perceber que há um reconhecimento do professor RP.1 sobre as dificuldades enfrentadas na sua docência. Analisemos a seguir:

Eu acho que para além das dificuldade estruturais que são muitas, estruturais também no sentido de tempo, você precisa de mais tempo para a disponibilidade, de mais tempo para a preparação de aulas, de mais material, enfim, para adaptar as questões didáticas mesmo [...] a gente vive numa roda viva tão grande, coisas pra fazer de pesquisa e extensão e para você abarcar essa diversidade que a inclusão precisa, você precisa de um tempo de preparação de acesso a material que nem sempre a gente tem e eu acho que principalmente a disponibilidade de fazer isso, de estar disposto a dedicar um tempo a mais para esse aluno, adaptar material [...] Estrutural no sentido também de estar disponível para flexibilizar suas práticas (RP.1).

É notório diante da fala que as dificuldades encontradas estão entrelaçadas entre questões estruturais e disponibilidade de tempo. É importante reconhecer e verbalizar que para o processo de inclusão acontecer é necessário a utilização de recursos adaptados, abertura para a flexibilidade e disponibilidade. Entretanto tudo isso torna-se insuficiente quando se considera todo um contexto com elementos que dificultam a realização dessas práticas que favorece o processo de inclusão. Esses elementos englobam questões arquitetônicas para acessibilidade, a falta de materiais para fazer recursos, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores, a conjuntura social e política que estamos vivenciando. Ainda nesse contexto apresentado sobre as dificuldades contidas no processo educacional inclusivo podemos refletir sobre a fala abaixo:

[...] essas questões agora a pouco como a gente conversou desse olhar, para a comunicação, desse olhar para as relações, dessa integração colocada da pessoa com possibilidade da conquista do seu espaço no

grupo, enfim, por características diversas, mas ainda isto esbarra em questões concretas de aparelhos, de acessibilidade arquitetônica, entendeu... (RP.3).

Para Alves (2016), o processo de inclusão tem o apoio da criatividade, do acolhimento, da afetividade e mesmo quando as dificuldades se apresentam, precisamos lidar com essas emergências e continuar a caminhada para inclusão. Ainda que existam essas dificuldades é importante continuar desenvolvendo a criatividade e acreditar que com o apoio do outro é possível se aproximar do processo inclusivo. Para Alves (2009) pensar em educação inclusiva é pensá-la no seu modo de ser em diferentes contextos e situações. Nesse sentido, para esta autora, é possível favorecer a inclusão construindo práticas geradas pelas diferenças entre as diversas realidades sociais. As PAII têm essa característica de atender às diversidades sociais, de alcançar o outro em contextos diferenciados. Diante da fala dos docentes em questão é válido ressaltar que só o fato deles tentarem de alguma forma contribuir com esse processo, benefícios já estarão sendo feitos em favorecimento da inclusão. O reconhecimento disso é bastante significativo, visto que poderá reverberar de forma recursiva (MORIN, 2005) na vida do aluno, do professor e no mundo.

Assim, favorecer talvez eu favoreça, porquê assim, eu acho que quando você dar mais opções você cria mais condições para que pelo menos boa parte se engaje em algum tipo de atividade, mas vão ter sempre uns alunos que independente do que você faça, do que você estimule, não vão se engajar (RP.2).

Além da criatividade e dedicação do professor a motivação do aluno, é fundamental e favorece o processo de inclusão. O conhecimento transdisciplinar também pode ser compreendido como “o produto do que ocorre no interior do sujeito com aquilo que lhe é exterior” (MORAES, 2019, p. 111). Nesse sentido, se a motivação intrínseca do aluno existir frente a sua experiência no mundo educacional, mais engajado o aluno ficará na teia do conhecimento, o que contribui com a inclusão.

Eu pressuponho inclusive que até aquilo que eu faço pode não ser o melhor, eu estou, o que acontece é que eu estou sempre acompanhando nessa perspectiva da relação, sinalizando o que foi bom, o que não foi, tem uma perspectiva aí, tem pressuposto da minha visão de mundo que as questões se transformam elas não ficam para sempre da mesma forma e não sei se inclui todo mundo [...] se eu dissesse que isso é como se eu já conhecesse o mundo, eu não conheço o mundo, eu não conheço todo mundo [...] e outra questão é que a gente muda ao longo do tempo a gente transforma a relação então se alguma não for muito boa a tendência é que

a gente chegue, mas eu não posso dizer que ainda assim fazendo tudo isso eu estou incluindo, eu não afirmaria nesse ponto (RP.3).

Nesta fala acima, o reconhecimento, das limitações das práticas pretensamente inclusivas, é importante para a compreensão de que nada é estático, tudo se modifica a todo momento diante do outro e do mundo e, portanto, as práticas também podem mudar. A importância das relações e transformações humanas para a conexão com o outro e com o mundo, alimentam a construção de práticas pedagógicas que contemplem as diversidades. Se uma ação docente é concebida com o olhar acolhedor para as relações humanas a tendência é que essa ação valorize a escuta empática, a afetividade, a imaginação, a vontade de cada ser, bem como a possibilidade de se modificar para melhor atender o outro. Nessa perspectiva, podemos acreditar que práticas com esse dinamismo podem integrar, incluir e contribuir com a aprendizagem.

5.5.2 Formação docente

No que se refere às dificuldades encontradas no processo de inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior podemos mencionar que a formação docente está implicada neste contexto. Segundo Pereira Filho (2019) o professor encontra no campo educacional inúmeras dificuldades para inclusão, como a falta de estrutura e também a precariedade nas condições de trabalho e formação docente. As práticas pedagógicas são realizadas de acordo com a conjuntura na qual este docente está inserido. Neste sentido, é importante considerar os aspectos que podem influenciar as ações do professor na sua didática. Como exemplo podemos mencionar a experiência no ensino e o caminho que fez na sua formação profissional e pessoal.

[...] eu realmente não tinha experiência nenhuma. Primeiro que dentro da formação que eu tive, não teve uma preparação para ser docente a não ser já no doutorado que aí a gente começa a ter essas experiências de estágio docente [...] Talvez no curso mais especificamente de pedagogia que aí é muito maior para isso, mas assim, psicologia a gente não tem e aí você meio que vai fazer estágio docência mas muito baseado na prática docente de um determinado professor, você aprende a partir daquilo, não necessariamente numa coisa generalizada que possa ser aplicada em diversos contextos, então acho que isso é uma deficiência na formação do docente em outras áreas né, e aí a gente tem que procurar isso de formas alternativas [...] (RP.2).

Isso nos faz pensar em como a formação do professor tem se desenhado no bojo da educação, especialmente no ensino superior. Como já discutido na subcategoria anterior a

falta de tempo e disponibilidade são dificuldades encontradas no processo de inclusão na educação. Ao trabalharmos na perspectiva da complexidade e enxergarmos as tessituras apresentadas no campo educacional, percebemos que a falta de tempo também estar interconectada com a precariedade da formação docente.

Podemos problematizar essa questão identificando a conjuntura que o professor vivencia. A sobrecarga de trabalho muitas vezes impermeabiliza o professor ante possibilidades de melhorar suas práticas docentes. Diante de cenários como esses, ainda existe o movimento de professores que buscam por melhorias e empreendem esforços para conseguir aprimorar sua prática em prol da inclusão.

Eu estou fazendo um curso por exemplo de metodologias ativas e aí é isso assim, eu acho que agora que eu estou fazendo esse movimento de procurar essa base de docência para ter mais possibilidades de criar metodologias, mas acho eu essa é uma dificuldade, é o problema na formação e as vezes que implica também na falta de conhecimento em relação a alguns recursos, por exemplo esses aplicativos para ajudar esse aluno especificamente cego a ler a acompanhar as coisas, que eu não conhecia e aí que eu estou conhecendo mais agora, tem alguns que são mais eficientes que outros, mas, enfim é uma recurso que pode ser sugerido (RP.2).

Enfrentar as dificuldades encontradas no caminho da docência em busca de melhorias e superação é trilhar pelos caminhos da complexidade pois se enxergar essas dificuldades como possibilidades e que faz parte de um todo, alcançamos a transdisciplinaridade.

Eu acho que as dificuldades é isso assim, é desconhecimento e uma formação talvez, talvez não, deficitária em relação às práticas docentes, principalmente, mesmo tendo feito mestrado e doutorado isso ainda é uma coisa muito ampliação sabe, é uma coisa que não é muito aprofundada nessas formações [...] (RP.2).

Essas dificuldades mencionadas acima evidenciam como as práticas docentes podem ser transformadas a favor de uma educação que contemple o ser humano em sua totalidade. Essas práticas podem favorecer o processo inclusivo se aplicadas pelo professor com olhar para o ser humano nas múltiplas dimensões.

5.5.3 Aspectos políticos

Outro fator impactante na educação em todos os níveis de ensino são as questões políticas. Nas falas do entrevistado RP.3 percebemos sempre uma relação entre as

dificuldades em favorecer a inclusão e a política do País. Ao vivenciar diariamente à docência na universidade pública, inevitavelmente, o professor se depara com questões que estão para além do seu fazer profissional. Essas questões podem ser exemplificadas a partir dos recursos financeiros e também com as lacunas encontradas nos lugares da cidade.

São as mesmas dificuldades. São questões políticas. Quando você tem é [...] você ver isso nas diferentes regiões (RP.3).

A distinção percebida pela professora na educação superior em relação às diferentes regiões brasileiras, nos leva a refletir sobre o funcionamento desigual existente nas IES. A realidade vivenciada em Alagoas revela um cenário de distanciamento de um processo de inclusão.

A falta de acessibilidade para as pessoas com deficiências, a luta destes sujeitos pela garantia dos seus direitos mesmo restringindo a área da universidade são razões para se pensar nas intersecções entre política e direitos do cidadão. Temos como ilustrar esse cenário com a experiência de uma pessoa com deficiência física ao utilizar o banheiro feminino. Neste banheiro existe apenas um box que está adaptado para uma pessoa que utiliza cadeira de rodas e tem seus movimentos físicos limitados e precisa do auxílio de alguém. Diante da falta de higienização do banheiro desta IES pública, este sujeito precisa pedir que as pessoas que não precisam de um banheiro adaptado deixem de utilizar e também aos funcionários da limpeza que evitem deixar este box aberto, pois as pessoas entram, usam, saem e deixam absurdamente sujo.

Diante disso, esse sujeito com deficiência física ao chegar para utilizar o banheiro encontra um local indigno de utilizar, visto que não possui uma limpeza e manutenção adequada. Ao solicitar a assepsia do banheiro se depara com a falta de profissionais decorrente de cortes financeiros. Esta questão vai além da ação de limpar. Ultrapassa os limites dos muros da IES e alcança a falta de educação e respeito do outro, o viés político diante dos recursos financeiros e priorização das prioridades, assim como todos os fatores que atingem diretamente ou indiretamente os direitos do cidadão com deficiências. A seguir podemos observar na fala deste entrevistado que a promoção da inclusão é dificultada pelos empecilhos encontrados na região de Alagoas.

[...] as dificuldades acho que... quando a gente mora no nordeste, no Brasil em alagoas essas questões são constantes e você não poder andar em todo canto por dificuldades, de você não ter lugares que realmente te

promovam este bem estar naquela condição difícil em que você vive (RP.3).

Neste contexto pode-se questionar o motivo de uma Universidade de Alagoas sofrer certas condições precárias que outras Universidades de outras regiões do Brasil não sofrem. É válido mencionar a importância de existir a compreensão de que no Brasil tem locais que seus investimentos são administrados de uma melhor maneira e isso tem a ver com todo o processo sócio histórico de cada lugar. Nesse sentido, quando falamos de política como dificuldades para favorecer a inclusão, estamos nos referindo ao contexto político no geral, desde a esfera federal, estadual, municipal e dentro da própria gestão da Universidade Federal. A ideia não é apontar a existência fatores impeditivos para a inclusão acontecer e ficar de braços cruzados, mas sim, refletir criticamente que é urgente e necessário enxergar as múltiplas dimensões do processo inclusivo e a política vem a ser uma delas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em inclusão na educação, especialmente no ensino superior, acarretam desafios rotineiros como pensar complexamente o ser humano e enxergá-lo para além de suas deficiências e limitações. Inquietações voltadas para práticas pedagógicas que superem o pensamento reducionista do humano e proporcione uma formação que religue todos os saberes se fazem necessárias, para que seja possível um trabalho transdisciplinar e alcance a complexidade.

Ao aprofundar nas leituras sobre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, conseguimos ver o quanto uma se faz necessário para a outra. O pensamento complexo possibilita que o trabalho do professor ocorra de forma transdisciplinar e o contexto da educação passa a incluir aquele que antes não era visto em sua complexidade.

Nesta investigação pudemos entrar em contato com profissionais que estão atuando no ensino superior e que desenvolvem práticas pedagógicas na tentativa de favorecer a inclusão.

Foi pertinente observar que os resultados coletados alcançaram os objetivos desta pesquisa. Tendo em vista que o objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de psicologia ofertado na Universidade Federal de Alagoas - UFAL e suas aproximações com as práticas integradoras e inclusivas que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva, conseguimos nos apropriar do que vem sendo realizado pelos docentes deste curso.

Toda prática pedagógica, que contemple, as diversidades, se aproxima das PAII, tendo em vista que se ancora nos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade. Uma prática docente que se preocupa em contemplar a imensidão que há em cada ser, conjuga com os processos educativos que se alimentam das bases epistemológicas do pensamento complexo. Na fala dos participantes nota-se a tentativa de abarcar essas diversidades e isso nos revela uma forma de lidar com o inesperado. Ao adentrar em uma sala de aula, sabemos que iremos encontrar alunos, mas, não presumimos as possíveis limitações que poderão se apresentar em cada um deles. Diante disso saber lidar com o inesperado, com as emergências, é percorrer pelas trilhas da complexidade e da transdisciplinaridade. Assumir o compromisso de ensinar ao outro perante suas diversidades é compartilhar dos diversos níveis de realidade de cada ser na construção da aprendizagem e na teia do conhecimento.

No discurso dos docentes observou-se uma característica que enfatiza a compreensão da inclusão como uma proposta de educação que considera de fato a diversidade. Nessa proposta é necessário “construir uma docência que religue os diversos saberes em diferentes dimensões da vida, percebendo a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo...” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 72). Nesse sentido, os constructos para uma educação que perceba essa complexidade do sujeito e das relações inerentes no processo educacional, perpassa pelo fazer profissional do professor. Tal fazer, precisa superar as práticas tradicionais de ensino e considerar as diversidades dos saberes, bem como a multidimensionalidade do ser humano. Os diversos saberes entrelaçados na construção do conhecimento possibilitam a construção de algo que está nas disciplinas, entre elas e para além delas (NICOLESCU, 2008).

Os desenlaces da pesquisa em tela corroboraram para a identificação sobre o que o curso de psicologia da UFAL vem proporcionado aos seus alunos com deficiências, através das práticas pedagógicas de seus professores. É notório que movimentos na tentativa de incluir os graduandos em psicologia nesta Universidade estão sendo realizados, mesmo que parcialmente, em diversas perspectivas e que alguns destes vem se aproximando das práticas integradoras e inclusivas (PAII) (ALVES, 2016). Ao perceber que professores estão se dedicando a atender o seu aluno para além de dificuldades físicas e/ou cognitivas, é possível se estabelecer um diálogo genuíno com a teoria da complexidade (MORIN, 2007).

Salienta-se ainda que esta pesquisa permitiu identificar ações que impulsionaram a aprendizagem do aluno, por parte destes docentes entrevistados, o que contribui com a seguridade do direito a educação, a aprendizagem do cidadão. No sentido de que incluir é também assegurar o outro frente aos seus direitos, desenvolver práticas de aprendizagens que contemple a inteireza do ser, objetivando a aprendizagem possibilita a esse aluno um desfrutar do seu direito.

A abertura dos profissionais entrevistados para conhecer novas formas de ensinar e aprender utilizando a criatividade como subsídio fundamental na construção do conhecimento, nos permite pensar que há uma dedicação para realizar práticas pedagógicas que superem as estratégias tradicionais de ensino. Esse movimento foi identificado no relato das entrevistas e ao analisar percebemos que as categorias que emergiram são semelhantes com as categorias construídas *a priori*, ou seja, inter-relacionadas com a complexidade.

Na análise realizada foi perceptível também refletir que, apesar do olhar dos professores para o aluno com deficiência estar mais complexo, ainda precisa ser ampliado. Essa inferência é colocada visto que num primeiro momento a deficiência vista ao olho nu ainda se sobressaiu, o que pode desfavorecer um trabalho transdisciplinar. Isso solidifica ainda mais o pensamento da necessidade de desenvolver mais estudos voltados para o assunto de inclusão da educação com embasamento no pensamento complexo e na transdisciplinaridade. Além disso, a literatura sobre as PAII ainda é escassa, o que nos faz (re)lembrar a possibilidade de ampliar nossos estudos e investigações acerca destas práticas. Não obstante, aponto ainda que apesar do universo da amostra de pesquisa ser 3 sujeitos, o material colhido nos relatos mostra o que os alunos de psicologia, com ou sem deficiências, estão tendo contato e qualidade nas ações pedagógicas. Isso aflora ainda mais a desenvolver novas pesquisas nesse campo e ampliar o tamanho da amostra em outros cursos e Universidades.

Frente a esse contexto, é válido mencionar que a partir da complexidade e da transdisciplinaridade os professores podem ter possibilidades para desenvolverem práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas. Essas possibilidades podem se ampliar na medida em que esses docentes lançam mão da criatividade, imaginação, intuição, emoção, bem como a abertura atitudinal para legitimar a multidimensionalidade humana. De maneira sugestiva, as Universidades, como a UFAL, podem ser um campo de criatividade, utilizando de sua conjuntura para construir novas formas de ensinar e aprender. Na própria UFAL, onde foi realizada esta pesquisa, existe um curso de formação de práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (PAII) que está inserido no campo teórico da complexidade. Isso pode contribuir com a formação continuada do professor de psicologia, assim como de outros cursos. Logo, cabe-nos refletir sobre as possibilidades que estão aos nossos alcances para conhecer diferentes saberes e construir novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, explicitamos o desejo de ampliar essa investigação no âmbito acadêmico a nível de doutorado. A pretensão, a partir dos resultados desta pesquisa, é expandir os conhecimentos, desenvolver artigos para publicação e contribuir com a produção de conhecimento em prol das PAII. Além disso, aprofundar os conhecimentos no pensamento complexo e na transdisciplinaridade tem sido um caminho prazeroso de percorrer frente às produções acadêmicas.

Por fim, ao saciar a sede da educação inclusiva na fonte do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, uma formação que integre o sujeito a si mesmo ao outro e ao

mundo tende a se fortalecer, o que contribui com o processo de inclusão. Portanto, reformar o pensamento e repensar a reforma são caminhos que conduzem a “cabeça bem-feita” (MORIN, 2017, p. 33) do ser humano que supera uma visão simplista do sujeito e enxerga o outro nas suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. F. Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o “habitar humano”. **Revista Terceiro Incluído**, Goiana, v. 5, n. 1, p. 315-338, jan/jun, 2015. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36361.
- ALVES, M. D. F. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)**. Orientador: José Armando Valente. 276 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. p. 276.
- ALVES, M. D. F. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. ISBN: 978-85-7854-073-9.
- ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. ISBN 978-85-7854-372-3
- ALVES, M. D. F.; DUARTE FILHO, A. P. D.; SCHMIDT NETO, A. A. S. A importância da escuta empática para profissionais da saúde e educação. **Revista Querubim**, Niterói, ano 15, p. 93-138, 2019. ISSN: 1809-3264.
- AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. *In*: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p.77-93. ISBN: 978851029310.
- AMORIM, É. G. MEDEIROS NETA, O. M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, Natal, v. 32, n. 2, p. 231-248, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4000.
- AIRES, B. F. C.; SUANNO, J. H. A criatividade no âmbito da ecoformação: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Signos**, Lajeado, ano 39, n. 1, p. 237-248, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1624>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. ISBN: 972-44-0898-1.
- BEHRENS, M. A.; PRIGOL; E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. *In*: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019. ISBN: 978-85-473-3564-9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Brasília, DF, 16 mar. 2011. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu–2013**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUSCAGLIA, L. F. **Amor**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. ISBN 978-85-218-0393-5.

CANTORANI, J. R. H; PILATTI, L.A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 171-189, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41363>.

CARVALHO, J. C. de P. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. *In*: FISCHMANN, R. (org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN: 852680720X.

COELHO, G. O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação. *In*: RIBETTO, A (org.). **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 245 p. ISBN 978-85-7511-502-2.

DE PAULA, M. G. V.; SUANNO, J. H; TELES, L. C. Reformar o pensamento humano pela via ecoformadora da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 8, p.95-102, 2018. DOI: 10.5216/teri.v8i1.54820.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-75. ISBN: 978851029310.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis**, Umarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.25110/akrópolis.v17i2.2812>.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. DOI: 10.1590/S0104-530X2010000200015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 9788536317113.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. ISBN: 85-9884-332-6.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 12). ISBN: 9788535916065.

FORTUNATO, I.; TORQUATO, I.; SILVA, M. Afetividade, educação e o pensamento complexo. **Varia Scientia**, Cascavel, v. 10, n. 17, p. 11-23, 2010. ISSN 2006-5-15.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN: 85-224-2270-2.

GUÉRIOS, E. Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. *In: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (org.). Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba: Appris, 2019. ISBN: 978-85-473-3564-9.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. ISBN: 9788565848282

LAROCCA, P. O saber psicológico e à docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000200009>.

LIMONGELLI, A. M. A. A dimensão da pessoa: dimensão motora. *In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47-59. ISBN: 978851029310.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAHONEY, A, A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24. ISBN: 978851029310.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997. ISBN 8585266171.

MORAES, M. C. Educação e contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 181-2002, jan./ jun. 2005. ISSN: 0104-7043. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v14.n23>.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007. ISSN: 1518-3483.

MORAES, M. C. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. *In*: MORAES, M, C; SUANNO, J, H. (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 21-42. ISBN: 9788578542931.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batallos. Campinas: Papirus, 2015. ISBN-10: 8544901255.

MORAES, M. C. Paradigma educacional emergente. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 6, 2016, Florianópolis. [Anais...]. Florianópolis: [Secretaria Municipal de Educação], 2016.

MORAES, M. C. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. *In*: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019. ISBN: 978-85-473-3564-9.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017. ISBN: 978-85-286-0764-2.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Porto Alegre: Sulina, 2003. ISBN: 9788520503034.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sullina, 2015. ISBN: 9788520507421.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. ISBN: 9788520505984.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. ISBN: 8520503071.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Cortez: UNESCO, 2011. ISBN: 9788524917547.

NAVARRA, J. M. Ecoformación, más allá de la educación ambiental. *In*: TORRE, S. L.(dir.); PUJOL, M. A.; SANZ, G. (coord.). **Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación**. Madrid: Editorial Universitas, 2007. p. 149-166. ISSN: 1139-9325.

NICOLESCU, B. **Ciência, sentido e evolução: a osmologia de Jacob Boehme**. São Paulo: Attar, 1995. ISBN: 9788598078304.

NICOLESCU, B. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. *In: Educação e transdisciplinaridade II*. [Brasília, DF?]: UNESCO: São Paulo: Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, TRIOM, 2002. “Este volume reúne a transcrição de seis palestras proferidas no II Encontro Catalisador do Projecto A Evolução Transdisciplinar na Educação, 2000, Guarujá, São Paulo, Brasil”. ISBN: 858546450X.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2008. ISBN-10:8585464224.

NUNES, V. L. M; MAGALHÃES, C.M. Gestão social na educação para pessoas com deficiências. **Holos**, Natal, ano 32, v. 8, p. 355-365, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3370.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017. ISBN: 9788532653314.

PEREIRA FILHO, A. D. **As múltiplas dimensões do fazer pedagógicos criativo de uma escola alagoana**: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo. 2019. 148 f. Orientadora Maria Dolores Fortes Alves. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. p. 149.

PAUL, P.; PINEAU, G. (coord.). **Trandisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan, 2005. (Collection Interfaces et transdisciplinarités). ISBN: 2-7475-7837-2

PINHO, M. J; PASSOS, V. M. A. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p433>.

RIBEIRO, F, N. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação Pró-Discente. **Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 40-50, 2011. ISSN: 2177-6628.

RUIZ, J. À. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN: 9788522444823.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (org.). Teoria da complexidade*: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. ISBN: 978-85-473-3564-9.

SANTOS, J.M. C. T; OLIVEIRA, S. K.V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **Holos.**, Natal, v.5, 2014.

SANTOS, S. S. C; HAMMESCHMIDT, K.S.A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 65, n. 4, p. 561-565, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000400002>.

SILVA, A. T. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba, n. 18, p. 95-104, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>.

SILVA, M.M; DINIZ, M. **Inclusão no ensino superior**: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. São Paulo: Paco, 2017.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: SUANNO J. H.; MORAES, M. C. (org.). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. São Paulo: WAK Editora, 2014. ISBN: 9788578542931.

TEIXEIRA, A.V; MACIEL, A, S. Direito fundamental à educação e inclusão social de pessoas com deficiência: uma análise crítica no caso do ensino superior. **Revista Direito e Liberdade**, Natal, v. 19, n.1, p. 35-37, 2017. ISSN: 2177-1758.

TORRE, S. de la. **Sentipensar**: estratégias para un aprendizaje creativo. Mimeo: 2001.

TORRE, S de la; MORAES, M, C; PUJOL, M, A. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Tradução: Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Psicologia. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia - PPC**. Maceió: UFAL, 2013.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998. ISBN: 9789724412320.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista na íntegra realizada com os sujeitos da pesquisa e organizada em pergunta e respostas por quadros. (R.P1- para resposta do participante 1; R.P2- resposta do participante 2; R.P3- resposta do participante 3)

1- Você já teve algum aluno de psicologia com alguma deficiência física e/ou intelectual?
<p>“R.P1: Tive dois alunos com deficiência física, um cadeirante, tenho ainda, ele é estagiário da psicologia escolar e também tive um tetraplégico. Os dois tinham deficiência física.”</p> <p>“R.P2: Certo, então eu estou atualmente com seis turmas, eu só tenho um aluno que é cego em uma das minhas turmas, e aí enfim ele está no início do curso, mas só tem esse, realmente.”</p> <p>“R.P3: Sim, tenho um aluno de psicologia com deficiência física, aliás tenho, é... esse aluno, pelo menos três mais recente, cadeirantes, dois cadeirante, inclusive um muito comprometido, enfim, mas que foi o meu, foi não, é meu bolsista Pibic, e tem também com deficiência visual.”</p>

Fonte: A autora (2019).

2- O que você compreende como inclusão?
<p>“R.P1: Tentar adaptar o máximo possível da minha didática as minhas estratégias em sala de aula para tentar abarcar as diversidades dos meus alunos que encontro na sala de aula. Eu tenho diversos alunos, com diversas condições em sala de aula, com diversidades econômicas, diversidades de estratégias de aprendizagens, tem aluno que aprendem mais com metodologias ativas, alunos que aprendem mais com aulas expositivas, alunos que no momento da avaliação oral se dão muito mal, mas que no momento da avaliação escrita se beneficiam, eu acredito que inclusão é eu diversificar o máximo minhas estratégias didáticas, minha avaliação para eu dar conta dessas diversidades, não só de diversidade no sentido de deficiências mas diversidade mais ampla.”</p> <p>“R.P2: Há eu acho que eu nunca passei... então, eu nunca tinha passado por essa experiência de ter que pensar nisso, até ter ele como aluno, então assim, eu até fiquei preocupada no começo, meu Deus do céu como é que ele vai ler os textos, e aí já dei uma pesquisada em como ele poderia poder fazer isso, procurei saber com pessoas, enfim, descobri os aplicativos, que fazem a leitura do texto e aí eles vão transcrevendo, eles vão meio que criando áudios para o que tem no material escrito para essas pessoas acompanharem essas leituras diárias, semanais que a gente vai solicitando, e aí tem esses aplicativos, mas assim, independente disso eu fui falar com ele né, sabe por que? já é um aluno de terceiro período então eu deduzi que de alguma maneira ele já estava conseguindo gerenciar esses materiais e fazer essas atividades pedidas, mas assim que eu queria saber como, se ele tinha alguma dificuldade, se ele estava demandando alguma coisa, enfim, alguma metodologia específica de ensino, e aí eu fui falar com ele, ele disse que conseguia acompanhar, enfim, ele mesmo, ele é muito independente sabe, e aí eu conversei com ele, ele disse que conseguia fazer o acompanhamento das leituras mesmo, já pedi atividade escrita ele também já conseguiu fazer, as coisas que faço por escrito na sala eu sempre falo para ele, oralmente, para ele conseguir acompanhar, na medida do possível eu estou sempre inserindo metodologias que vão além dessa leitura, então eu faço atividades observacionais, entrevistas, estou pedindo essas resenhas de filme, então, inclusive está acompanhando, são resenhas relacionadas a filmes, então de alguma maneira ele consegue acompanhar o áudio desses filmes e fazer a resenha do jeito dele, e aí enfim eu acho que estou tentando ver, mas assim na maioria das vezes as metodologias que eu faço, não são metodologias de muita leitura na sala de aula, não se prendem só no texto, a gente discute muito, é uma turma muito ativa em termo de reflexão então, inclusive ele é muito participativo, então acho que.. eu não estou tendo muito problema com isso, especificamente como ele não. Mas eu acho que talvez conte muito o fato de também dele não é</p>

cego de nascença, ele ficou depois de adulto, e aí algumas coisas eu percebo que ele consegue fazer o link de imagens com várias coisas, na minha disciplina puxa muito essas questões de sensação, percepção, quer dizer são justamente os processos básicos que estou trabalhando com eles, e ele inclusive ajuda muito a dar essa perspectiva de uma pessoa que não enxerga mas tem os outros sentidos para captar tudo isso, então eu acho que está sendo uma disciplina bem interessante para incluir ele. Inclusive já, por exemplo, na aula de sensação, eu pedi para ele dar um depoimento do que ele quisesse dar, enfim, da experiência dele, da realidade dele, e ele inclusive foi bem participativo, ele disse: há professora pode me fazer de cobaia, hahaha ele mesmo se ofereceu, quando eu comecei a pedir, ele mesmo já estava se oferecendo e aí enfim foi uma aula super interessante, justamente porque ele deu essa outra perspectiva assim, mais é isso que estou te falando, ele é um cego, que não é um cego de nascença, algumas coisas que a gente discute, por exemplo questões que podem ser articuladas mais com essa estética do que a gente está trabalhando, essas imagens, talvez ele consiga associar mais facilmente do que uma pessoa que desde o começo não teve essa referência de imagem nenhuma, então eu não saberia te dizer se essa pessoa teria mais dificuldade de acompanhar algo, mas ele consegue.”

“R.P3: Uma boa pergunta. Olha eu me envolvo com essa palavra desde 1996 logo, logo depois de Salamanca, ou 1994 que me envolvo com a palavra, eu me volto...é de uma forma parece tácita assim, a inclusão ela precisa ser pensada como o ato educativo que considera de fato a diversidade humana, mas não é isso que acontece, então me parece que tenho visto é que tem uma dificuldade de entender as práticas educativas, as pessoas tem uma dificuldade aí... porque ainda continua com aquela prática de dizer eu faço uma coisa e você me responde como eu quero, como eu espero né, então isso não é pensar numa educação para a diversidade, então para mim inclusão está aí, nesse olhar para o mundo pensando que diferenças e diferenças únicas, na maioria das vezes, inclusão é uma proposta de educação... Movimento social talvez voltado para esse olhar onde convive diferenças, coisas que você conhece, coisas que você não conhece.”

Fonte: A autora (2019).

3- Quais os valores que você acha importante no seu dia- dia como docente?

“R.P1: Eu acho... Valores... eu acho que é preciso muita ética, muita compreensão, muita dedicação ao trabalho de docente, muito compromisso com o trabalho da docência, muito compromisso em estar o tempo todo avaliando se o que você está fazendo está chegando para o alunos. Acho que é preciso muita disponibilidade, compromisso e muita flexibilidade também.”

“R.P2 : Acho que a ética de ensino vai muito além de ensinar somente o conteúdo. Eu tenho a preocupação de me adaptar a cada turma, criar metodologias específicas para cada turma. Eu acho que eu inclusive faço uma aula inicial só para entender o que eles querem e o desejo deles em relação ao próprio aprendizado dele né, em relação ao próprio aprendizado é uma coisa bem importante para mim, eu não sei se é porque eu vim da clínica e para mim diagnóstico é uma coisa que guia muito a forma como a gente vai conduzir o tratamento então para mim esse diagnóstico inicial, essa espécie de diagnóstico é importantíssimo para conduzir essa aula e tem que ter o desejo deles implicados nisso né, tem que ser coisas que eles gostem de fazer se não adianta, na medida do possível eu não sustento muito essa aula expositiva em que eu só fico falando, eu tento engajar eles de diversas maneira , eu acho que os valores estão associados a isso, a valorizar esse aluno, na verdade, a valorizar esse aluno, eu estou ali como uma mediação mesmo.”

“R.P3: Hum... valores! É tácito né, baseado nessa ideia de coisas diferentes, mas você me coloca como docente né?; Se coloca como docente você tem um pressuposto de tá trabalhando em prol de uma formação, é docente universitário né, docente universitário tá nessa ideia de alguém que você está ajudando desta formação. E uma questão, eu até falei isso recentemente, uma questão crucial para mim dentro desse exercício de docência é exatamente no trabalho de valores, valores que mobilizam as ações dos futuros profissionais, então eu tô sempre nesta questão de trabalhar nessa visualização de quais são os valores subjacentes, daquelas práticas, aquela teoria, aquele entendimento, aquela necessidade de atuação, nessa perspectiva de futuro. Como docente você visualiza o aqui mas olha o futuro profissional, eu penso nessa escala nessa dimensão, que valores esse profissional poderá tá exercendo na vida, na profissão eu trabalho muito nessa dimensão.”

Fonte: A autora (2019).

4- Quais são as características importantes, na sua prática docente, que você acredita que favorece a inclusão dos sujeitos?

“R.P1: Eu acho que a principal é a flexibilidade e diversidade. Flexibilidade de didática de avaliação, de estratégias de avaliação como também disponibilidade para auxiliar e corrigir o que não estava dando certo.”

“R.P2: Eu acho que são essas outras metodologias talvez, que vão além do texto é uma coisas que eu já entendi que era muito um perfil meu também desde o começo que eu realmente não gosto de dar uma aula muito expositiva. Para mim é uma aula que não achava interessante quando eu era aluna então para mim não faz muito sentido eu ficar fazendo a mesma coisa, então usar filmes, fazer atividades mais práticas dentro da aula, entrevista, preparar eles para fazer uma entrevista, observações, eu gosto muito de fazer observação em diversos contexto. Inclusive esse aluno que é cego ele vai fazer uma atividade de observação e ele escolheu fazer essa observação com criança e eu to até muito curiosa para saber o que ele vai trazer desse material ne, porque é uma outra percepção em relação a essa realidade, e eu estou bem curiosa, e assim observação não se restringe a visão né, é um conceito mais ampliado de observação, então acho que as metodologias mais alternativas assim é o que me permite incluir, não é só os alunos que são deficientes né, mas também aos alunos que não gostam dessa metodologias mais clássicas que é a expositiva.”

“R.P3: A minha característica é... tem uma coisa sim...uma coisa característica da minha prática é um movimento para conhecer o que o aluno tem, o que ele traz, isso para mim é ... eu tenho

muito, quer dizer...depois que existe a conversa mas eu percebo que uma característica que dar para isso, é essa vontade de que ele me sinalize por onde eu devo caminhar, o que eu devo fazer, como é que eu vou formatá-lo, ou pelo menos se pressupõe né, eu não vou dizer a você que eu alimento, mas se pressupõe uma simetria né, um lugar de docente, ainda, e para mim isso é muito difícil, pois eu sou estimulada pela relação e pensando que essa participação do aluno é fundamental para qualquer coisa que eu faça, então essa é minha característica, de criar cenários em que seja possível ele se manifestar e eu estou nesta perspectiva de conhece-lo para o que eu posso fazer.”

Fonte: A autora (2019).

5- Você compreende que, na sua proposta, você favorece a inclusão de todos os sujeitos?

“R.p1: Olha de todos eu gostaria, eu gostaria que sim, gostaria de pensar que sim, mas eu acho que sempre escapa um ou outro. Acho que de todos é muito.”

“R.P.2: Não. Assim, favorecer talvez eu favoreça, porquê assim, eu acho que quando você dar mais opções você cria mais condições para que pelo menos boa parte se engaje em algum tipo de atividade, mas vão ter sempre uns alunos que independente do que você faça, do que você estimule, não vão se engajar. Existe também uma parte do desejo do sujeito que precisa estar implicada realmente naquele processo de ensino e aprendizagem, isso daí eu não posso fazer por eles.”

“RP.3: Não sei. É difícil de responder né, até fazendo isso eu não sei exatamente, quando eu pressuponho a diversidade é de verdade. Eu pressuponho inclusive que até aquilo que eu faço pode não ser o melhor, eu tô, o que acontece é que eu to sempre acompanhando nessa perspectiva da relação, sinalizando o que foi bom, o que não foi, tem uma perspectiva ai, tem pressuposto da minha visão de mundo que as questões se transformam elas não ficam para sempre da mesma forma né, e não sei se inclui todo mundo. Porque assim, se eu dissesse que isso é como se eu já conhecesse o mundo, eu não conheço o mundo, eu não conheço todo mundo, eu tenho um movimento para trabalhar nessa ideia de que eu preciso que o outro participe, então eu preciso conhece-lo e outra questão é que a gente muda ao longo do tempo a gente transforma a relação então se alguma não for muito boa a tendência é que a gente chegue, mas eu não posso dizer que ainda assim fazendo tudo isso eu tô incluindo, eu não afirmaria nesse ponto.”

Fonte: A autora (2019).

6- Quais as ações que você realiza para incluir os sujeitos com deficiência física e/ou intelectual, na sua prática docente?

“R.p1: Então eu acho que, por exemplo esses outros alunos que tive eles tinham outro comprometimento de saúde, para além de ser cadeirante. Então ele faltava muito. Eu me disponibilizei muitas vezes, estar em outros turnos da aula para ajudar no que ele tinha perdido, não tinha conseguido, tento estar o máximo disponível para tentar suprir coisas que ele não podia controlar, porque as vezes ele tinha que faltar aula, para fazer o tratamento, então eu tentei sempre me disponibilizar em estar em outro turno para poder ajudar a tirar dúvida no que fosse possível, estar em outros turnos, tá disponível.”

“R.P2: Bom, é isso que eu te falei, acho que assim, ter o cuidado de tentar ver o que fica mais acessível. É isso que eu te falei, quando eu escrevo um texto, aula passada eu escrevi uma atividade para eles fazerem, tipo um estudo dirigido, para eles fazerem em sala, então eu escrevi no quadro e ai eu vou lá e tento falar para ele, tentar sempre deixar esse material e tudo isso que

está sendo trabalhado acessível de diversas maneiras.”

“R.P3: É a primeira coisa que eu faço é eu adoro olhar os olhos, para ele chegar e dizer oh, eu vi você, se no caso de que não ver como eu tive, eu vou lá e pego, isso é o que acontece né, então se chega uma pessoa diferente, então de alguma forma eu vou lá e vem cá eu te vi né, e aí a gente vai e conversa. Por exemplo eu tive, agora, hoje mesmo eu encontrei com meu ex aluno que é deficiente auditivo, como é que ele ver, com sinais né. Como é que você perguntou mesmo? Quais as ações né?... porque assim suas perguntas são muito amplas né, e assim, mas você ver, eu acho que na medida em que você diz, você quer falar, você precisa dizer alguma coisa...é... todo o tempo você está nessa e se você tem umas questões para mim, eu vou falar agora de uma forma bem situada né considerando meus alunos. Então tem alunos que, considerando um aluno que é mais comprometido que a própria voz dele é difícil, então ele precisa de que alguém faça menos barulho porque senão ele não consegue dizer. Então qual é a minha questão, que as pessoas percebam que ele tem essa diferença e que você para escuta-lo é preciso fazer um pouco mais de silêncio. O que eu faço por exemplo, e aí não é um mérito meu no caso né, eu percebi que o aluno tem ideias muito interessantes ele podia ter dificuldades, enfim, mas o que ele dizia era encantador, então eu fazia com que as pessoas tivessem a mesma experiência que eu, de começar de fato a escutar a ver a dimensão das questões que ele trazia, eu não sei generalizar, porque aí as perguntas , é como se a gente tivesse que generalizar uma coisa que não é generalizável, mas aí de uma forma muito geral e você colocar a pessoa com participando de tudo que você faz. Eu tenho vários exemplos eu me lembro de uma situação, que é desse aluno ainda, ele é meu pibic, e bolsista então eu pensei, erroneamente, que algumas atividades para ele era mais difícil, então a gente faz pesquisa de campo né, então o que significa, você tem que sair, se deslocar, ir para o lugar fazer a entrevista. Então o que eu pense, olha, ele é cadeirante, não se move, inclusive sozinho, ele vai fazer xixi com o pai, ele vem para dentro da sala de aula com o pai, para você ter essa ideia, ele nem pode tá sozinho , ele tem que tá com uma pessoa, então, mas isso aí, eu disse assim, então ele vai trabalhar mais com a gente aqui na sala enfim, eu não vou pedir para ele fazer as entrevistas, mas ele veio e disse, professora eu quero fazer as entrevistas também, então eu disse você quer?; então qual foi o meu movimento que disse a ele; sim, mas por que que você quer né, o que te motiva a fazer isso, e aí ele foi me dando as razões dele, e falei tudo bem, então você se prepara, você diz quais os dias que você tem que combinar lá, então eu faço de uma forma que nem tiro ele dos procedimentos normais que tem que fazer, mas a gente procura dialogar na medida do possível como ele se sente fazendo como todo mundo, mas da forma como ele pode fazer, mas isso não é generalizável.”

Fonte: A autora (2019).

7- Como você enxerga as múltiplas dimensões dos sujeitos?

“R.P1: Nossa que pergunta... como eu enxergo as múltiplas dimensões dos sujeitos....eu acho que mais uma vez é a questão da diversidade e da variabilidade. Acho que somos todos muito heterogêneos. O que funciona com um não funciona com outro, o que funciona numa turma não funciona na outra turma não funciona. Eu acho que é você está sempre aberto, tentar estar disponível para mudar também, de se adaptar a essa heterogeneidade que é humana, que é natural, tentar dar conta disso que sala de aula é difícil né, mas....”

“R.P2: Bem, acho que tem relação com tudo isso que eu estou falando, acho que é entender que o aluno, especificamente nesse contexto educacional, ele tem várias coisas preferenciais e não só esse aprendizado, então chega aluno: professora estou pensando em desistir do curso. Aluno de começo de curso, então você tem que dar conta dessa outra demanda que chega que não necessariamente tem a ver ali, tem a ver mas meio que de forma tangencial, mas que sustenta toda base da aprendizado, então são essas outras demandas que os alunos vão trazendo, vão se colocando. Ai eles trazem as vezes informações muito pessoais para o contexto da sala de aula e você tem meio que, enfim, tem que manejar ali, deixar essa pessoa confortável, criar metodologias em que eles não se sintam invadidos. Eu acho que também na medida do possível é considerar também esse aspecto afetivo, como psicólogo não tem como não considerar esse aspecto afetivo, motivacional do sujeito enfim tudo isso que está ali relacionado a esse processo.”

“R.P3: Eu não costumo ver o ser humano com dimensões. Eu olho o todo, para mim quando uma pessoa tá ali, ele tá integral, eu não consigo ver dimensão eu sempre disse, essa é uma discussão que eu trago, é onde tá assim, essa perspectiva para mim quem me dá essa visão é o Vigotsky né, desse funcionamento integrado. Agora tem uma questão para mim crucial que é a linguagem né, esse movimento, esse recurso que a pessoa usa para entrar em contato com o outro. E quando falo a linguagem eu não falo a linguagem oral, porque nem todo mundo tem essa linguagem, mas essa linguagem que endereça, que vincula a pessoa ao mundo e ao outro, então para mim você não tem dimensões, tem integrado nesta linguagem, nesta função de movimento para interagir, para se relacionar.”

Fonte: A autora (2019).

8- Quais os aspectos, que você considera importantes, para a formação do profissional em psicologia?

“R.P1: Há eu acho que a principal de todas é uma postura ética. Uma postura ética diante do mundo, diante de saber que todos os fatores de ordem psicológica e social são múltiplos, eles são complexos, então ele tem que ter esse olhar de complexidade, tem que ter essa postura ética, essa capacidade de escuta também de disponibilidade de escuta e de intervenção. Acho que são as principais, uma postura ética, no sentido de analisar a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos nos processos, uma capacidade de escuta e uma capacidade de intervenção também que seja apropriada para as situações. Essas são as principais.”

“R.P2: Eu acho que a formação generalista é essencial. Independentemente de onde ele vá trabalhar, eu acho que a formação generalista é uma coisa que enfim, ela dá uma base para o que ele vai fazer depois, para o que ele vai se aprofundar depois. A faculdade talvez seja meio que um leque de várias opções. A gente as vezes tem meio que vários direcionamento, muitos vieses da formação que acabam fazendo com que a gente alcance um conhecimento deficitário com relação a algumas áreas e aí, enfim, desde cedo você começa a estudar muita psicanálise ou então vai para a psicologia cognitiva e ai você fica numa defasagem em relação a outros aspectos da psicologia que inclusive podem te auxiliar por exemplo como psicanalista, com psicólogo infantil, enfim, eu acho que a formação generalista é algo que pelo menos dá uma base ali e eu acho que falta um pouco, talvez, na formação algum suporte de como se auto gerenciar em relação ao aprendizado, de como a gente lida, como a gente se organiza, como a gente constrói uma independência para

além dos muros da universidade, então acho que sai de um contexto muito de ensino médio e vai para a universidade e fica perdido com toda essa liberdade, com o não ter ninguém que segure na mão, eu acho que as vezes isso atrapalha um pouco e falta um pouco de suporte em relação a isso. Pelo menos na minha formação, dentro da universidade federal a gente meio que já é suposto como um sujeito que sabe lidar ali, já está em outro nível intelectual, já consegue meio que se auto gerenciar e não necessariamente é verdade, então eu acho que falta um pouco disso na formação.”

“R.P3: Um monte né. Eu não saberia dizer assim. Tem muitas questões, eu realmente não vou conseguir dizer tudo a você. Uma questão que eu acho relevante, aí eu falo desse lugar de trabalho, de reflexão que eu faço, que é a relação entre linguagem e desenvolvimento. Para mim o profissional de psicologia ele tem que está antenado com as consequências disso né, o que significa entender essa relação da linguagem com o desenvolvimento humano, porque eu acho que as ações da psicologia, o serviço de psicologia, o profissional de psicologia, ele tem que está voltado para essa ideia da promoção do desenvolvimento para pessoa. Para mim essa ideia de desenvolvimento que não é ganhar um salário e dinheiro não é por aí. Esse desenvolvimento para mim está relacionado com a ideia de transformações, continuas transformações, você dialoga com o mundo e vai agregando coisas nas tuas experiências, enfim, e isso vai te promovendo essas transformações, né, esse desenvolvimento. Então eu acho que o profissional de psicologia ele tem que está nesta... participando desse processo no sentido de que estas transformações sejam realmente possíveis, é, enfim esse desenvolvimento. Mas tem muitas outras coisas, outras questões, eu não esgotei essa conversa aqui.”

Fonte: A autora (2019).

9- Quais os movimentos você considera relevantes, no estudante de psicologia, com vistas a favorecer o desempenho acadêmico do mesmo?

“R.P1: Do estudante é vim para as aulas, se dedicar a leitura e ao estudo. Participar das discussões, não está tão alheio porque as vezes ele está na aula mas está alheio, não está implicado com aquelas discussões. E eu considero também que seria muito importante também participar de atividades extra classe, de extensão de pesquisa, mas infelizmente nem todos podem, por várias questões, acho que são os principais movimentos de vim, de se dedicar de estudar e de participar dessas outras ações.”

“R.P2: Bom, eu acho que estabelecer uma disciplina de estudo, isso daí é difícilimo, justamente por isso que eu estava falando, a gente sai de um contexto em que estuda uma dia antes de prova, enfim, tenho hábitos de estudo não tanto saudáveis e aí a gente tem que se adaptar a essa outra realidade, então acho que o primeiro deles é criar uma disciplina de estudo, uma rotina de estudo, eu acho que o aluno tem que ser estimulado primeiramente a estudar o que ele gosta, não o que o professor quer, eu acho que... e aí eu estava conversando com uma aluna do 2º período e aí a aluna me contando que o professor tinha passado o texto da história da sexualidade para eles lerem num disciplina inicial do curso. Nossa, mas é muito complexo esse texto para um aluno de psicologia que tá no começo, é inclusive meio intimidante né, meio intimidador para esse processo assim porque é uma demanda mais do professor essa né, que os alunos tem que acompanhar e que eles não tem capacidade ainda de fazer, eu acho que, na medida do possível, o aluno ele tem que se engajar em coisas que ele gosta né, é claro que ele vai se sujeitar a fazer coisas não tão interessantes para ele mesmo que talvez ele aprenda alguma coisa em paralelo, mas, enfim, possivelmente ele não vai se engajar tanto, mas o primeiro passo para ele aprender qualquer coisa é investir nas coisas que ele gosta, então é... e aí vem os projetos os pibics, os projetos de extensão, os estágios, tudo isso também, não muito para completar ali o currículo, mas sendo coisas que realmente o aluno tenha pelo menos o interesse em se engajar, acho que há uma necessidade de fazer de ter várias experiências em contexto variados, mas isso não pode ser só um *checklist* do currículo.”

“R.P3: Ele precisa desperta para o que interessa a ele né. Se você fizer alguma coisa que, um movimento que o aluno conheça seus interesses né, já é uma luz. E aí tem muitas coisas. Quando você tem o interesse você vai buscar, fazer os movimentos. Não vou dizer o básico né, você tem que ler, não... mas você... eu acho que a gente tem muito essa ideia da... eu como professora eu sou muito crítica no sentido de tá fazendo ele questionar: é assim?; bom isso é o discurso hegemônico, é o que todo mundo pensa, mas é assim? De repente eu abro muito e o aluno fica nessa situação de muitas questões, mas é para favorecer ele descobrir o interesse. Acho que no fundo o aluno ele caminha, ele vai de repente, todo mundo tem potenciais incríveis quando se descobre interessado por alguma coisa.

10- O que você espera do futuro profissional dos seus alunos hoje?

“R.P1: Ai meu Deus, melhores do que todos que estão aí hoje. Eu espero que sejam profissionais que tenham uma leitura, mais complexas dos fenômenos. Eu sou da área da psicologia escolar né, então principalmente alunos que vai trabalhar na área da educação e que consigam ter uma olhar das políticas públicas, da dinâmica da sala de aula, dos afetos, da relação professor- aluno, na relação escola- família, então que tenham esse olhar mais múltiplo, mais integrador na escola e que consigam atuar nesses níveis também né, acho que hoje a gente ver profissionais que tem essa compreensão mas que ainda limitam muito sua atuação para uma atuação clínica individual e eu quero hoje que os meus alunos tenham essa compressão e que consigam pensar em outras estratégias de atuação para além da atuação individual.”

“R.P2: Primeiro que eles se formem, é uma coisa bem importante e é bem difícil. Assim, eu acho que a graduação em si tem vários momentos críticos que você se desestimula, mesmo o mais engajado ali, com o desejo ali muito bem formatado em relação ao que ele quer, ele sente várias

inseguranças se questiona se realmente está no lugar certo, então terminar a graduação já é um passo bem importante nessa formação e, enfim, que ele consiga se inserir no mercado de trabalho, consigam e entender achar, dentro da psicologia um caminho que eles sejam produtivos e se encontrem profissionalmente, porque são muitos caminhos possíveis.”

“R.P3: É uma pergunta muito genérica. Isso requer uma análise tão difícil de fazer. Porquê aí a gente ... eu como, assim, como análise de visão de mundo que tenho é uma visão das relações, das questões. Então a gente vivendo uma situação política muito complicada, então eu não sei onde vai dar o mundo, e eu não posso dizer, visualizar esse futuro sem considerar isso né, as diferenças entre as regiões brasileiras, as diferenças entre universidades, o sucateamento das universidades federais e as vezes eu fico realmente muito triste porque eu vejo os alunos muito dispersos porquê... mas não é culpa deles, eu não tenho que culpa-los por isso. Tem toda uma situação que dificulta a vida nossa, que é muito difícil né. Então essa é uma pergunta muito difícil, claro.. eu não tenho clareza...não sei o que que eu vejo, o que eu posso esperar dos meus alunos, assim como eu não sei o que posso esperar da vida né.

Fonte: A autora (2019).

11- Como você enxerga as possíveis dificuldades existentes, na tentativa de favorecer a inclusão dos alunos?

“R.P1: Eu acho que para além das dificuldade estruturais que são muitas, estruturais também no sentido de tempo, você precisa de mais tempo para a disponibilidade, de mais tempo para a preparação de aulas, de mais material, enfim, para adaptar as questões didáticas mesmo, então acho que tem questões estruturais físicos, mas estruturais no sentido assim, as vezes a gente vive numa roda viva tão grande, coisas pra fazer de pesquisa e extensão e para você abarcar essa diversidade que a inclusão precisa, você precisa de um tempo de preparação de acesso a material que nem sempre a gente tem e eu acho que principalmente a disponibilidade de fazer isso, de estar disposto a dedicar um tempo a mais para esse aluno, adaptar material né, eu vejo muito deles falando que assim, não tem muita compreensão por parte dos docentes então acho que esse movimento também é muito importante. Estrutural no sentido também de estar disponível né para flexibilizar suas práticas, enfim é isso.”

“R.P2: É isso, eu realmente não tinha experiência nenhuma. Primeiro que dentro da formação que eu tive não teve uma preparação para ser docente a não ser já no doutorado que aí a gente começa a ter essas experiências de estágio docente, eu fiz especificamente três estágios docências que me ajudaram um pouco, mas não especificamente para essa questão de preparar para essa questão não existe um curso preparatório para dar aula. Talvez nos curso mais especificamente de pedagogia que aí é muito maior para isso, mas assim, psicologia a gente não tem e aí você meio que vai fazer estágio docência mas muito baseado na prática docente de um determinado professor, você aprende a partir daquilo, não necessariamente numa coisa generalizada que possa ser aplicada em diversos contexto, então acho que isso é uma deficiência na formação do docente em outras áreas né, e aí a gente tem que procurar isso de formas alternativas. Agora eu tô fazendo um curso por exemplo de metodologias ativas e aí é isso assim, eu acho que agora que eu tô fazendo esse movimento de procurar essa base de docência para ter mais possibilidades de criar metodologias, mas acho eu essa é uma dificuldade, é o problema na formação e as vezes que implica também na falta de conhecimento em relação a alguns recursos, por exemplo esses aplicativos para ajudar esse aluno especificamente cego a ler a acompanhar as coisas, que eu não conhecia e aí que eu tô conhecendo mais agora, tem alguns que são mais eficientes que outros, mas, enfim é uma recurso que pode ser sugerido. Eu imagino que a maioria quando entra na universidade já deve ter uma noção desses recursos, mas esse tipo de coisa eu não sabia, é uma coisa mais recente dentro da minha perspectiva como docente. Eu acho que as dificuldades é isso assim, é desconhecimento e

uma formação talvez, talvez não, deficitária em relação as práticas docentes, principalmente, mesmo tendo feito mestrado e doutorado isso ainda é uma coisa muito ampliação sabe, é uma coisa que não é muito aprofundada nessas formações. E ai você vai desenvolver uma pesquisa de um tema específico e não necessariamente aquilo tá voltado para a docência, se não tiver aí você tem que correr atrás meio que enfim, de formas mais paralelas.

“R.P3: São as mesmas dificuldades. São questões políticas. Quando você tem é... você ver isso nas diferentes regiões. Quando você tem instituições mais aparelhadas, com materiais, porque assim a questão humana é fundamental, ok, né, você ter assim, essas questões agora a pouco como a gente conversou desse olhar, para a comunicação, desse olhar para as relações, dessa integração colocada da pessoa com possibilidade da conquista do seu espaço no grupo, enfim, por características diversas, mas ainda isto esbarra em questões concretas de aparelhos, de acessibilidade arquitetônico, entendeu... então ...as dificuldades acho que... quando a gente mora no nordeste, no Brasil em alagoas essas questões são constantes e você não poder andar em todo canto por dificuldades, de você não ter lugares que realmente te promovam este bem estar naquela condição difícil em que você vive.”

Fonte: A autora (2019).

APÊNDICE B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)
aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **EM BUSCA DE PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**, dos pesquisadores dos pesquisadores: Idenise Naiara Lima Soares (Mestranda- Universidade Federal de Alagoas - UFAL); Dra Maria Dolores Fortes Alves (Orientadora- Universidade Federal de Alagoas - UFAL); Adalberto Duarte Pereira Filho (Colaborador- Universidade Federal de Alagoas- UFAL). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de psicologia ofertado na Universidade Federal de Alagoas- UFAL e suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva.
2. A importância deste estudo se dar pela relevância científica da necessidade e da produção do conhecimento, bem como do desenvolvimento de estudos com foco na inclusão no ensino superior a partir do olhar da complexidade e da ecoformação. Além disso, tais achados a partir da investigação podem contribuir para a superação da formação disciplinar/cognitiva dos sujeitos; subsidiar reflexões acerca do que está sendo feito para facilitar o processo de inclusão; sensibilizar os docentes na perspectiva de fazer acontecer práticas integradoras que operem a favor do processo de inclusão e com isso beneficiar sujeitos que estão excluídos do processo educativo e da sociedade mesmo quando esses são objetos de políticas e ações pretensamente inclusivas.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: : A análise das práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelos professores do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL e suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo, que compreenda o sujeito para além da dimensão cognitiva, em toda sua inteireza; A compreensão das práticas que estão sendo desenvolvidas pelos docentes na tentativa de incluir e se essas práticas então dialogando com a teoria da complexidade e da ecoformação; O vislumbrar possibilidades de

desenvolvimento de práticas integradoras, bem como sua divulgação, que contribuam para um processo de inclusão, na perspectiva da teoria da complexidade e da ecoformação para os docentes do ensino superior, com posterior publicações no Brasil e exterior. O incentivo aos pesquisadores a se envolverem com as reais necessidades educacionais do ensino superior brasileiro, além da materialização de novas produções de conhecimento e a difusão de Práticas de Aprendizagem Integradoras em todo âmbito nacional e para além dele. Também, no futuro próximo, objetivamos a criação de novos programas na Educação superior, além de cursos e pesquisas que fazem uso de Práticas de Aprendizagem Inovadoras e Integradoras- PAII.

4. A coleta de dados começará em 10 de junho de 2019 com previsão de término em 10 de setembro de 2019, a serem combinados os horários para entrevistas gravadas de acordo com a disponibilidade de cada participante da pesquisa.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: Após a obtenção da autorização dos participantes da pesquisa por meio do TCLE, será realizado um contato com o coordenador e professores do curso de Psicologia da UFAL para o agendamento de uma entrevista semiestruturada que será captada em áudio por meio de gravador e tem como foco a identificação dos movimentos que essa coordenação e seus professores têm realizado no sentido de construir práticas pedagógicas que favorecessem o processo de inclusão dos sujeitos vinculados a esse curso. Como instrumentos de análise serão aplicados 1 questionário semiestruturado de avaliação, além de gravações de áudio do momento da entrevista. Tais materiais visam à análise teórica, de forma que venham a subsidiar este estudo. Os nomes dos participantes serão omitidos para preservação da identidade, sendo utilizados alônimos escolhidos aleatoriamente ou pelos próprios sujeitos. Posteriormente a finalização da pesquisa, as gravações serão destruídas.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: Analisar o presente TCLE e em caso de concordância, assiná-lo, concedendo autorização para participação voluntária na pesquisa. Posteriormente responder a entrevista semiestruturadas por questionário, salientando que a mesma será gravada em áudio. Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho.

7. A pesquisa tende a não oferecer riscos à sua saúde física e/ou mental, tendo em vista que se trata da aplicação de um questionário simples. Entretanto os possíveis riscos podem estar relacionados a incômodos e/ou desconfortos frente à gravação em áudio das entrevistas, bem como resistências a não quererem responder as respectivas perguntas. Salienta-se que

caso seja emergido qualquer incômodo ou desconforto por parte do sujeito pesquisando, este poderá se recusar a responder e a desistir da sua participação a qualquer momento, sem maiores prejuízos.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: é o incentivo aos pesquisadores a realizarem suas pesquisas e poder contribuir através de estratégias de investigação sobre as Prática de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras na Educação Inclusiva, no ensino superior, no estado de Alagoas. A formação de professores e políticas públicas dentro dos novos paradigmas da educação. Redução dos riscos de violência em seus vários aspectos. Conscientização sobre a necessidade de autoconhecimento dos professores e consciência de interdependência entre todos. Outro aspectos diz respeito a colaboração e o impacto emocional vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial produzindo, deste modo, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, quiçá, proporcionando a inclusão, estado de paz e a não-violência, possibilitando aos sujeitos sentirem-se parte do todo. Levantamento de vários aspectos possíveis de serem divulgados e conhecidos acerca das diversas linhas de investigação propostas, a partir dos resultados e dos impactos sociais esperados, a partir da investigação, acerca da perspectiva de Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto do ensino superior. Promoção da ciência, da tecnologia e da inovação nas diferentes áreas de conhecimentos por meio das linhas de pesquisa em prol da educação do Estado de Alagoas; Fomentar diálogos e reflexões sobre práticas de aprendizagem integradora e os novos paradigmas e pensamentos na educação- uma educação complexa, ecossistêmica e transdisciplinar, sobre uma educação para cidadania planetária e a inteireza do ser. Consolidar produções de conhecimento pelos pesquisadores, mestres e doutores envolvido com o projeto por meio de publicações em livros, artigos, jornais e E-books. Produção de artigos e livros, além de revista do grupo de pesquisa.

9. Você poderá contar com a assistência dos pesquisadores responsáveis pelo estudo, sendo eles Idenise Naiara Lima Soares (Mestranda- UFAL) e Maria Dolores Fortes Alves (Orientadora- UFAL).

10. Você será informado(a), se assim desejar, do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você, entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada por necessidade de deslocamento, você tem assegurado o direito a ressarcimento, após comprovação da despesa.

14. Você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Idenise Naiara Lima Soares

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

E-mail: idenisepsi@gmail.com

Contato de urgência: Sr(a). Maria Dolores Fortes Alves

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Cidade MACEIÓ /CEP: 57051-290

E-mail: mdfortes@gmail.com:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas


Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Autorização para a Pesquisa emitido pela Direção do Instituto de Psicologia da UFAL


UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Jorge Luiz de Souza Bernades, Diretor do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], AUTORIZO aos/as pesquisadores/as **Idenise Naiara Lima Soares (Mestranda em Educação- Universidade Federal de Alagoas- UFAL); Dra Maria Dolores Fortes Alves (Universidade Federal de Alagoas - UFAL) – orientadora/colaboradora; Adalberto Duarte Pereira Filho (UFAL)- colaborador**, do projeto intitulado **EM BUSCA DE PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**, vinculado a Universidade Federal de Alagoas e ao programa de pós-graduação de Mestrado em Educação do Centro de Educação, a linha de pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico e ao grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadoras a realizarem uma pesquisa qualitativa no qual far-se-á uma entrevista semi-estruturada aos docentes do curso de graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas que, voluntariamente, aceitarem participar da mesma. Como instrumento de análise será aplicado 1 questionário semi-estruturado, elaborado pela pesquisadora e orientadora responsável pela pesquisa em tela, além de gravações de áudio do momento da entrevista. Tais materiais visam à análise teórica, de forma que venham a subsidiar este estudo.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.

Prof. Dr. **Jorge Luiz de Souza Bernades**
SIAPE 1518410
Diretor do Instituto de Psicologia/UFAL
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

ANEXO B - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDICISPLINARIDADE

Pesquisador: IDENISE NAIARA LIMA SOARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12543919.4.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.057.668

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dos cursos de Psicologia e que tiveram por objetivo favorecer a inclusão dos sujeitos. A curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) acerca desse objeto de estudo foi gestada a partir de uma experiência docente num curso de Psicologia. Nesse contexto, os professores, a cada semestre letivo, eram desafiados a criar estratégias que favorecessem o processo de inclusão dos alunos desse curso. Diante da inquietação acerca dos limites e potencialidades inclusivas de tais práticas pedagógicas, evidencia-se a necessidade de compreender esse objeto de estudo. Assim, nesta introdução, contextualizaremos o histórico desse objeto e delinaremos o problema que norteia essa investigação. Diante da vivência como docente, me deparei com a situação de exclusão de uma aluna que relatava ter deficiência cognitiva. Todo o discurso da aluna perpassava pelo processo de exclusão. Os movimentos empreendidos pelos professores e gestores da Instituição de ensino superior (IES) tentavam alcançar apenas a dimensão cognitiva desta aluna. Os professores não conseguiam enxergá-la em suas múltiplas dimensões, não conseguiam alcançar sua inteireza, não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.057.668

conseguiam enxergá-la em sua relação com o humano e com a natureza. Nesse sentido, emergiu o seguinte problema de pesquisa: Como a docência nos cursos de psicologia se aproxima de uma prática inclusiva que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva, considerando-o em sua inteireza?

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

Investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de psicologia ofertados em Maceió-AL e suas aproximações com as práticas integradoras que contribuem para um processo inclusivo que compreenda o sujeito para além de sua dimensão cognitiva

Objetivo Secundário:

- Realizar estudo teórico-bibliográfico acerca das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas fundamentadas na teoria da complexidade e da ecoformação, determinando assim o estado da arte da questão;
- Identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Psicologia que estão voltadas para o processo de inclusão, possibilitando assim dados a serem analisados sob o olhar da complexidade e da transdisciplinaridade;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa tende a não oferecer riscos à sua saúde física e/ou mental, tendo em vista que trata-se da aplicação de um questionário simples.

Entretanto os possíveis riscos podem estar relacionados a incômodos e/ou desconfortos frente a gravação em áudio das entrevistas. Saliencia-se que caso seja emergido qualquer incômodo ou desconforto por parte do sujeito pesquisando, este poderá se recusar a responder e a desistir da sua participação a qualquer momento, sem maiores prejuízos.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: é o incentivo aos pesquisadores a realizarem suas pesquisas e poder contribuir através de estratégias de investigação sobre as Prática de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras na Educação Inclusiva, no ensino superior, no estado de Alagoas. A formação de professores e políticas públicas dentro dos novos paradigmas da

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.057.668

educação. Redução dos riscos de violência em seus vários aspectos. Conscientização sobre a necessidade de autoconhecimento dos professores e consciência de interdependência entre todos. Outro aspecto diz respeito a colaboração e o impacto emocional vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial produzindo, deste modo, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, quiçá, proporcionando a inclusão, estado de paz e a não-violência, possibilitando aos sujeitos sentirem-se parte do todo. Levantamento de vários aspectos possíveis de serem divulgados e conhecidos acerca das diversas linhas de investigação propostas, a partir dos resultados e dos impactos sociais esperados, a partir da investigação, acerca da perspectiva de Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto do ensino superior. Promoção da ciência, da tecnologia e da inovação nas diferentes áreas de conhecimentos por meio das linhas de pesquisa em prol da educação do Estado de Alagoas; Fomentar diálogos e reflexões sobre práticas de aprendizagem integradora e os novos paradigmas e pensamentos na educação- uma educação complexa, ecossistêmica e transdisciplinar, sobre uma educação para cidadania planetária e a inteireza do ser. Consolidar produções de conhecimento pelos pesquisadores, mestres e doutores envolvido com o projeto por meio de publicações em livros, artigos, jornais e E-books. Produção de artigos e livros, além de revista do grupo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado realizada PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-CEDU/UFAL.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Declaração de Instituição e Infraestrutura TERMODEAUTORIZACAO.pdf
 Outros declaracao_publicizacao.pdf
 Outros declaracao_publicizacao.pdf
 Comprovante de Recepção PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1316486.pdf
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto.pdf
 Folha de Rosto Folhaderosto.pdf
 Folha de Rosto Folhaderosto.pdf
 Declaração de Instituição e Infraestrutura TERMODEAUTORIZACAO.pdf
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

Continuação do Parecer: 4.057.668

Ausência

tcleenviadoaocomite2.pdf

Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto.pdf

Outros CartaexplicandoaemendasolicitadapeloCEP.doc

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

tcleenviadoaocomite2.pdf

Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1518858_E1.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda apresentada não se refere a modificações significativas de objetivos e métodos da pesquisa, mas especificamente a adequação/alteração do título e ao número de entrevistados (de 5 para 3), ambos devidamente justificados em carta anexada ao processo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.057.668

determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria. O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1518858_E1.pdf	12/04/2020 03:20:38		Aceito
Outros	CartaexplicandoaemendasolicitadapeloCEP.doc	12/04/2020 03:18:58	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito
Outros	declaracao_publicizacao.pdf	08/04/2019 00:04:22	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/04/2019 00:03:51	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleenviadoaocomite2.pdf	07/04/2019 23:50:06	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEAUTORIZACAO.pdf	20/03/2019 20:39:23	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/03/2019 20:30:06	IDENISE NAIARA LIMA SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.057.668

MACEIO, 29 de Maio de 2020

Assinado por:
CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com