

ALÉM DE MÉTODOS E TÉCNICAS: A FORMAÇÃO HUMANA DO PROFESSOR ATRAVÉS DA ESCUTA ATIVA E EMPATIA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Débora Vitória Pereira dos Santos¹

Resumo

O presente trabalho reflete sobre a centralidade da formação humana do professor para a efetivação de uma escola inclusiva, destacando a necessidade de ir além do domínio técnico-metodológico e incorporar dimensões éticas, afetivas e sociais na preparação docente. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e análise teórico-bibliográfica com base em autores como Freire, Mantoan, Rogers e Goleman, o estudo problematiza a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, desde suas raízes segregadoras até o atual marco legal que reconhece os direitos das pessoas com deficiência. Apesar dos avanços legislativos, como a Constituição de 1988, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão, persistem contradições na prática, em grande parte devido a uma formação tecnicista dos professores que privilegia métodos e técnicas em detrimento da escuta ativa, empatia e sensibilidade social. O trabalho identifica que tais habilidades são essenciais para a construção de vínculos significativos e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades da diversidade humana, promovendo uma escola acolhedora e democrática. A escuta ativa, entendida como uma postura ética de presença genuína e reconhecimento da alteridade, aliada à empatia como capacidade de compreender as emoções do outro, são apontadas como pilares para a transformação da prática educativa, indo além do simples cumprimento de procedimentos técnicos. Os principais resultados evidenciam que a formação humana, combinada com o saber técnico, constitui um elemento indispensável para superar o modelo excludente e efetivar uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental. Conclui-se que a educação inclusiva demanda uma transformação subjetiva e social dos educadores para que a escola se torne um espaço de pertencimento, equidade e justiça social.

Palavras-chave: Formação humana. Educação inclusiva. Empatia. Escuta ativa.

Introdução

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por profundas transformações históricas, sociais e legais. Desde os tempos em que a deficiência era associada a punições divinas ou desvios da norma, até a consolidação de um marco legal que reconhece os direitos das pessoas com deficiência, nota-se uma lenta, porém significativa, transição de uma abordagem segregadora para uma perspectiva inclusiva. Apesar dos avanços legais, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e

¹Universidade de Pernambuco (UPE), professora licenciada em LETRAS (português e espanhol) e graduanda em História, debora.vitoria@upe.br

a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, os desafios para efetivar uma educação realmente inclusiva ainda persistem no cotidiano escolar.

Nesse cenário, observa-se que muitas políticas públicas, embora bem intencionadas, não se concretizam na prática, sobretudo devido à formação ainda tecnicista dos professores. A ênfase em métodos e técnicas, muitas vezes desvinculada da escuta, da empatia e da compreensão da alteridade, compromete a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora. A ausência de uma formação humana sólida evidencia uma lacuna importante na preparação docente, revelando contradições entre o discurso da inclusão e sua efetiva implementação nas escolas brasileiras.

Dessa forma, torna-se imprescindível discutir a importância de uma formação docente que vá além do domínio técnico-metodológico, incorporando dimensões éticas, afetivas e sociais. A empatia, a escuta ativa e a capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade humana devem ser pilares dessa formação, pois é a partir delas que o educador poderá construir vínculos significativos, adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e transformar a escola em um espaço de pertencimento e justiça social.

Com base nesse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a centralidade da formação humana do professor na efetivação da educação inclusiva, destacando a necessidade de práticas formativas que integrem saberes técnicos e sensibilidade ética, com vistas à superação de um modelo excludente e à promoção de uma educação que reconheça a diversidade como princípio e não como obstáculo.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, voltada à reflexão crítica sobre a formação docente no contexto da educação inclusiva. O processo metodológico consistiu em uma análise teórico-bibliográfica, a partir de autores como Freire (2011), Mantoan (2003), Rogers (1980) e Goleman (1995), entre outros que discutem a formação humana do professor e a prática inclusiva.

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo temático, que permitiu identificar e organizar categorias de análise como: formação tecnicista versus formação humana, inclusão escolar e escuta ativa, empatia como prática pedagógica, e políticas públicas e contradições na implementação da inclusão. Essas categorias emergiram da leitura crítica do corpus e orientaram a construção argumentativa do trabalho.

A escolha desse procedimento metodológico visa não apenas discutir os entraves da formação docente no contexto da educação inclusiva, mas também evidenciar a necessidade de práticas formativas que integrem sensibilidade ética, escuta, empatia e compromisso social como pilares para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Análise e discussão

A trajetória histórica da Educação Inclusiva no Brasil evidencia uma progressiva transformação das abordagens e concepções relativas às pessoas com deficiência, refletindo o desenvolvimento de um marco legal e social que favorece a inclusão e o reconhecimento de seus direitos. Inicialmente, a compreensão sobre a deficiência foi marcada por uma visão predominantemente biologizante e moralizadora, fundamentada em concepções religiosas, sociais e econômicas que associavam a deficiência à punição divina, incapacidade ou desvios da norma social. Assim, essa perspectiva justificava a segregação dessas pessoas, muitas vezes relegando-as a instituições específicas de atendimento e excluindo-as do sistema comum de ensino.

No entanto, esse panorama começou a se modificar com o advento de movimentos sociais e avanços científicos que passaram a lutar pelo reconhecimento de direitos universais e por uma maior integração social. As primeiras ações concretas nesse contexto envolvem a fundação de instituições pioneiras, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, que marcaram os primeiros passos na institucionalização da Educação Especial no país, ainda sob uma perspectiva segregadora, pautada na abordagem médico-pedagógica, tal abordagem promovia a identificação precoce de deficiências e a segregação dos

alunos com deficiência, reforçando práticas pedagógicas excludentes e limitando a inclusão social desses indivíduos.

A Escola Nova trouxe uma mudança paradigmática ao introduzir críticas aos modelos tradicionais de ensino e ao propor práticas pedagógicas que privilegiavam a aproximação com o contexto social dos estudantes. Tais reflexões impulsionaram o movimento por uma educação mais democrática e inclusiva, culminando na adoção de legislações que reconheciam o direito à educação para todos. Destaca-se, nesse processo, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que trouxe avanços ao assegurar o acesso à educação de forma mais equitativa para as pessoas com deficiência.

A partir da década de 1970, o desenvolvimento de políticas específicas, como a criação do Centro de Pesquisa e de Apoio à Educação de Surdos (CENESP) e de outras organizações, promoveu melhorias na gestão e na implementação de ações voltadas à inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 consolidaram o compromisso legal do Estado brasileiro com a garantia de direitos e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize as potencialidades e respeite as diferenças de cada indivíduo.

Contudo, ao longo dessa trajetória de avanços legais, é importante reconhecer que as políticas públicas brasileiras também apresentaram diversas contradições no campo da educação inclusiva. Muitas vezes, o discurso da inclusão esteve dissociado da prática, seja por falta de investimento estrutural, formação adequada dos profissionais, ou mesmo pela permanência de uma cultura escolar excludente. A existência de políticas que ainda sustentam o modelo da educação especial em espaços segregados, mesmo após avanços legais, ilustra esse paradoxo. Em alguns momentos, medidas aparentemente progressistas foram implementadas de forma fragmentada, sem escuta dos sujeitos envolvidos ou sem considerar as condições reais das escolas, o que comprometeu sua eficácia. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão não pode ser apenas uma adaptação do sistema, mas sim uma reestruturação profunda de suas bases e valores.

Nessa lógica, a formação inicial e continuada dos professores, em grande parte das instituições brasileiras, ainda se mostra insuficiente diante das exigências de uma educação verdadeiramente inclusiva. A despeito dos avanços legais e normativos, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a formação docente continua marcada por uma abordagem conteudista, com foco em aspectos técnicos e metodológicos, muitas vezes desconectados das complexidades humanas e sociais presentes nas salas de aula. De acordo com Poker,

A formação de professores em Educação Especial enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país. Atualmente, observa-se tanto o contexto programático das reformas propostas para a formação de professores em geral quanto o percurso histórico específico dessa área de formação. (2016, p. 26)

Compreende-se que a diversidade — seja ela física, sensorial, intelectual, étnico-racial ou sociocultural — raramente é tratada como um eixo estruturante da formação, sendo relegada a disciplinas optativas ou abordagens superficiais que resultam em docentes pouco preparados para lidar com as singularidades dos sujeitos, o que reforça práticas de exclusão, mesmo em ambientes formalmente inclusivos.

A crítica à formação tecnicista dos professores reside justamente no reducionismo da prática pedagógica à aplicação de métodos, estratégias e ferramentas. Dominar técnicas de ensino, embora importante, não garante uma atuação inclusiva se o docente não estiver comprometido ética e afetivamente com o reconhecimento do outro em sua alteridade. A inclusão exige mais do que saberes instrumentais: demanda escuta ativa, empatia, reflexividade e disposição para o diálogo.

O cumprimento do aparato legal não significa potencialmente garantir a manutenção e a qualidade do serviço anunciado, uma vez que o desenvolvimento de competências relativas à educação requer um trabalho interdisciplinar e integrador, o qual não deve limitar-se a uma única abordagem a um único olhar. (Poker, 2016, p. 27)

Ao tratar a inclusão apenas como um conjunto de procedimentos, corre-se o risco de desumanizar a prática educativa, esvaziando seu sentido político e transformador. Ou seja, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

possibilidades para a construção do saber, o que requer abertura à experiência do outro e engajamento na luta por justiça social (Freire, 2011).

Nesse sentido, a formação humana do professor se torna um elemento central na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que dominar técnicas e metodologias específicas, é imprescindível que o educador desenvolva atitudes éticas e afetivas, como a empatia, a escuta ativa, a sensibilidade social e o compromisso com a equidade. Tais dimensões ultrapassam o campo instrumental e técnico da prática docente, situando-se no campo das relações humanas e da responsabilidade social, o que está profundamente ligado à concepção freiriana de educação como prática da liberdade.

A escuta ativa, conforme propõe Carl Rogers (1980), representa uma atitude de presença genuína diante do outro, que exige atenção, suspensão de julgamentos e abertura àquilo que o sujeito tem a comunicar. Para além de uma técnica comunicacional, ela implica uma postura ética de reconhecimento da alteridade. Quando o educador se coloca nesse lugar de escuta, ele legitima as experiências e vivências de seus alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados, tornando-se agente de acolhimento e transformação no cotidiano escolar.

Segundo Rogers (1980), para ouvir com atenção e empatia é necessário escutar o outro profundamente, incluindo "as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor" (p. 8). Assim, trata-se de uma escuta que não apenas ouve, mas acolhe, legitima e responde às experiências do outro. Na educação inclusiva, escutar ativamente o aluno é reconhecer sua singularidade, seus modos próprios de aprender, comunicar e estar no mundo, isto é, esse processo desloca o professor da posição de autoridade transmissora para a de mediador sensível, capaz de construir práticas pedagógicas dialógicas e responsivas.

Paralelamente, a empatia, segundo Daniel Goleman (1995), refere-se à habilidade de perceber o mundo a partir da perspectiva do outro, compreendendo suas

emoções e reações sem necessariamente compartilhá-las. No contexto escolar, essa competência emocional torna-se fundamental para o enfrentamento das barreiras atitudinais à inclusão, pois promove o fortalecimento dos vínculos afetivos, a redução de preconceitos e a criação de um ambiente mais acolhedor e justo. Um educador empático é capaz de ajustar suas práticas às reais necessidades de seus alunos, reconhecendo suas potencialidades e respeitando seus limites, sem reduzi-los à deficiência ou à diferença. Pode-se afirmar, portanto, que a escuta é inseparável da empatia, entendida aqui como uma disposição afetiva-cognitiva de se colocar na perspectiva do outro sem anulá-lo ou julgá-lo, mas buscando compreendê-lo em sua totalidade. A empatia, nesse sentido, deixa de ser um mero sentimento e passa a ser uma atitude política e pedagógica que sustenta vínculos, respeita diversidades e combate práticas discriminatórias.

Diante do exposto, observa-se que essas atitudes não nascem de forma espontânea: elas devem ser formadas, cultivadas e tensionadas desde a formação inicial dos professores. A formação docente precisa, desse modo, incorporar em seus currículos debates sobre justiça social, direitos humanos, deficiência, interseccionalidade e práticas pedagógicas inclusivas, aliadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O estágio supervisionado, os estudos de caso, a vivência com escolas inclusivas e a reflexão crítica sobre a própria prática devem fazer parte desse percurso formativo.

Além disso, a educação inclusiva exige o desenvolvimento do pensamento crítico, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Pensar criticamente é analisar contextos, questionar normas estabelecidas e desconstruir discursos hegemônicos que sustentam a exclusão. A formação crítica dos professores é imprescindível para que eles possam atuar como agentes de transformação, capazes de reconhecer as opressões e construir alternativas pedagógicas que promovam justiça e pertencimento.

A articulação entre escuta ativa, empatia e formação inicial crítica cria as bases para uma escola mais democrática, plural e humana. A educação inclusiva, quando compreendida como transformação subjetiva e social, não é um projeto apenas para

alunos com deficiência, mas para toda a comunidade escolar. Ao promover o encontro com o outro em sua diferença, ela nos convoca a reconfigurar os modos de ensinar e aprender, abrindo espaço para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva, logo, não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias didáticas ou a um mero cumprimento da legislação. Ela exige a transformação subjetiva dos educadores, um deslocamento de olhares que reconheça a diversidade como valor e não como obstáculo. Nesse óbice, a mudança de paradigma também reverbera no plano social, ao contribuir para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa com deficiência. Paulo Freire (2011) já alertava que ensinar é um ato ético e político, e que o compromisso com os oprimidos deve ser a base de toda prática pedagógica.

Nesse contexto, a formação humana do professor desponta como um ponto de inflexão crucial: sem ela, qualquer política inclusiva corre o risco de se tornar letra morta. A crítica ao tecnicismo na formação docente, como destacam Mantoan (2003) e Freire (2011), é especialmente oportuna, pois aponta para a necessidade de reconstruir o papel social do educador, ou seja, professor que atua de forma inclusiva não é apenas um aplicador de métodos, mas um sujeito ético e político que compreende a educação como prática de liberdade e transformação, bem como a escola, para ser inclusiva, deve ser lugar de reconhecimento mútuo e de diálogo constante com as diferenças, não apenas no plano discursivo, mas sobretudo na práxis pedagógica cotidiana.

Ademais, pensar a inclusão como uma experiência humana compartilhada implica reconfigurar a cultura institucional da escola e do currículo. A alteridade precisa ser incorporada não como exceção, mas como princípio estruturante da formação e da prática docente o que exige políticas públicas comprometidas não apenas com o acesso, mas com a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos diversos. A ausência de investimentos na formação crítica e interdisciplinar de professores, bem como a carência de espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre as áreas, limitam a potência transformadora da escola. Como adverte Skliar (2003), a inclusão

não é um tema a ser resolvido por especialistas, mas uma questão de todos, um compromisso coletivo com o direito à diferença. Nesse sentido, formar professores é também formar consciências sensíveis às injustiças que atravessam os corpos dos alunos.

Por fim, é fundamental que o projeto de uma educação inclusiva vá além da retórica normativa e se concretize em ações formativas, estruturais e afetivas. A presença ativa da escuta, da empatia e da reflexão crítica na formação docente não é apenas desejável, mas imprescindível. Como aponta Goleman (1995), as competências socioemocionais não são um luxo pedagógico, mas a base de relações escolares saudáveis e respeitadas. A escola almejada — democrática, justa e inclusiva — depende diretamente do professor que é formado. É tempo de assumir, com coragem e compromisso, que a verdadeira inclusão começa na escuta do outro e floresce na construção de um mundo em que a diferença seja acolhida como potência, e não como deficiência. A educação inclusiva, nesse horizonte, deixa de ser uma obrigação legal para se tornar um imperativo ético e civilizatório.

Considerações finais

A efetivação de uma educação inclusiva no Brasil demanda mais do que o cumprimento de legislações e o domínio de métodos pedagógicos. Ela exige uma profunda reconfiguração das práticas docentes, pautada na valorização da dimensão humana do professor. Como demonstrado ao longo deste trabalho, a escuta ativa, a empatia, a sensibilidade ética e o compromisso com a equidade são aspectos fundamentais que devem ser cultivados desde a formação inicial até os processos continuados de desenvolvimento profissional.

Assim, superar o modelo tecnicista que ainda predomina em muitos contextos formativos significa reconhecer que a inclusão não se faz apenas com adaptações curriculares ou acessibilidade física, mas, sobretudo, com relações educativas marcadas pelo respeito, pela escuta e pela valorização da diferença como princípio educativo. Nesse sentido, torna-se urgente que as instituições formadoras repensem

suas matrizes curriculares, assegurando que a diversidade não seja tratada como um tema periférico, mas como um eixo estruturante da formação docente.

Portanto, ao compreender que a escola inclusiva é, antes de tudo, um espaço de humanização, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que considerem o aluno em sua integralidade — não apenas como sujeito cognoscente, mas como ser de relações, com histórias, afetos e necessidades singulares. Assim, a formação humana do professor deixa de ser um ideal abstrato para se configurar como um imperativo ético e político no caminho para uma educação mais justa, democrática e acolhedora.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. **Se inclui**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Ebook, 35 p. Disponível em: <https://seinclui.ciar.ufg.br/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.



JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

POKER, Rosimar Borotolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (orgs.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p. ISBN 978-85-7983-764-7.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1980.

SKLIAR, Carlos. **Quem são os “todos” na educação inclusiva?**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

TEZZARI, M. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=>. Acesso em: 22 abri. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abri. 2025.