

FORMANDO PROFESSORES PARA ATENDER COM RESPONSABILIDADE E AFETO ALUNOS ATÍPICOS: O IMPERATIVO DA ESTRUTURA INCLUSIVA E DO APOIO COMPORTAMENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

PREPARING TEACHERS TO ATTEND ATYPICAL STUDENTS WITH RESPONSIBILITY AND AFFECTION: THE IMPERATIVE OF INCLUSIVE STRUCTURE AND BEHAVIORAL SUPPORT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Tallytta Rodrigues de Souza Mello²

RESUMO: Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar de alunos atípicos tem se intensificado, especialmente diante das legislações que garantem o direito de todos à educação de qualidade (BRASIL, 2015). No entanto, ainda persiste um grande desafio: preparar professores para lidar, com sensibilidade e competência, com a diversidade presente nas salas de aula. A formação docente precisa ir além da técnica; deve envolver também o desenvolvimento de atitudes empáticas e afetivas, capazes de sustentar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Este artigo propõe refletir sobre como a formação de professores pode favorecer o atendimento responsável e afetivo de alunos atípicos, contribuindo para uma escola mais humana e equitativa. O problema central desta reflexão é: Como os processos de formação docente inicial e continuada podem contribuir para que professores desenvolvam práticas pautadas na responsabilidade e no afeto no atendimento a alunos atípicos? A hipótese norteadora sustenta que a formação docente que integra aspectos teóricos, práticos e afetivos favorece o desenvolvimento de uma postura ética e empática, resultando em práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Alunos atípicos.

ABSTRACT: In recent decades, the debate on the school inclusion of atypical students has intensified, especially in light of legislation that guarantees the right of all individuals to quality education (Brazil, 2015). However, a major challenge still remains: preparing teachers to deal, with sensitivity and competence, with the diversity present in classrooms. Teacher education needs to go beyond technical training; it must also involve the development of empathetic and affective attitudes capable of supporting truly inclusive pedagogical practices. This article proposes a reflection on how teacher education can promote responsible and affective support for atypical students, contributing to a more humane and equitable school environment. The central problem guiding this reflection is: How can initial and continuing teacher education processes contribute to the development of practices grounded in responsibility and affection in the care of atypical students? The guiding hypothesis argues that teacher education that integrates theoretical, practical, and affective dimensions fosters the development of an ethical and empathetic stance, resulting in more inclusive and humanized pedagogical practices.

Keywords: Teacher education. School inclusion. Atypical students.

² Professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pós-graduada em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Educação Inclusiva. E-mail: tallyttamello@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Desafio da Inclusão e a Trajetória Docente A defesa da educação como um direito social e humano é um princípio consolidado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado em diversas normativas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). No entanto, o acesso à escola é uma conquista que, isoladamente, não garante o aprendizado e o desenvolvimento significativo dos alunos atípicos. O grande desafio atual é garantir condições pedagógicas, emocionais e estruturais para que a inclusão ocorra na prática cotidiana. Minha trajetória como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da rede pública municipal de Goiânia me permitiu observar de perto que a insuficiência de formação vai além da técnica. Muitos professores relatam sentir insegurança e medo diante das demandas de alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Nesse olhar interno da escola, o que se observa é a falta de coragem afetiva e da segurança emocional para interpretar o comportamento do aluno atípico não como resistência, mas como uma forma de comunicação que exige uma leitura empática e responsável. A proposta de uma formação afetivo-responsável surge dessa necessidade. Como observa Nóvoa (1992), a formação docente deve incluir uma dimensão reflexiva, ética e identitária. Para Paulo Freire (1996, p. 23), ensinar é um ato de amor.

1 A FORMAÇÃO AFETIVO-RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE PRÁTICA E ÉTICA

Na perspectiva deste artigo, o afeto-responsável não é um adorno ou complemento (WALLON, 1975), mas a própria estrutura (FREIRE, 1996) que permite ao professor traduzir o saber científico em ação relacional (TARDIF, 2014). Essa síntese é o ponto de partida para superar a fragmentação observada na formação tradicional. B. Os Objetivos e a Proposta de Diretrizes Formativas O objetivo geral desta reflexão é analisar de que forma a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas responsáveis e afetivas no atendimento a alunos atípicos. Para tanto, buscaremos: Identificar percepções de professores sobre sua formação para atuar com alunos atípicos, reconhecendo as lacunas de preparo afetivo e técnico. Investigar e descrever as práticas afetivas já existentes nas escolas inclusivas, buscando elementos que constituam o conceito de "responsabilidade afetiva" na prática docente. Refletir sobre a relação entre afeto, empatia e aprendizagem no contexto da inclusão escolar, articulando as perspectivas de Wallon e Freire. Propor diretrizes formativas que integrem o afeto e a ética na formação docente, visando a um modelo de Formação Afetivo-Responsável para a rede pública de Goiânia. A relevância deste estudo se expressa na possibilidade de gerar um modelo de diretrizes formativas que articulem as demandas legais

(PNE e LBI) com as necessidades práticas e emocionais dos professores, transformando a insegurança relatada em competência afetiva e responsabilidade.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO AFETO-RESPONSABILIDADE

A Categoria Afeto e a Relação Pedagógica O eixo teórico principal se baseia na compreensão do afeto não como um sentimento superficial, mas como uma categoria epistemológica e o motor do desenvolvimento. Henri Wallon (1975) estabelece que a emoção é o primeiro sistema de comunicação e o afeto, o motor do desenvolvimento. A criança é inicialmente dominada pela emoção, e o acolhimento afetivo do ambiente é premissa para a sua evolução cognitiva. Freire (1996) complementa essa visão ao inserir o afeto no campo da ética docente. Ele afirma que o ato de ensinar é um ato de amor, o que implica responsabilidade e esperança. A formação, portanto, não pode se limitar à dimensão técnica, mas deve estar imbuída de um compromisso ético e humanizador. Mantoan (2003) reforça a necessidade de o professor ressignificar sua prática, e isso exige competências socioemocionais. Charlot (2000) aponta que a falta de afeto na relação com o saber pode gerar bloqueios emocionais e cognitivos. Conforme Freire (1996, p. 143), a autonomia do educador é um pressuposto da própria prática. É preciso que o professor desenvolva a curiosidade epistemológica, a criticidade e a capacidade de intervir na realidade, assumindo a responsabilidade por seu ato de ensinar, que é intrinsecamente político e afetivo. A pedagogia da autonomia é a pedagogia da formação para a ética, na qual o respeito ao saber do aluno e à sua condição humana é inegociável. A relação entre teoria e prática deve ser dialética, mediada pela reflexão crítica. O professor que atende o aluno atípico deve ser capaz de ler a realidade, interpretar as necessidades e agir com rigor e afeto, estabelecendo um vínculo de confiança. Saberes da Experiência e a Ética Profissional A formação de professores para a inclusão não se faz apenas com a aquisição de saberes científicos e curriculares. Maurice Tardif (2014, p. 38) destaca que o saber da experiência é crucial, especialmente ao lidar com a imprevisibilidade e a dimensão humana de alunos atípicos. O professor precisa integrar o que a ciência diz com o que a prática ensina sobre o aluno real. Cipriano Nóvoa (1992) reforça a dimensão ética e identitária, argumentando que o professor deve ser sujeito reflexivo e autor de sua própria formação. Essa postura é essencial para desenvolver a responsabilidade ética diante da diversidade e para traduzir o saber científico em ação relacional (TARDIF, 2014). Luckesi (2005) complementa ao discutir a necessidade de a avaliação ser um ato de inclusão e não de exclusão, exigindo do professor um olhar responsável sobre o desenvolvimento do aluno atípico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO NA REDE DE GOIÂNIA

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1975. YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Enviado em: 10/09/2025

Aceito em: 21/01/2026.

REEDUC
REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO