



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDREZO CORREIA DOS SANTOS
VALQUÍRIA NASCIMENTO LIMA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA DOS PROFESSORES NA/PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maceió
2019

ANDREZO CORREIA DOS SANTOS
VALQUÍRIA NASCIMENTO LIMA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA DOS PROFESSORES NA/PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção de nota final do Trabalho de conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

Maceió
2019

**ANDREZO CORREIA DOS SANTOS
VALQUÍRIA NASCIMENTO LIMA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA DOS PROFESSORES
NA / PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

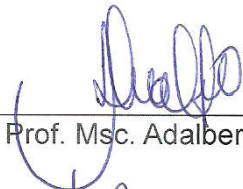
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 04/09/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

Comissão Examinadora



Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (CEDU/UFAL)



Prof. Msc. Adalberto Duarte Pereira Filho (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Abdizia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)

AGRADECIMENTOS

Aos familiares e amigos mais próximos, o nosso muito obrigado pelo apoio e paciência no decorrer desta caminhada;

Aos colegas de curso, agradecemos pelo acompanhamento de todos no processo de escrita e desenvolvimento desta pesquisa;

Aos todos os professores, em especial à Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, nossa orientadora, agradecemos por todo o suporte dado para a construção e revisão deste texto;

A cada um dos funcionários que fazem parte da instituição, agradecemos pelo empenho de fazer uma universidade cada dia melhor.

RESUMO

O acolhimento de um aluno no ambiente escolar depreende uma necessidade de compreender que ele é um ser dotado de singularidade, colocando-se como fundamental que o professor pautе suas ações em empatia e sensibilidade emocional. Acerca de duas décadas não era comum ver uma pessoa com deficiência frequentando escolas em sala regular e, quando isto acontecia, o ambiente que deveria ser de aprendizagem e comunhão, colocava estas pessoas ainda mais invisíveis mediante à sociedade ainda excludente e pela falta de preparo na formação docente. O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar a importância da formação humana do professor em uma perspectiva inclusiva e integradora, tendo em vista as dificuldades e obstáculos dos docentes frente a educação inclusiva, refletindo acerca dos valores e relações humanas formativas que deveriam ser integradas da profissão docente. A presente pesquisa exploratória e qualitativa, será realizada através de revisão de literatura tendo como base as recentes pesquisas de Alves (2015; 2016) sobre a formação humana de docentes e sua importância para as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas. Fica claro que os desafios para a preparação dos professores para a atuação com alunos com necessidades específicas no Brasil são inúmeros, seja pela falta de valorização da área, lacunas de ensino, falta de recursos para a efetivação de direitos basilares das pessoas com deficiência e, sobretudo, pelos entraves e barreiras impostos na forma de competências e habilidades limitadas e limitadoras pelas diretrizes que norteiam os cursos de pedagogia e licenciatura. Além disso, percebemos que a formação humana do professor é um princípio ímpar quando desejamos uma inclusão que possibilita “o lugar de pertencimento de todos os sujeitos em sua singularidades” como nos ensina, Alves em suas diversas obras (2009; 2015; 2016).

Palavras-chave: Profissão docente. Inclusão. Humanização. Práticas de Aprendizagem Integradoras.

ABSTRACT

The reception of a student in the school environment implies a need to understand that he is a being endowed with uniqueness, placing as fundamental that the teacher guides his actions in empathy and emotional sensitivity. About two decades ago it was not common to see a person with disabilities attending schools in a regular classroom and, when this happened, the environment that should be learning and communion, made these people even more invisible through the still excluding society and lack of preparation in teacher training. The main objective of this research is to analyze the importance of human teacher education in an inclusive and integrative perspective, I have in mind the difficulties and obstacles of teachers facing inclusive education, reflecting on the values and formative human relationships that should be integrated into the profession. teacher. This exploratory and qualitative research will be conducted through a literature review based on recent research by Alves (2015; 2016) on the human formation of teachers and its importance for integrative and inclusive learning practices. It is clear that the challenges to prepare teachers to work with students with specific needs in Brazil are numerous, whether due to the lack of appreciation of the area, teaching gaps, lack of resources for the realization of basic rights of people with disabilities and, above all, the barriers and barriers imposed in the form of skills and abilities limited and limiting by the guidelines that guide the pedagogy and undergraduate courses. In addition, we realize that the teacher's human formation is a unique principle when we want an inclusion that enables "the place of belonging of all subjects in their uniqueness" as taught by Alves in his various works (2009; 2015; 2016).

Keywords: Teaching profession. Inclusion. Humanization. Integrative Learning Practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS	13
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo geral	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3 JUSTIFICATIVA	14
1.4 METODOLOGIA	15
2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL.....	17
3 OS ENTRAVES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANA E HUMANIZADORA.....	20
4 FORMAÇÃO HUMANA DOCENTE: À LUZ DA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	23
5 EMPATIA, ACOLHIMENTO E SENSIBILIDADE PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

A “Educação Especial” é uma área que deve abranger várias abordagens de educação, partindo do paradigma da inclusão no cotidiano escolar, que toma como fundamento uma filosofia de valorização da diversidade, ao passo em que, sinaliza proposta de acesso e de oportunidade para todos no âmbito escolar. Sobre a importância da temática aqui pesquisada, cabe destacar que há pouquíssimos registros acerca da discussão do Professor e sua formação humana, emocional e atitudinal para o melhor atendimento e acolhimento de alunos com deficiência.

Conforme as disposições da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, entende-se a pessoa com deficiência como aquela que possui alguma limitação de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, com possibilidade de comorbidade de condições, que dificultam sua participação total e efetiva em meio à sociedade, sempre buscando pela concretização da igualdade em relação a demais pessoas (BRASIL, 2015).

Depois da família, o ambiente escolar é o principal lugar de socialização da criança, que permanece longos períodos nos ambientes escolares, em um processo de desenvolvimento contínuo de ensino-aprendizagem de competências. Neste, desenvolve habilidades e atitudes que serão sua base de formação enquanto ser social. Em meio a toda esta complexidade, é o professor, em princípio, que direciona e norteia o caminho a ser seguido, tal como comenta Freire (1997) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”.

Para Assman (1998, p. 85), “O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. Para tanto, o professor precisa estar em contínua formação para melhor conhecer e entender a singularidade do aprendiz, considerando que a aprendizagem se desenrola em um círculo ecossistêmico.

Ecossistêmicos pelo fato de que, como é de entendimento consagrado, a inclusão apenas se desenrola na e pela solidariedade, consciência da ação, compaixão, escuta sensível e autoconhecimento, e assim, somente a partir da

compreensão da importância da alteridade e do outro, é alcançada a consciência necessária sobre a complexidade humana (ALVES, 2016).

Sendo assim, a busca pelo conhecimento e pela pesquisa é sem dúvida o maior viés para a prática docente, Ghedin e Franco (2011) ratificam que pesquisar é um navegar com direção, uma travessia que possibilita o desbravamento de conquistas e descobertas fazendo do conhecimento algo infinito e sempre novo.

Neste ínterim, é de importância mencionar a Lei nº 9.394/96, conhecida como LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que traz em seu capítulo V disposições acerca da educação especial, mais especificamente em seu artigo 58, que esclarece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência” (BRASIL, 1996 p.37). Contudo, a definição mais atual para educação especial é localizada no art. 3º da Resolução CNE nº 2/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica [...] (BRASIL, 2001, p. 1).

Receber um aluno no ambiente escolar depreende uma necessidade de compreender que ele é um ser dotado de singularidade, colocando-se como fundamental que o professor pautе suas ações com empatia e sensibilidade emocional. Há poucos anos atrás não era comum ver uma pessoa com deficiência frequentando as escolas e, quando isto acontecia, o ambiente que deveria ser de aprendizagem e comunhão, colocava estas pessoas ainda mais invisíveis mediante à sociedade já excludente pela falta de preparo docente.

A exemplo, Carvalho (2006), em discussão sobre a questão da formação de professores para a educação de alunos com deficiência, argumenta que na história das políticas públicas de educação e de instituição dos cursos de pedagogia, a abordagem do tema caracteriza-se pela imprecisão e pela descontinuidade e alternância de posições favoráveis à formação do professor especialista ou generalista.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambigüidades. Estas estão presentes no locus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambigüidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (MICHELS, 2017, p. 38).

Entretanto, Bueno, citado por Michels (2017), denuncia que a problemática central entre a discussão professores especialistas *versus* generalistas diz respeito ao fato de que se, em certos casos, a educação inclusiva prescinde que o docente do ensino regular possua certo grau de especialização para atender às exigências e necessidades da população com necessidades específicas; em outros, o professor especializado em Educação Especial precisa de uma ampliação em seus conhecimentos, noções e perspectivas, indo além dos paradigmas inclusivos.

São comuns associações entre uma determinada deficiência com capacidade de aprender. Em conformidade com Carvalho (2004), para entender este panorama é preciso compreender o papel desempenhado pelas ordens sociais (família, igreja, escola) na produção do que se institui como uma posição desigual e desabonadora dos alunos com deficiência, sobretudo, quando a mesma é definida pela escola como condição deficitária, incapacitante e anormal.

Acerca das lacunas existentes na formação dos professores, Casassus (2009, p. 207) afirma que o “papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas”, contudo, o professor no exercício de seu ofício prescinde de sensibilidade e emoção, tendo em vista que a profissão estabelece relações com o outro, especialmente de diálogo e escuta.

Portanto, pautar questionamentos e problematizar sobre a formação emocional e a sensibilidade dos professores que atuam na escola regular e, em especial, daqueles que ensinam os alunos com deficiência é uma das ações que precisam ser trabalhadas e discutidas, sempre levando em consideração que o papel do docente é formar crianças que saibam conviver com as diferenças (ZOÍÁ, 2006).

Segundo a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), também conhecida como Constituição Cidadã, os sujeitos com deficiência possuem direito à escola, sendo fundamental a existência de uma receptividade que os torne integrantes e

integrados¹ ao espaço de ensino-aprendizagem como um todo, integrando-os não apenas ao ambiente físico, social e comunitário, mas, principalmente às possibilidades e abordagens de aprendizado. Tal como a professora Alves (2009), pontua, necessitamos construção de pontes de ligação entre ciência e consciência, efetividade e afetividade, ser físico e quântico e as compreensões a respeito do ser que aprende são fundamentais para a humanização do sujeito, tornando-o protagonista de sua história mesmo com suas limitações.

Outro problema vivenciado por famílias com pessoas com deficiência é a recusa de matrícula em certas escolas, quer seja na rede pública ou privada, que é o mínimo de representatividade desses sujeitos frente aos demais indivíduos. As escolas alegam vários motivos para não matricular um(a) aluno(a) com limitações, deficiências ou demais condições que exijam mudança de postura de ações engessadas. Alguns delas são: a falta de preparo dos professores, a burocracia da rede pública e a impossibilidade de contratar profissionais de apoio para o auxílio destes(as) alunos(as) – como intérpretes de libras –, que precisam de métodos diferenciados para seu processo cognitivo de aprendizagem.

Neste caso, a recusa das unidades escolares é uma infração à Lei 13.146 (BRASIL, 2015), conhecida popularmente como Lei de Inclusão, que dispõe e assegura apoio total às pessoas com deficiência. O respeito às leis tem que existir na prática, tal como afirma Carvalho (2004):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (...) (CARVALHO, 2004, p.11).

Destarte, é de entendimento consagrado que com a efetivação prática de políticas públicas que visem a persecução da inclusão em âmbito escolar não

¹Aqui o termo é entendido de acordo com Pereira Filho (2019) que esclarece em sua tese de mestrado que a palavra “integradora” não configura nenhuma forma de comungar com os equívocos da interação/segregação que assolam historicamente o processo inclusivo. É consoante com o pensamento de Alves (2016) que a define como mecanismo que visam desenvolver a consciência da condição humana pela via da educação fundamentada no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação.

ocorrerá se houver falta de recursos e serviços educacionais básicos como, por exemplo, as salas de Atendimento Educacional Especializado, a infraestrutura mínima adequada ou a presença de intérpretes, que deixam uma grande lacuna no processo educativo dos sujeitos com necessidades específicos, sobretudo na rede pública de ensino que sofre com verbas reduzidas.

O Estado, através da construção e efetivação de políticas públicas, deve garantir a inclusão escolar, fazendo valer direitos consagrados em documentos e convenções internacionais (como a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006), para isso, desenvolvem-se, por exemplo, as Redes de Apoio à Educação Inclusiva, os Espaços Inclusivos e o PNE (Plano Nacional de Educação), com validade decenal, devendo ser atualizado em conformidade com as necessidades e exigências sociais.

Em conformidade com a LDBEN9394/96 Capítulo III artigo 4º e incisos III ,o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em uma modalidade de ensino que deve estar presente em meio a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior, disponibilizando recursos próprios e essenciais ao atendimento de pessoas com deficiências diversas. Além disso, o AEE atua como um centro de orientação para alunos e professores quanto à utilização de certos recursos pedagógicos frente as turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Costa (2010), por sua vez, evidencia que a formação docente deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que os profissionais possam refletir sobre a própria sua práxis profissional de forma a planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando todas as singularidades e a diversidade de possibilidades educacionais.

Desta feita, este estudo tem como foco de discussão argumentar sobre a importância da formação emocional do professor envolvido na educação inclusiva, considerando as reflexões acadêmicas e literárias a respeito da realidade escolar, objetivando trazer contribuições para sociedade e possibilitando aos professores refletirem a respeito de suas competências emocionais enquanto sujeitos que acolherão crianças com necessidades específicas na escola regular.

Para a execução desta pesquisa, foram utilizados como teóricos basilares os estudos de Moraes (2013); Maturana e Verden-Zöllner (2007); Goleman (1995);

Freire (1997); Edgar Morin (1996; 2000; 2002) e Alves (2002; 2004; 2006; 2009, 2016), que trazem ideias centrais para maior entendimento e compreensão da formação humana e suas práticas integradas, correlacionando com a ação pedagógica.

Ademais, a pesquisa divide-se em cinco seções em conjunto com as considerações finais, que seriam: 1) capítulo introdutório, que conta com a definição do problema, objetivos, justificativas e metodologia de execução da pesquisa; 2) seção que trata a respeito dos desafios para a formação docente frente à educação inclusiva e especial, debatendo acerca das principais problemáticas que afligem a práxis docente; 3) capítulo que discorre e discute sobre as barreiras impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o efetivo alcance de uma formação docente humana e humanizadora; 4) seção que análise dos paradigmas da formação humana docente frente a perspectiva inclusiva; e, por fim, 5) capítulo que evidencia a importância da aplicação dos conceitos de empatia, acolhimento e sensibilidade para uma formação docente inclusiva.

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS

Diante das inquietações observadas tanto no aluno quanto no professor, mais precisamente no docente, bem como, na vivência da escola regular com crianças/alunos com necessidades específicas, foram levantadas hipóteses no que diz respeito à importância da emoção e da afetividade do professor frente esta realidade no âmbito educacional, pontuando a necessidade de estar incutido nos cursos de licenciatura e pedagogia uma formação humanizadora.

Portanto, o problema central a ser elucidado por esta pesquisa será: Qual a importância da formação humana do professor em uma perspectiva educacional inclusiva e integradora?

Tomando como ponto de partida este contexto, emergem as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa e que serão respondidas no decorrer dos capítulos: que formação esses educadores adquiriram para estarem aptos emocionalmente para o acolhimento destas crianças? A formação docente contempla tal acolhimento?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Refletir sobre a importância da formação humana do professor em uma perspectiva inclusiva e integradora. Enfatizando acerca dos valores e relações formativas que deveriam ser integradas na profissão docente.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar sobre os principais desafios que se apresentam para os docentes frente à educação inclusiva e especial;
- Apontar as barreiras de abrangência impostas pelas diretrizes curriculares nacionais para uma formação docente humana e humanizadora;
- Evidenciar a importância da empatia, do acolhimento e da sensibilidade para uma formação docente inclusiva.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em Maceió, com a luta pela democracia participativa nas escolas, a Educação Especial e Inclusiva vem quebrando “tabus” e se consolidando no seio da sociedade em meio a um debate cada vez mais frequente nas universidades, sendo tratada com grande rigor e compromisso, sobretudo nas bases científicas literárias e em suas variadas formas. Partindo desta perspectiva, a educação de Alagoas e do país vem sendo desafiada a rever suas práticas, métodos e seus objetivos, pois precisam harmonizar com a realidade, refletindo as necessidades dos sujeitos e pressionando por uma maior efetivação de políticas públicas para o alcance de uma educação que evidencie e garanta na prática inserção e inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

Deve-se, portanto, ser discutido os aspectos envolvidos diretamente com a importância da formação humana do professor em uma perspectiva inclusiva e integradora. Tenhamos em vista as dificuldades e obstáculos dos docentes frente

a educação inclusiva e a reflexão acerca dos valores e relações formativas que deveriam ser integradas da profissão docente.

Cabe destacar ainda que as motivações para o desenvolvimento da temática aqui proposta nascem das experiências pessoais dos autores que têm parentes próximos com deficiência, portanto, vivenciam diariamente situações em que a perspectiva da inclusão se faz cada vez mais essencial e inadiável. Assim, consideramos que é necessário acolher para melhor atender todas as pessoas, considerando a relevância de ações como a empatia, a sensibilidade do cuidado docente para eliminar ou suavizar as barreiras que entram, sobretudo, o ensino-aprendizagem do alunado com necessidades educacionais específicas.

Ainda, enfatizamos que o equívoco do professor ou dos educadores de modo geral é acreditar, tal como menciona Morin (2000), que uma deficiência física interfira na mentalidade, no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem do sujeito, a deficiência não deveria ser limitadora no que tange à educação.

1.4 METODOLOGIA

A presente pesquisa de caráter exploratório e qualitativo, realizada através de revisão de literatura, tendo como base as recentes pesquisas da professora Dra. Maria Dolores Fortes Alves, sobre formação humana de docentes e sua importância para as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

Em termos metodológicos, esta pesquisa segue o método hipotético-dedutivo como estrutura central. Ele foi desenvolvido por Karl Popper e toma como base as tentativas de falseamento de uma determinada hipótese para o alcance da dedução (conhecimento científico ou resultado) que sempre deverá passar por este ciclo de dúvida (problema – hipótese – identificação de consequências – falseamento – resultado – falseamento – conclusão), sendo assim, a hipótese definida no começo do projeto passará por etapas de questionamento para que possa ser comprovada ou excluída.

Em função de seus objetivos, a pesquisa coloca-se como exploratória, sobretudo, por sua intenção de alcançar maior familiaridade com a formação humana para docentes da educação inclusiva e de construir hipóteses sobre o

problema apresentado. Gil (2007) retrata que a pesquisa com viés exploratório tem como intenção principal possibilitar ao pesquisador uma maior compreensão para com a temática, objetivando dar luz às questões problematizadoras ou construir novas hipóteses.

No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que, visa propor explicações sobre o porquê uma formação humana do professor na e para uma perspectiva inclusiva e integradora é relevante, sobretudo no que diz respeito às práticas, valores e relações formativas que deveriam ser integradas na profissão docente.

A pesquisa qualitativa não tem preocupações com questões numéricas ou estatísticas, e assim, toma como base, na verdade, aprofundar compreensões a respeito de um determinado grupo social, organização, etc. Em geral, aqueles que assumem o uso de uma abordagem qualitativa estabelecem oposição direta às linhas de pensamento que defendem a existência de um modelo único de pesquisa para as diferentes áreas das ciências (GOLDENBERG, 1997).

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com o intento de proporcionar fundamentação para a proposta e gerar um maior aprofundamento de discussões. Fonseca (2002) exemplifica que a pesquisa ou revisão bibliográfica – também conhecida como revisão de literatura ou estado da arte – realiza-se partindo do levantamento de um determinado referencial teórico que já fora analisado/tratado anteriormente, publicado em meios impressos e digitais, como por exemplo, em livros ou artigos científicos.

2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

A intenção central desta seção é tratar a respeito dos desafios inerentes à formação docente na e para uma educação inclusiva e especial, com discussões específicas acerca das principais problemáticas que afligem a práxis docente no cotidiano do ambiente escolar. Atenção especial é dada às divergências entre a formação acadêmica (formal e continuada) e as experiências a serem vivenciadas no “chão” da sala de aula.

Há o entendimento de que a universidade é o ambiente, ou lugar de formação, que torna legítima a experiência docente inicial e/ou continuada em meio a um espaço formal, direcionado de forma específica a promover diversos produtos educacionais, como é o caso de treinamentos, capacitações, atualizações, graduação, pós-graduação, cursos livres, palestras, seminários e demais eventos acadêmicos (FERNANDES, CUNHA, 2013). Porém, é necessário compreender que existe esta educação formal (da universidade) e a educação prática que ocorre, somente, no contato com o ambiente escolar. Contribuindo com esta discussão, Mialaret (1981 apud MICHELS, 2017) distingue as chamadas formação acadêmica e formação pedagógica, a primeira ele entende como o “[...] processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo” (MIALARET, 1981, apud MICHELS, 2017, p. 9), ou seja, esta é a educação entendida como lugar de preparação de pesquisador e estudiosos especializados em uma ou mais temáticas.

Do outro lado, a formação pedagógica é entendida como “[...] o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (MIALARET, 1981, apud MICHELS, 2017, p. 10), ou seja, a prática em sala de aula é fundamental para constituir o educador, a formação acadêmica prepara, mas não constrói um professor, sendo assim, é imprescindível dissociar forma e conteúdo, teoria e prática.

Segundo Silva e Vitória (2015), a escola é essencial para a formação de um professor por ser um espaço de intensa socialização com alunos, colegas de trabalho e demais funcionários, de grande troca de experiências, de comparações

de metodologias de ensino e, sobretudo, de aquisição de conhecimentos. Neste contexto, é impossível conceber uma ideia de professor solitário que apenas conduz seus alunos na caminhada do ensino-aprendizagem, afinal, enquanto ensina, ele aprende e transforma suas estruturas de conhecimento e percepção de mundo.

Geralmente, em um ambiente escolar todos se conhecem, alunos, professores, direção e funcionários possuem entendimento sobre todas as práticas pedagógicas, hábitos alimentares (essencial para a proteção daqueles que possuem alergias e outras desordens), particularidades, deficiências e limitações de todos, estejam elas atreladas a uma síndrome ou não (SILVA, VITÓRIA, 2015). Sendo assim, é sempre necessário considerar que: “O professor não se faz sozinho, mas na relação com o outro” (ALVES, 2009, p. 97), ou seja, é sob a alteridade que se constrói ou se complementa a formação docente e ela deve fazer parte dos currículos dos cursos de graduação ou de capacitação continuada.

Atualmente, há cobranças quanto à efetivação da Educação Inclusiva no ensino regular, pressionando especialmente os professores, que são literalmente obrigados a atuar frente a esta realidade relativamente nova sem ter recebido qualquer tipo de formação ou de preparação acadêmica (inicial ou continuada) adequada confrontando-se com os paradigmas sociais que excluem as pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação de ordem biopsicossocial. Tomando como pressuposto esta problemática, Costa (2010) indaga e defende que, lidar com o diferente remete o ser humano às suas maiores frustrações e inconstâncias. São necessárias reflexões sobre esta problemática, uma vez que se torna mais veemente o estabelecimento de uma nova postura para lidar com a realidade latente que difere profundamente do referencial cartesiano sob o qual foram forjadas as formações acadêmicas de docentes desde os primórdios da educação no Brasil. Sendo assim, eleva-se a imprescindibilidade de dar início a um processo reconstrutivo da formação docente, baseando-se em novas teorias epistemológicas, outras formas de compreender o mundo, a si mesmo e os outros.

Complementarmente, cabe colocar que para a inclusão educacional deve ser levada em consideração todas as peculiaridades individuais de cada aluno, sua diversidade e as práticas pedagógicas específicas que devem ser assumidas, aceitando, respeitando e valorizando toda a pluralidade como algo natural (e

fundamental) mediante ao processo de ensino-aprendizagem (GRASSI, 2003). Considerando este campo de ensino, Hoffmann (1998) alerta que um professor, diante às necessidades de inclusão escolar, precisa ter um olhar:

[...] sensível ao tempo de cada grupo de alunos, qualitativamente diferente a cada momento e promissor em seu inacabamento. A aprendizagem dá-se por uma sucessão de continuidades e descontinuidades, e muitas manifestações dos alunos contradizem observações anteriormente feitas ou tais observações não foram profundas o suficiente para compreendê-las [...].(HOFFMANN, 1998, p. 32).

Ou seja, Hoffmann (1998) alerta para o fato de que pelas falhas de compreensão sobre as observações realizadas acerca da educação inclusiva, os professores estão se tornando profissionais estagnados a trabalhar com padrões de alunos, sem compreender a singularidade deles e sem qualquer forma de sensibilidade ou de afeto para transformar esta realidade.

De forma geral, observa-se que há muitas lacunas entre aquilo que é ensinado academicamente e a vivência em sala de aula, sobretudo se forem observadas as escolas públicas de ensino regular (com todas as suas problemáticas e falhas, especialmente de recursos). desta forma, percebe-se que os professores não são preparados para o atendimento de todas as necessidades das pessoas com deficiência, por falhas pedagógicas que estão incutidas há muito nos profissionais da educação e mesmo de áreas coadjuvantes.

3 OS ENTRAVES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANA E HUMANIZADORA

Um dos problemas principais na formação de docentes está centrado no currículo dos cursos de licenciatura que não abrangem, por completo, perspectivas de uma educação humana, humanizadora e inclusiva. Sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) a Base Nacional Comum, Curricular (BNCC) e outros documentos, pouco refletem a realidade das salas de aula do país, pelo fato de que se concentram na efetivação de competências, habilidades e atitudes que nem sempre são suficientes para uma formação completa e transcendente.

Mesmo que a educação seja considerada, legalmente, enquanto uma prioridade, as reformas educacionais que são direcionadas à formação dos docentes, continuam muito abaixo do que seria fundamental para o alcance de avanços no âmbito educacional, uma vez que, um profissional docente com uma boa e bem estruturada formação é elemento de propulsão para a composição de uma nação com princípios basilares renovados (SOUZA, 2011).

No Brasil, a educação, em todos os níveis e setores, está pautada e regulada “[...] por um emaranhado de pareceres e resoluções que o regulamenta, inclusive por outras diretrizes já publicadas; como as da formação de professores da educação básica, as da educação infantil, da rural, as de jovens e adultos e semelhantes” (NASCIMENTO, 2004, p. 237).

Souza (2011) evidencia que, há muito, a educação não é mais uma questão resolvida em âmbito nacional, uma vez que segue os padrões e as recomendações de cunho internacional, com diretrizes geralmente estabelecidas e concretizadas em meio a seu país de origem. Ainda, em função das políticas que ajustam a estrutura financeira, as revisões da figura do estado (sob a forma estado mínimo), com a redução dos investimentos públicos e uma maior participação da iniciativa privada é o Banco Mundial que promove sugestões às reformas educacionais, sempre colocando o ensino primário como prioridade, busca supostamente, pela garantia da universalização à educação e propõe que os níveis mais elevados de ensino (médio e superior) sejam privatizados como única forma de promoção (SOUZA, 2011).

Todo este contexto se forma pelo fato de que a educação, na atualidade, é fomentada mediante a concentração de capital e de propriedade privada e pela crescente centralização do poder nas mãos do Estado, entretanto, é necessário pontuar que a “racionalidade imposta hoje ao Estado e as políticas públicas é a racionalidade do capital, das empresas e dos agentes econômicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 93).

Além disso, cabe ressaltar o entendimento de que:

[...] a universalização da oferta educacional foi reduzida ao nível primário de ensino, o qual deverá ter prioridade na destinação de recursos públicos. Os níveis subseqüentes deverão ser dimensionados seletivamente, sendo recomendável a utilização de várias formas de pagamento no setor público, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado, especialmente no nível superior de ensino (OLIVEIRA, 2003, p. 59).

De forma geral, cursos voltados à formação docente se consolidaram e se legitimaram no decorrer dos movimentos acadêmicos direcionados a favor da valorização de uma docência ampla e completa, que toma o professor como educador e que intenciona enraizar sua formação nas diversas áreas das ciências educacionais, porém, esta compreensão vem sendo constituída permanentemente em meio às tensões relacionadas aos anseios de abrangência das políticas educacionais, em especial no que tange a uma ampliação no atendimento, incluindo pessoas com as condições mais diversas (VILELA, 2017). Complementando o pressuposto analisado, Dourado (2015, p.304) ainda ratifica a percepção de que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Os resultados destes combates foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2001, 2002 e, as mais recentes que subjugarão as anteriores, de 2015.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por intermédio da promulgação da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), estas norteiam os cursos de nível superior para a formação de professores da Educação Básica (cursos de Pedagogia), cursos de licenciatura e, também, os de graduação plena. Tais diretrizes trazem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser levados em consideração quando da organização, gestão e definição do currículo das instituições escolares de ensino superior que possuem em seu escopo a oferta de

cursos de Pedagogia e de licenciatura para todos os níveis e modalidades de ensino compreendidas em meio a educação básica (BRASIL, 2002).

Ademais, em concordância com as disposições contidas em meio ao Parecer CNE/CP nº 9/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) objetivam a proposição de uma base comum para os cursos de formação docente que se fundamentam em certas competências, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas no decorrer do processo formativo no nível superior (BRASIL, 2001).

Recentemente, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que traz novas definições para as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) voltadas para a formação inicial de nível superior (cursos de licenciatura e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (capacitações, treinamentos e cursos de atualização para graduados). A nova regulamentação proposta supostamente busca integrar componentes específicos e pedagógicos da formação com as ciências da educação de modo direto e orgânico e não se baseando em meio a potenciais competências profissionais. Nesse sentido, as novas DCNs trazem a concepção de docência ampla e complexa contrastando o reducionismo pedagógico facilmente visualizado nos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação desenvolvidos a partir do início dos anos 2000 (VILELA, 2017).

Mesmo com os processos de regulamentação recentemente propostos, ainda são observadas diversas barreiras para o alcance de uma educação de qualidade e inclusiva, uma vez que, parâmetros como as Diretrizes Curriculares Nacionais não levam em consideração fatores essenciais, como a empatia, o acolhimento e a sensibilidade (também chamada de educação sensível).

4 FORMAÇÃO HUMANA DOCENTE: À LUZ DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Definir as perspectivas referentes a uma formação humana docente pautada em uma perspectiva inclusiva, coloca-se como sendo essencial para ao alcance de maiores entendimentos a respeito de como deveriam, idealmente, se desenvolver os cursos de formação de professores.

Manacorda (2010), com a noção de homem “onilateral”, entende a uma formação humana como sendo uma educação para além dos limites impostos pelo capital, pelos índices de desempenho escolar e pelas limitações sociais, não se reduzindo a fatores cognitivos e conhecimentos extremamente específicos que são tratados com maior privilégio na sociedade atual.

A saber:

[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

O atual paradigma educacional é a inclusão escolar, que toma defesa da escola regular como espaço de todos, sem restrição ou distinção de alunos. Foi criado com o intuito de estabelecer contraposição ao paradigma da exclusão escolar, em que meio ao qual a segregação de certos indivíduos, com características distintas e peculiares, era fato comum nas instituições escolares. Frente a perspectiva inclusiva, por outro lado, a escola regular deve ser capaz de acolher a todos, independentemente das circunstâncias que possam se apresentar (VELTRONE, MENDES, 2007).

É uma realidade latente a grande lacuna existente entre a formação inicial do professor, a sala de aula e a preparação pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Estudos apontam que, para diminuir este distanciamento, se faz necessária uma formação docente humana fundamentada em valores, no acolhimento e na criação de vínculos interpessoais, pois tal como Alves (2016) contempla, a educação se dá a partir de ações ecossistêmicas.

Sabe-se que a inclusão se dá na e pela solidariedade, na e pela consciência da ação, na e pela compaixão, na e pela escuta sensível, no e pelo autoconhecimento, por que assim sendo, possibilitamo-nos também

a compreensão do outro, tendo a consciência da nossa complexidade humana de nossa tessitura comum (ALVES, 2016, p.43).

Assim, a Inclusão Escolar deve ser compreendida como a inclusão de toda e qualquer pessoa, independente de aspectos como cor, crença, classe social, deficiências físicas ou intelectuais, espaço escolar e processos de ensino-aprendizagem. Compreender este termo é extremamente fundamental, afinal, a escola ainda não é lugar para todos genuinamente (SALGADO, SOUZA, 2017).

Os autores Salgado e Souza (2017) ainda salientam que, com o processo de democratização do ensino, a escola está cada vez mais se abrindo para o acesso de novos públicos anteriormente não aceitos nestes ambientes formais de educação e, assim, (re)pensar o paradigma da inclusão em todos os seus pontos é essencial para o acolhimento. Portanto, não possível reduzir o problema da inclusão escolar a uma discussão simplista e básica, uma vez que, a escola realmente democratizada é um pressuposto relativamente recente e ainda há um processo de transição a ser superado.

Alves (2016) ainda declara que a inclusão é a única forma de garantir a solidariedade cultural e intelectual da humanidade e, evidentemente, para a escola. Igualmente, o relatório da Unicef (2013) relacionado a educação mundial classifica que: “Os professores são elementos fundamental no ambiente de aprendizagem da criança [...]. No entanto, com muita frequência, os professores não têm preparo e apoio, adequados para ensinar crianças com deficiência em sala de aula” (UNICEF, 2013, p. 32). Esta é mais uma questão preocupante, que põe em evidência a grande importância de efetivar a formação docente como quesito preferencial na gestão pública e educacional.

Independente da concepção de educação especial ou não que for assumida, deve ser sempre levada em consideração a máxima de que: “[...] a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos” (MANTOAN, 2013, p. 18).

Para Nóvoa (1991), a formação de professores deve ser pautada em meio à concepção de que a escola é um ambiente formativo essencial, no qual o trabalho e a educação docente se tornam uma só atividade. Além disso, ela deve ser compreendida como um processo permanente, construído aos poucos no cotidiano profissional e fundamentado na preparação obtida na educação acadêmica formal. Cabe comentar que, mediante as transformações que vêm se

apresentando em âmbito educacional, que decorrem das crescentes inovações tecnológicas e científicas, geram expectativas renovadas para o mercado do trabalho e, conseqüentemente, reclamam dos profissionais da educação novos posicionamentos atitudinais frente ao novo e desconhecido (NÓVOA, 1991).

Em função dos conceitos aqui trabalhados a respeito da perspectiva inclusiva, é de relevância reiterar a percepção dos autores Veltrone e Mendes (2007) de que, em meio aos cursos de formação de professores, deve ser amplamente discutida as diversidades do ensinar, preparando metodológica e pedagogicamente os docentes para encarar a realidade do ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito aos alunos que apresentem peculiaridades intelectuais e deficiências diversas.

Ainda , relativo à perspectiva da inclusão escolar, os professores devem contemplar em sua formação toda a preparação necessária para atender a maior diversidade de público, incluindo em especial, o alunado com necessidades educacionais especiais (NEE's), que apresentam inúmeras particularidades no decorrer de seu processo de escolarização. Porém, tal diversidade e despreparo dos professores não podem ser usadas como ointuitode excluir os alunos com NEE's durante o ensino-aprendizagem na escola regular (VELTRONE, MENDES, 2007).

Para que a inclusão escolar se torne uma verdade e realidade, Sasaki (2005) ressalta a imprescindibilidade de superação do entendimento puramente médico a respeito da deficiência, Esseatribuía ao indivíduo toda a responsabilidade por sua condição, colocando-o como sendo um sujeito repleto de falhas, limitações ou encarado como uma pessoa doente simplesmente pelo fato de que necessita de mais esforço para que se adeque e se adapte ao meio social. Lembremos que é o meio social que,naturalmente, já promove a imposição de diversas barreiras que impedem o desenvolvimento pleno do indivíduo com deficiência nas diferentes ambiências, como na escola, no ambiente laboral ou ainda nos espaços destinados ao lazer.

É fundamental esclarecer que a educação especial ou inclusiva consiste em uma modalidade de ensino na qual são oferecidos, de modo simultâneo, todos os recursos pedagógicos específicos necessários a alunos com necessidades especiais e recursos que promovam integração social, respondendo às particularidades de cada pessoa, em conformidade com as condições

proporcionadas ou não por sua deficiência, tal como enfatizam os autores Carvalho et al. (2017).

Um projeto educacional de formação docente verdadeiramente inclusivo se configura quando desenvolvidos esforços para a aproximação dos alunos em graduação, através de processos de iniciação científica ou de iniciação à docência, aos conhecimentos essenciais à inclusão, aliando, revelando e esclarecendo os papéis do Estado e de cada indivíduo envolvido na transformação do paradigma da exclusão dos diferentes. Por fim, reconhecendo a inclusão no processo educativo como o primeiro passo a ser efetivado, afinal, a educação é, genuinamente, um espaço de socialização e de aprendizagem (CARVALHO et al., 2017).

Como visto, a prática docente, ainda no decorrer da formação em licenciatura, é de extrema relevância para o desenvolvimento do profissional educador, pois apenas com o contato com outros sujeitos é que se torna possível a aquisição de conhecimentos como empatia, acolhimento e sensibilidade, essenciais ao desenvolvimento de qualquer alunado.

5 EMPATIA, ACOLHIMENTO E SENSIBILIDADE PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Para o alcance de uma formação docente humana e verdadeiramente inclusiva é essencial o desenvolvimento de noções como empatia, acolhimento e sensibilidade desde o princípio da vida acadêmica e no decorrer da práxis docente (seja em estágios ou de forma efetiva).

A empatia é um termo que se origina a partir da palavra alemã *Einfühlung*, composta por “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), que significa “sentir com”. Esta terminologia foi cunhada pela primeira vez em 1858 pelo filósofo alemão Rudolf Lotze, sendo uma variação do termo grego *empathēia* que quer dizer paixão, estado de emoção, uma junção de *en* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção). Palavra que tinha como intento principal a caracterização da capacidade do sujeito em se projetar e se identificar naquilo que está sob apreciação, seja um objeto ou outro indivíduo (PEREIRA, 2014, p. 34).

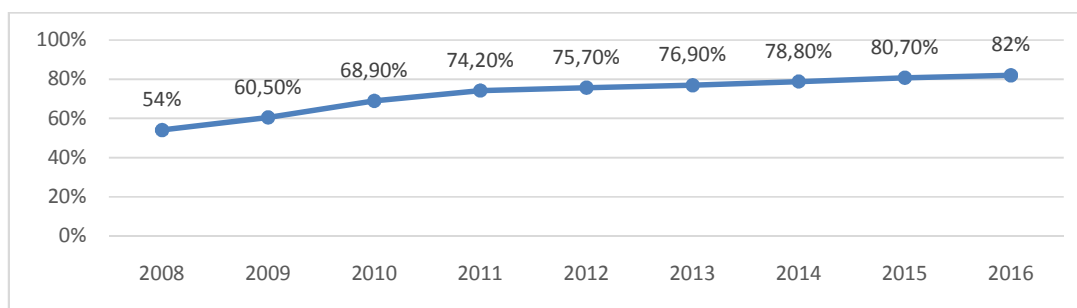
Andrade (2016), por sua vez, salienta que o acolhimento relaciona-se de forma direta com o processo de adaptação da criança na escola, pois para que ela goste do ambiente de estudo, necessita se sentir bem e verdadeiramente acolhida. Neste âmbito, percebe-se a relevância do desenvolvimento dos laços e vínculos de afetividade entre professor e aluno, elemento facilitador do processo de adaptação e acolhimento.

Acerca das associações entre educação e sensibilidade, Duarte Junior enfatiza “[...] que na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, [...] como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...]” (2001, p. 206).

Partindo disso, fica clara a necessidade da sensibilidade como valor importante para o professor, devendo ser requisito importante da práxis docente, uma vez que, em primeiro lugar, o educador deve amar o que faz, pois apenas envolvendo-se integralmente com as atividades desenvolvidas em sala de aula, podem ser aflorados os valores de afeto a serem desenvolvidos em cada indivíduo. Valores e afetos que facilitam de forma significativa o processo de mediação de conhecimentos, competências e habilidades.

Ainda, sabemos que o quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais vem aumentando de maneira significativa nas escolas de ensino regular – tal como pode ser visualizado no gráfico abaixo. Supostamente, este aumento responde à efetivação do direito à educação. Porém, não existem garantias que esses alunos estão inseridos numa perspectiva de ensino-aprendizagem que proporcione todas as condições adequadas ao seu desenvolvimento. Afinal, a grande maioria das unidades escolares não possuem estrutura física, arquitetônica, metodológica, curricular e, principalmente, os recursos e atitudes fundamentais para que seja desenvolvida a educação em plenitude (GRASSI, 2003).

Gráfico 1. Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2008-2016 (Em %).



Fonte: ANUÁRIO..., 2018.

Contudo, é imprescindível considerar que a educação não é a resolução para os males da humanidade, bem como, os educadores não podem ser vistos como os salvadores. Entretanto, estes agentes educacionais devem se configurar como personagens centrais no que tange aos processos de formação e de transformação dos valores implexos na sociedade (ALVES, 2009).

Como Morin (1996; 2002) ratifica em seus estudos, todo ser humano tem na sua constituição enquanto ser social alguns valores fundamentados, como o amor, o carinho e a empatia. Sendo assim, tais valores não devem ser deixados de lado diante da práxis pedagógica, devendo estar presente na formação daqueles que formam outros seres humanos.

Um bom professor é o sujeito com personalidade única, portanto dá sentido e significado também único a sua práxis pedagógica. A partir de suas matrizes e valores pessoais percebemos que não há educação é contida de objetividade pura. O ato pedagógico por mais racional que se

possa ser, possui afetos, valores latentes que se manifestam na corporeidade humana (ALVES, 2009, p. 97).

Sendo assim, pensar na aplicação de valores como solidariedade, empatia, amor e sensibilidade na prática docente, consiste não apenas colocar em discussão estas questões, como praticá-las. Portanto, estabelecendo sinergias que possam contagiar outras pessoas com seus atos, sejam educandos, futuros professores ou colegas de profissão, (ALVES, 2008).

Sobre estas questões sinérgicas, Alves (2008), Moraes (2004) e Morin (2002) expressam que existem um gama de possibilidades de interação entre as conexões cerebrais de um sujeito com outros cérebros, estruturas mentais e o meio. Ademais, os autores apresentam a teoria de que para o alcance de conhecimentos em diversos níveis de realidade, deve-se possuir altos níveis de empatia para com os outros e o planeta, garantindo a unidade humana com o universo.

Em continuidade, os estudos de Salgado e Souza (2017) traz como sendo pressupostos basilares de um ensino-aprendizagem pautado na inclusão, os seguintes desafios para o educador: crescimento e aprendizagem fundamentados nas diferenças (constante estado de aprendizado); percepção de que os seres humanos são repletos de limitações (autoconhecimento); compreensão de que cada indivíduo é único e assim necessita ser entendido (empatia); atualizar de forma contínua os estudos sobre o tema; e saber atuar com recursos pedagógicos extremamente escassos (realidade dos espaços escolares brasileiros), mantendo a inovação e a criatividade sempre.

Nascimento, Freitas e Araújo (2016) declaram a impossibilidade de construção de uma escola inclusiva sem que seja promovida, em meio aos espaços de convivência da comunidade escolar, uma cultura de valorização da empatia e de uma formação docente direcionada para a sensibilidade. Para estes autores, a empatia emerge sobre a forma de um afeto positivo com capacidade de construir todo o caminho de elaboração e implementação de atividades de caráter inclusivo – em suas diferentes nuances – na sala de aula.

A empatia deve aparecer no cenário escolar como o afeto que possibilita ao docente e aos discentes o reconhecimento do valor da diversidade e da humanidade daquilo que é diferente em todos os ambientes da escola. Ante a este cenário, necessitamos de uma ampliação curricular nos cursos de formação

docente, visando à na formação de professores, maior ênfase no acolhimento aos alunos com deficiência, proporcionando melhor adaptação a todos. Porém, operacionalizar esta mudança nos currículos de educação profissional é evidentemente complexo e exige a presença de variados sujeitos sociais para auxiliar no processo de adequação e adaptação das matrizes curriculares (NASCIMENTO; FREITAS; ARAÚJO, 2016).

A afetividade deve ser pautada como o percurso ideal para a inclusão de todo e qualquer educando em meio ao ambiente escolar, é ela a ferramenta de mediação entre os processos de ensino-aprendizagem e as relações estabelecidas em sala de aula, buscando efetividade na inclusão de todos os alunos ao ambiente escolar, sem qualquer distinção, assim como enfatiza Mattos (2008). Por sua vez, a diferença tem que ser tomada como a peculiaridade presente em cada indivíduo, considerando seus múltiplos comportamentos e atitudes. Esta diferença está pautada sobre aquilo que é vivenciado no cotidiano de cada pessoa, sendo influenciada diretamente por sua realidade social, econômica e cultural (MATTOS, 2008).

De modo mais aprofundado, esta autora acima, entende que a permanência e a aprendizagem de qualquer aluno no ambiente escolar são intrinsecamente dependentes e facilitados pelos níveis de aceitação, de motivação e de autoconfiança percebidos no cotidiano que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Considerando esses aspectos, Mantoan (2015) expressa que é fundamental repensar a escola, objetivando superações aos paradigmas relacionados com o sistema tradicional de ensino, e refletir sobre o que se ensina e como, visando a formação de indivíduos arrolados em ética e humanidade, valorizadores da diferença no cotidiano e na convivência com seus semelhantes, sempre buscando pela criação de um ambiente de socioafetivo, livre de tensões e competições e absorto em sentimentos de solidariedade e participação.

Ademais, Mantoan (2015) ainda complementa que:

A aprendizagem nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2015, p. 66).

Os autores Rocha e Cruz (2017) ainda comentam que a escola da contemporaneidade tem o papel de prover adequações e adaptações ao currículo educacional e a sua metodologia de instrução e educação, compreendendo como cada ser humano é único, especial e singular. Possibilitando, assim, o processo de inclusão daqueles que, historicamente, foram excluídos socialmente pela incapacidade dos outros que se nominam “normais”.

Ademais, para a mudança de toda esta construção paradigmática, não basta proporcionar oportunidades e recursos de acessibilidade para serem aplicados a uma realidade que não foi projetada para atender às pessoas com deficiências (ROCHA, CRUZ, 2017). Mantoan (2015) pontua a existência de certas resistências, advindas do escopo da escola tradicional, no que tange à inclusão. Demonstra que a escola, na maioria das vezes, apresenta total incapacidade de atuação frente a complexidade da diferença e da singularidade. Em função de tais resistências, as instituições escolares acabaram por seguir percursos mais fáceis e diretos, gerenciando as particularidades de cada um dos alunos sobre formas de categorizar, selecionar e segregar cada vez mais as pessoas com deficiência.

Percebemos que os currículos dos cursos de formação de professores ainda não contemplam o desenvolvimento de princípios, valores e afetos essenciais para o desenvolvimento de vínculos de afetividade entre professor e aluno como a empatia, o acolhimento e a sensibilidade (na perspectiva da educação do sensível), sendo necessária a mudança do paradigma educacional, saindo deste paradigma excludente que se replica tal modo como um espelho da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos no decorrer da pesquisa que a formação humana do professor para o alcance de uma perspectiva educacional inclusiva e integradora é de extrema relevância; os educadores deveriam adquirir, ainda em sua formação inicial, as competências necessárias para se fazerem aptos emocionalmente ao acolhimento de crianças com necessidades educacionais específicas; a formação docente atual não contempla de forma satisfatória a perspectiva do acolhimento; e, por fim, o professor em sua trajetória universitária, geralmente, não teve uma disciplina, curso ou formação que dialogasse sobre a sua humanidade, amorosidade, resiliência em uma práxis escolar.

O Estado deveria, através da construção e efetivação de políticas públicas, garantir a inclusão escolar, fazendo valer direitos consagrados em documentos e convenções internacionais, para isso, desenvolver, por exemplo, as Redes de Apoio à Educação Inclusiva, os Espaços Inclusivos e o Plano Nacional de Educação, devendo ser atualizado em conformidade com as necessidades e exigências sociais.

O acolhimento de um aluno, independente de suas condições físicas e intelectuais ou econômicas, no ambiente escolar, implica em olhá-lo como um ser único, dotado de singularidade. Apresenta-se como um aspecto fundamental, que o professor pautar suas ações na empatia, alteridade e sensibilidade emocional.

Lembramos que, como dito no início, que, anos atrás não era comum ver uma pessoa com deficiência frequentando as escolas e, quando isto acontecia, o ambiente que deveria ser de aprendizagem, igualdade e comunhão, tornava estas pessoas ainda mais invisíveis diante à sociedade profundamente excludente pela falta de preparo curricular, pedagógico e metodológico nas bases da formação docente.

Foi vastamente discutido o fato de que uma educação verdadeiramente inclusiva perpassa a necessidade de uma formação docente que se pautar no paradigma da inclusão escolar, considerando a empatia (compreensão do outro = alteridade) e a sensibilidade (tato ao tratar com as diferenças) como fatores essenciais frente ao acolhimento e o cuidado do alunado com necessidades educacionais especiais (NEE's). Porém, no Brasil, existem barreiras e entraves –

legais, sociais, financeiros, pedagógicos, metodológicos, etc. – que fazem com que a preparação dos docentes ainda seja extremamente tradicional, arcaica e estagnada, gerando profissionais que acabam apenas por reproduzir a sociedade excludente e capitalista sobre a qual se constroem todas as personalidades e indivíduos na atualidade. Resta aos professores desenvolverem, no contato com seus alunos, toda a sensibilidade e a empatia necessárias para conduzir suas atividades laborais cotidianas.

As lacunas e limitações presentes no arcabouço curricular fazem com que o paradigma educacional excludente, um espelho da sociedade atual, seja um reflexo enfadonho e recorrente, afinal, os professores não são preparados para o atendimento de todas as necessidades das pessoas com deficiência, por falhas pedagógicas que estão incutidas há muito nos profissionais da área em questão, sobretudo em meio ao estado de Alagoas.

Outra preocupação vigente com a realidade da região alagoana é a demanda futura de crianças com necessidades especiais, como aquelas acometidas pelo zika vírus, pois nem o estado, nem os municípios possuem infraestrutura e profissionais adequados ao atendimento desta nova demanda. Destaca-se que não possível ou viável colocar a culpa dos males educacionais em apenas uma agente, afinal, a educação é um ecossistema muito mais complexo.

Nesta pesquisa, reconhecemos a complexidade de toda a prática docente juntamente com sua condição que é trilhar grandes desafios, que, além disso, é entendida aqui como um ofício de conjuntos de potencialidades educativas, pautada em uma práxis pedagógica de grande importância para formação humana do sujeito. Percebemos que são vários os caminhos para a efetivação da inclusão, como: leis, políticas públicas, currículos ,e sobretudo a formação docente, centrada na formação humana que evidencie o autoconhecimento, a escuta sensível, a amorosidade e o respeito a diversidade.

Assim, fica claro que os desafios para a preparação dos professores para a atuação com alunos com necessidades específicas no Brasil são inúmeros, seja pela falta de valorização da área, lacunas de ensino, falta de recursos para a efetivação de direitos basilares das pessoas com deficiência e, sobretudo, pelos entraves e barreiras impostos na forma de competências e habilidades limitadas e limitadoras pelas diretrizes que norteiam os cursos de pedagogia e licenciatura.

Além disso, percebemos que a formação humana do professor é um princípio ímpar quando desejamos uma inclusão que possibilita “o lugar de pertencimento de todos os sujeitos em sua singularidades” como nos ensina, Alves em suas diversas obras (2009; 2015; 2016).

Sabemos que a inclusão não foi e não é um caminho fácil de trilhar, porém se faz necessário a discussão nas universidades sobre a temática de humanização e seu valores. Pois, sendo a academia um espaço de formação, lance-se a pergunta: A academia é humanizadora? Através desta inquietação registramos que não foi possível esgotar a pesquisa acerca da formação humana docente em uma perspectiva inclusiva, sendo necessário ainda, discutir mais os conceitos de empatia, acolhimento e valores humanos na formação dos professores(as), bem como, o que se entende por formação humana docente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Práticas de Aprendizagem integradoras e Inclusivas: Autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro: WAK, 2016.

ALVES, M. D. F. **Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração.** Rio de Janeiro: WAK, 2009.

ALVES, M. D. F. **Um projeto pedagógico transdisciplinar: diretrizes para educação em valores humanos. Resignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano.** 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES, M. D. F. **De Professor a Educador: Caminhos da autoria: uma contribuição da psicopedagogia para ressignificação dos valores do professor.** São Paulo: UNISA, 2004.

ANDRADE, M. I. F. **O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil.** 2016. 24 f. Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ASSMAN, H. Reencantar a educação. In: ASSMAN, H. **Reencantar a educação, rumo a sociedade aprendente.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituições. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Leis e Decretos. **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). Brasil: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2,** de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, L. R. Deficiência Mental: aprendizagem. **Estudos**, Goiânia, vol. 33, nº 5/6, mai.-jun. 2006.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. A. A. S.; SILVEIRA, P. M. F.; MARQUES, M. L.; ARNAUD, A. P. A. R. A formação de professores para educação inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

COSTA, A. **Educação Inclusiva: Uma reflexão sobre Representação Social e Formação Docente**. São Paulo: Editora Sucesso, 2010.

COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, vol. 16, nº 8, p. 889-899, out.-dez 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 36, nº 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, J. F. J. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas: Campus, 2000.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação**, UFG, Goiânia, vol. 38, nº 1, jan./abr. 2013. p. 51-66.

FILHO, A. D. P. **As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo**, Maceió. 2019. 36f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. 7. ed. 1. reimp. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 07-18.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 7. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRASSI, T. M. **As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX às décadas iniciais do século XX**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alinea, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATTOS, S. M. N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 50-59, jul./dez. 2008.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial no Brasil**. Propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, vol. 9, nº 2, p. 191-211, 2013.

MORIN, E. **A educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, D. R. O Profissional pedagogo: desafios e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NASCIMENTO, H. A.; FREITAS, A. C.; ARAÚJO, A. F. Cidadania e inclusão: desafios para a formação docente. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p.128-137, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1991.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, J.S. Uma máquina do tempo movida à imaginação: rpg e empatia histórica no ensino de história. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2014

ROCHA, S. C.; CRUZ, C. L. P. Afetividade no contexto escolar inclusivo. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC-RS, 2017.

SALGADO, P. A. D.; SOUZA, M. A. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 10, 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, M. O.; VITÓRIA, M. I. C. Formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios. **Signos**, ano 36, nº 2, p. 44-56, 2015.

SOUZA, J. D. P. **Sobre a formação docente proposta nas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e sua relação com a educação popular**. 2011. 89 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Programa de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

UNICEF - United Nations Children's Fund. **Relatório Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com deficiência**. 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013>. Acesso em: 22 abr. 2019.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2007.

VILELA, M. L. **Pedagogia, licenciaturas e as novas DCN: concepções de docência inconciliáveis?** 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistaleph_teste/article/download/25164/14695>. Acesso em: 01 jun 2019.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.