

DO DIPLOMA À EMPATIA: UM CAMINHO URGENTE PELA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Fernanda Aryadna Cunha Maia ¹

Gabriely Lima dos Anjos ²

Suellen Fernandes dos Santos ³

Pollyanne Bicalho Ribeiro ⁴

RESUMO

Apesar dos avanços legais e discursivos em torno da educação inclusiva, ainda há um grande descompasso entre a teoria abordada nas universidades e as demandas concretas das salas de aula. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de iniciação à docência com alunos neurodivergentes e discutir a urgência da reformulação da formação de professores nos cursos de licenciatura, com foco na preparação adequada para o ensino desses alunos. Por meio de revisão bibliográfica de autores que discutem a formação docente e a educação inclusiva (Glat; Pletsch, 2010; Almeida, 2012; Tavares; Santos; Freitas, 2016), da análise crítica de documentos oficiais (BNCC, DCRC, DCRFOR) e de um período de experiência vivenciado em ambiente escolar, no âmbito da Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Ceará (UFC), a pesquisa evidencia que muitos professores ingressam na profissão sem o conhecimento necessário sobre neurodiversidade, o que compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas à pluralidade cognitiva dos estudantes. Ademais, o estudo aponta a necessidade de inserir de forma mais consistente, nos currículos das licenciaturas, conteúdos voltados à educação inclusiva, ao desenvolvimento atípico e às estratégias de ensino diferenciadas. A formação docente, para ser de fato emancipadora, deve contemplar a diversidade humana em todas as suas expressões, reconhecendo a neurodivergência como parte legítima do processo educativo.

Palavras-chave: formação docente, educação inclusiva, neurodiversidade, práticas pedagógicas, licenciatura.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como direito humano e princípio da escola pública brasileira representa um avanço histórico na luta pela democratização do ensino. No entanto, embora os marcos legais e os discursos pedagógicos defendam uma educação para todos, o cotidiano escolar ainda revela lacunas profundas entre o que se ensina nas universidades e o que se vivencia nas salas de aula.

¹ Graduando do Curso de Letras Português – Francês da Universidade Federal do Ceará – UFC, fernandaaryadna@alu.ufc.br;

² Graduando do Curso de Letras Português – Alemão da Universidade Federal do Ceará – UFC, gabrielyanjos@alu.ufc.br;

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, suellen.sfs9@gmail.com;

⁴ Professora Orientadora: Pós doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo – USP, pollyanne_br@yahoo.com.br;





Durante o processo de formação inicial, muitos licenciandos entram em contato com teorias sobre diversidade, inclusão e aprendizagem significativa. Contudo, na prática, esses conceitos nem sempre se traduzem em competências concretas para lidar com alunos que apresentam necessidades específicas, como é o caso dos estudantes neurodivergentes e/ou portadores de alguma deficiência (PcD) — abrangendo sujeitos com autismo, TDAH, dislexia, deficiência visual, entre outros perfis cognitivos que desafiam as práticas pedagógicas tradicionais.

Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvido na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, em Fortaleza. A experiência consistiu no acompanhamento de alunos neurodivergentes durante momentos de avaliação, incluindo leitura de provas, orientação de redação e acompanhamento individual de uma aluna cega.

O objetivo é refletir criticamente sobre as implicações dessa vivência para a formação docente, evidenciando a ausência de preparo prático e teórico sobre educação inclusiva no curso de Letras, e discutir os caminhos possíveis para uma reformulação curricular que contemple a diversidade cognitiva dos estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e reflexiva, que busca compreender os sentidos atribuídos à prática docente em contextos de inclusão. A opção pela abordagem qualitativa se justifica por sua ênfase na compreensão das experiências humanas em profundidade, valorizando a subjetividade, a singularidade e o contexto em que os fenômenos educativos ocorrem (MINAYO, 2012). Diferentemente das pesquisas de natureza quantitativa, que se concentram em mensurar dados objetivos, a abordagem qualitativa permite interpretar significados, atitudes e percepções, aspectos fundamentais quando se pretende compreender processos formativos e práticas pedagógicas.

A dimensão reflexiva da pesquisa está relacionada à perspectiva defendida por Nóvoa (2009) e Tardif (2014), segundo a qual a formação docente se constrói “na e pela experiência”, por meio de uma reflexão contínua sobre a prática. Assim, o presente estudo não busca generalizar resultados, mas compreender e analisar criticamente a experiência vivida no PIBID à luz dos referenciais teóricos da educação inclusiva e da formação de professores.

A experiência relatada foi desenvolvida durante o período de atuação no PIBID Letras – UFC, ao longo do ano de 2025, na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, situada em Fortaleza (CE). O PIBID é um programa de incentivo à formação docente que aproxima o licenciando da realidade escolar, promovendo vivências que articulam teoria e prática.

Durante as atividades, fui designada para acompanhar turmas do ensino médio em momentos de avaliação. Entre as ações desempenhadas, destacam-se: Leitura e explicação oral de provas para alunos com dislexia e déficit de atenção, assim como auxílio na transcrição de respostas; Apoio à escrita e à organização textual em atividades de redação, e acompanhamento individual de uma aluna cega durante laboratório de redação.

A coleta de informações ocorreu de forma participante e reflexiva, a partir de anotações de campo, observações diretas e registros das interações com os alunos e professores supervisores. A análise foi conduzida em uma perspectiva interpretativa, buscando articular as vivências empíricas às contribuições teóricas de autores que discutem a formação docente (Tardif, Nóvoa, Almeida) e a educação inclusiva (Mantoan, Glat e Pletsch, Carvalho).





Desse modo, a metodologia adotada assume a prática como espaço de produção de conhecimento, compreendendo que a experiência é fonte legítima de aprendizagem profissional. O relato aqui apresentado se insere, portanto, no campo das pesquisas formativas, cujo objetivo é analisar criticamente o processo de aprender a ensinar, mais do que apresentar resultados conclusivos. Assim, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre as lacunas da formação inicial de professores diante da diversidade presente na escola pública e sobre a importância da vivência reflexiva como eixo estruturante da profissionalidade docente.

REFERENCIAL TEÓRICA

A formação docente no Brasil tem sido objeto de intenso debate, especialmente no que se refere à necessidade de integrar conteúdos sobre diversidade e inclusão de maneira transversal ao currículo das licenciaturas. Segundo Glat e Pletsch (2010), a formação inicial de professores ainda se mantém atrelada a uma concepção homogênea de aluno, que desconsidera as múltiplas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Para Almeida (2012), a formação de professores para a educação inclusiva requer mais do que a inserção pontual de disciplinas sobre o tema; exige uma mudança paradigmática, capaz de romper com o modelo de ensino centrado na padronização e na meritocracia. Isso implica reconhecer a neurodivergência não como um desvio, mas como uma variação legítima do funcionamento humano.

Essa visão é reforçada por Mantoan (2015), que afirma que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de transformação das práticas escolares e da própria concepção de ensino. Para a autora, “a escola que inclui não é a que recebe o aluno com deficiência, mas a que se transforma para que todos aprendam juntos”. Assim, incluir significa repensar as estruturas pedagógicas, flexibilizar o currículo e romper com a lógica da normalização, que historicamente excluiu os sujeitos que não se enquadravam em padrões preestabelecidos.

Carvalho (2008) acrescenta que a efetivação da inclusão demanda não apenas ações individuais dos professores, mas também mudanças culturais e institucionais. A autora argumenta que a escola precisa ser reconstruída como um espaço que reconhece e valoriza a diferença, de modo que a formação docente deve ir além da técnica — ela deve possibilitar o desenvolvimento de uma atitude ética diante da diversidade.

Tavares, Santos e Freitas (2016) acrescentam que a presença de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento nas escolas regulares desafia os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, pois a simples adaptação de atividades não garante inclusão. É preciso compreender as especificidades de cada sujeito e construir estratégias de ensino diversificadas, pautadas na escuta, na empatia e no respeito à singularidade.

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Documentos Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC) e os Documentos Curriculares Referenciais da Formação de Professores (DCRFOR), reforçam o compromisso da educação com a equidade e a inclusão. Contudo, a efetividade dessas orientações depende da formação docente, que deve preparar o futuro professor para atuar de maneira crítica e criativa diante das diferenças.

Essa defasagem entre teoria e prática também é apontada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), que analisam o ritmo lento dos avanços na educação inclusiva no país. Segundo reportagem publicada no Jornal da USP (2024), embora o Brasil tenha marcos legais e políticas públicas voltadas à inclusão, a implementação dessas medidas





ainda enfrenta desafios persistentes, como a falta de estrutura nas escolas, a carência de formação docente específica e a resistência cultural de parte do sistema educacional. O estudo reforça que a inclusão não se efetiva apenas por meio de leis, mas pela formação adequada dos profissionais da educação e pelo compromisso institucional em transformar o cotidiano escolar (JORNAL DA USP, 2024).

Assim, a literatura e os documentos normativos apontam para uma contradição central: a educação inclusiva é amplamente defendida no discurso, mas insuficientemente incorporada à prática formativa universitária.

RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A primeira constatação emergente da experiência foi a ausência de preparo da formação inicial para lidar com a diversidade cognitiva presente na escola. Ao ingressar no PIBID, a expectativa era atuar em práticas de leitura e escrita, coerentes com a formação em Letras. No entanto, a realidade da escola pública revelou desafios muito mais amplos.

Durante a aplicação das provas, tornou-se evidente que a simples leitura dos enunciados não garantia a compreensão das questões por parte dos alunos neurodivergentes. Era necessário adaptar a linguagem, reformular comandos e criar estratégias de mediação que respeitassem o ritmo e o modo de processamento de cada estudante.

A situação mais significativa ocorreu durante o acompanhamento de uma aluna cega, cuja orientação demandou uma mediação sensível e, em muitos momentos, improvisada. A estudante havia solicitado apoio individual para aprimorar sua produção textual voltada ao Enem, especialmente na escrita de redações. Durante esse processo, ela realizava suas produções em sistema Braille, e, por não possuir formação prévia para a leitura desse sistema, foi necessário recorrer a uma dinâmica colaborativa: a aluna lia em voz alta exatamente o que havia escrito — incluindo erros gramaticais, de acentuação e de pontuação — e, a partir dessa leitura, eu realizava a transcrição à tinta para que fosse possível realizar as correções e indicar os aspectos que necessitavam de aprimoramento.

Apesar de ter sido uma experiência profundamente significativa e enriquecedora para a minha formação como professora, ela também provocou uma reflexão crítica acerca da lacuna existente na formação docente: em nenhum momento da graduação em Letras na UFC foram ofertados conteúdos ou práticas que abordassem o ensino de alunos com deficiência visual ou outras formas de deficiência física ou neurológica.

O sentimento predominante foi de insegurança e imprevisto. A cada nova demanda, era necessário buscar soluções intuitivas, muitas vezes sem o respaldo teórico ou metodológico adequado. Essa falta de preparo, entretanto, tornou-se um ponto de inflexão formativa, ao evidenciar a distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

Essa dimensão reflexiva da prática docente dialoga com o que defende Nóvoa (2009), para quem a formação de professores é um processo de construção identitária e ética, no qual a experiência vivida tem papel central. Segundo o autor, o professor se forma “na e pela experiência”, e é por meio da reflexão sobre o vivido que se consolida a profissionalidade docente. Assim, experiências como a do PIBID são fundamentais não apenas como estágios de observação, mas como espaços de reconstrução da própria concepção de ensino.

Conforme apontam Glat e Pletsch (2010), a efetivação da inclusão depende da postura do educador como mediador do conhecimento, e não apenas como transmissor. Isso significa que o professor precisa estar preparado para adaptar conteúdos e estratégias conforme as necessidades dos alunos, sem perder de vista a equidade e o respeito à diversidade.





Durante o acompanhamento das avaliações, foi possível perceber o impacto positivo da atenção individualizada: alunos que antes apresentavam baixo rendimento demonstraram maior envolvimento e confiança ao receber um apoio pedagógico mais próximo. Ainda assim, a falta de uma formação específica dificultou a continuidade de práticas inclusivas.

O HIATO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA

A experiência vivenciada no PIBID evidencia um problema estrutural na formação de professores: o currículo das licenciaturas ainda não contempla de maneira consistente os conhecimentos necessários para a atuação em contextos inclusivos.

No curso de Letras da UFC, por exemplo, a formação concentra-se na literatura, na linguística e no ensino de língua portuguesa, mas oferece pouco espaço para discussões sobre psicopedagogia, desenvolvimento atípico e neurodiversidade. Assim, o licenciando é lançado em situações complexas — como acompanhar alunos com deficiência visual ou dislexia — sem ferramentas suficientes para uma prática pedagógica efetiva.

Esse descompasso entre teoria e prática reflete o que Almeida (2012) denomina de “formação fragmentada”, caracterizada pela dissociação entre o conhecimento técnico e a dimensão humana da docência. Na prática, isso significa que o professor é preparado para dominar conteúdos, metodologias e avaliações, mas não para compreender a complexidade emocional, cognitiva e social dos sujeitos com os quais irá atuar.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes se constroem na confluência entre o conhecimento científico, o saber experiencial e o saber da prática cotidiana. Ignorar essa dimensão significa reduzir a docência a um exercício técnico, desprovido de reflexão e de diálogo com a realidade escolar. Assim, quando a formação universitária negligencia a diversidade presente nas salas de aula, ela desconsidera justamente o principal campo de construção do saber docente: a experiência com os alunos e suas diferenças cognitivas. O professor que não vivencia, analisa e reflete sobre essas experiências tende a reproduzir modelos pedagógicos homogêneos, pouco sensíveis à pluralidade humana.

Esse distanciamento é visível também nos dados nacionais. De acordo com o Censo Escolar 2023 (INEP), o Brasil possui mais de 1,5 milhão de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns, representando um aumento de quase 40% em dez anos. Contudo, apenas cerca de 25% dos professores afirmam ter recebido formação específica para atuar com esses alunos (INEP, 2024). Esses números revelam o descompasso entre o crescimento das matrículas inclusivas e o preparo efetivo dos profissionais da educação.

Além disso, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece que o país deve universalizar o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às classes comuns, assegurando, entre outras ações, a formação dos professores da educação regular para o atendimento às necessidades desses estudantes. Entretanto, passados mais de dez anos da aprovação do PNE, tal meta permanece distante da realidade, especialmente em cursos de licenciatura que ainda tratam a inclusão como um tema periférico.

A fragmentação da formação se manifesta quando as licenciaturas tratam o processo educativo como um conjunto de etapas isoladas — disciplinas teóricas de um lado e estágios supervisionados de outro — sem promover a articulação entre teoria e prática, nem o diálogo entre saberes pedagógicos e experiências vividas. Como resultado, o futuro docente tende a reproduzir práticas tradicionais, pouco reflexivas e distantes da realidade plural das escolas.





De acordo com Almeida (2012), essa ruptura entre o “saber ensinar” e o “saber conviver” compromete a formação de professores críticos e empáticos. A ausência de uma visão integrada do ser humano e do processo de aprendizagem impede que o educador reconheça e valorize as diferentes formas de inteligência e expressão presentes em sala de aula.

A educação inclusiva, nesse contexto, exige justamente o contrário: uma formação integral, que uma teoria, sensibilidade e ética profissional. O docente precisa desenvolver não apenas competências técnicas, mas também competências relacionais e afetivas, como escuta ativa, empatia e flexibilidade pedagógica. Só assim será capaz de construir práticas realmente inclusivas, que respeitem a singularidade de cada aluno e transformem a diversidade em potência educativa.

Essa perspectiva implica repensar o currículo das licenciaturas sob um enfoque interdisciplinar, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento e integre a reflexão sobre inclusão em todas as etapas da formação. Como destacam Tavares, Santos e Freitas (2016), a formação de professores deve preparar o educador para compreender o aluno em sua totalidade, superando a lógica da homogeneização e valorizando a pluralidade cognitiva que caracteriza a sala de aula contemporânea.

Além disso, a ausência de suporte pedagógico adequado nas escolas reforça a sobrecarga dos professores. Muitos profissionais, já atuantes, reproduzem práticas excludentes não por negligência, mas por falta de orientação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência aqui apresentado revela a necessidade urgente de repensar a formação docente à luz da diversidade presente nas escolas brasileiras. A vivência no PIBID, na Escola Adauto Bezerra, mostrou que o contato direto com alunos neurodivergentes e/ou PcD constitui um espaço de aprendizado inestimável, mas também expõe a fragilidade da formação inicial. Ao acompanhar alunos neurodivergentes e portadores de deficiência, especialmente uma aluna cega no processo de produção de redações, tornou-se evidente que a formação em Letras, apesar de sólida em aspectos teóricos e linguísticos, não prepara adequadamente o futuro professor para lidar com as demandas reais da diversidade em sala de aula.

Essa ausência de preparo não é uma falha individual, mas estrutural: decorre de uma formação ainda fragmentada e distante da realidade inclusiva das escolas públicas brasileiras. A experiência prática mostrou que a inclusão não se efetiva apenas por meio de boas intenções ou de políticas declaradas — é preciso formação, sensibilidade e compromisso ético.

Portanto, é urgente que os cursos de licenciatura reformulem seus currículos, inserindo de forma transversal nas disciplinas, integrando o tema da inclusão em todo o processo formativo, e não tratá-lo como algo à parte ou opcional, pois não basta criar uma disciplina isolada sobre o assunto (como “Educação Inclusiva I”), mas sim fazer com que esse tema apareça e seja trabalhado em várias disciplinas ao longo do curso. Assim, a educação inclusiva não ficaria restrita a uma única matéria, e sim presente em várias áreas. Poderiam, por exemplo, discutir estratégias inclusivas de leitura na disciplina de Literatura; tratar da acessibilidade linguística em Linguística Aplicada; abordar avaliação diferenciada em Didática; e, desse modo, com uma base teórica fortificada, seria mais efetivo incluir experiências de campo com alunos neurodivergentes e PcD nos estágios. Somente assim será possível formar professores aptos a acolher e ensinar todos os alunos, sem distinção.





Desse modo, a formação docente precisa ser repensada como um processo integral e emancipador, que uma teoria, prática e sensibilidade humana. A inclusão não deve ser um adendo no currículo, mas um princípio estruturante da educação. Formar professores para a diversidade é, portanto, formar sujeitos conscientes, éticos e capazes de transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente democrático e plural.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, expresso minha sincera gratidão à Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, por ter me acolhido como bolsista do PIBID e por me proporcionar uma experiência empírica tão significativa para a minha formação como professora. Trata-se de uma instituição que verdadeiramente se dedica a oferecer uma educação de qualidade, pautada no cuidado, no respeito e no compromisso com o desenvolvimento integral de seus alunos. A escola se destaca por proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, no qual cada estudante pode trabalhar suas necessidades e dificuldades sem medo de julgamentos.

Agradeço, de modo especial, à professora Suellen, nossa supervisora/orientadora dentro da escola pelo PIBID, pela disponibilidade constante, pelas orientações atentas e pelo apoio essencial durante todo o processo de construção desta trajetória formativa. Sua escuta e dedicação foram fundamentais para o amadurecimento das práticas dentro e fora da sala de aula.

Estendo meus agradecimentos à Gabrielly, coautora deste trabalho, pela parceria, amizade e colaboração em todas as etapas da experiência — desde a elaboração das atividades até o momento das aulas. Sua presença e compromisso tornaram o percurso mais leve e enriquecedor.

Agradeço profundamente à minha mãe, pelo apoio contínuo e incondicional em cada etapa da minha formação. Sem sua força, incentivo e amor, eu certamente não seria metade da pessoa e da profissional que busco me tornar.

Por fim, agradeço a toda a minha família, que sempre esteve ao meu lado. Como irmã de uma criança com TDAH e prima de uma criança autista, convivo de perto com os desafios enfrentados por eles no ambiente escolar, muitas vezes agravados pela falta de preparo docente diante da diversidade cognitiva. Essa vivência pessoal reforça em mim a convicção de que todos os alunos merecem uma educação de qualidade, e que essa transformação começa, inevitavelmente, pela formação de professores conscientes, empáticos e preparados para acolher a pluralidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2008.





CEARÁ. **Documentos Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Documentos Curriculares Referenciais da Formação de Professores (DCRFOR)**. Fortaleza: SEDUC, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia. **O papel da formação de professores na educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2024.

JORNAL DA USP. **Educação inclusiva no Brasil tem avanços lentos e desafios persistentes**. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/educacao-inclusiva-no-brasil-tem-avancos-lentos-e-desafios-persistentes/>. Acesso em: 16 out. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Maria de Lourdes; SANTOS, Cláudia; FREITAS, Mônica. **Formação docente e inclusão: perspectivas e desafios**. Revista Educação e Contemporaneidade, v. 25, 2016.

