



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação
Domínio: Cognitivo e Motor

**A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO ENSINO SUPERIOR**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2024

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mirlénisia Monteiro de Jesus

**A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO ENSINO SUPERIOR**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2024

**FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO ENSINO SUPERIOR**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2024

RESUMO

A educação constitui um dos componentes importantes para o processo de formação do professor, bem como um contributo para o desenvolvimento das competências cognitivas, intelectuais e socioemocionais destes e dos educandos. Esta investigação teve como objetivo geral compreender a relação entre a formação docente e a educação socioemocional no que diz respeito aos seus contributos e desafios no âmbito da educação inclusiva. A abordagem quantitativa descritiva de pesquisa permitiu inquirir, por meio de questionário, 32 professores que lecionam numa Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Maranhão. Concluiu-se que os participantes da pesquisa compreendem o quanto é importante a formação continuada, especialmente em relação à inclusão na educação e às questões socioemocionais. No entanto, a grande maioria dos inquiridos afirmam que a formação docente não foi suficiente para proporcionar a mediação dos processos de aprendizagens em sala de aula e que, realmente, é importante a inclusão de conteúdos relacionados com a educação emocional na formação inicial dos professores. Em relação aos desafios da formação docente para a educação socioemocional, no contexto da educação inclusiva, há uma distribuição mais igualitária, sendo que há tantos professores que afirmam ter dificuldade de relacionar teoria e prática para mediar os processos de aprendizagem e desenvolvimentos das emoções dos alunos com Necessidades Especiais, como os que respondem ter dificuldade na elaboração do plano de trabalho que contemple ações para o desenvolvimento e potencialização da educação socio emocional inclusiva. Conclui-se ainda que a grande maioria dos inquiridos atribui uma grande importância ao fato destes alunos poderem ter a oportunidade de fazer uma graduação no ensino superior.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Socio emocional. Educação Inclusiva. Ensino Superior.

ABSTRACT

Education takes part on important component to teacher formation process, as well as, a contribution to the cognitive, intellectual, socio-emotional development of them and their students. This general investigative had the objective to understand te relation between the student formation and the socio-emotional education and its contribution and Challengers within the inclusive education. The descriptive qualitivy approuch of research allowed to the sorveyed through questions, 32 teachers that teach in a College Efucation Institution in the Maranhão State. In conclusion that the research participants recognised how important is the continue training, specially in the inclusive education and social- emotional questions. However, the mostly of the questioned affirmed that the teaching formation was not enough to develope the knowledge brokerage process in the classroom and the reality, in the contents inclusion about emotional education in the professor initial formation. With regard to the teaching formation defiance in sicio-emotional education in the inclusive, there is a equalitary distribution, many educators reported the difficult of linlink theory and practice to bem able to mediate knowledge process and emotions development in the students emotions with Special Necessity, according to the responses its hard to elaborate a work plan that includes actions tô development and potentiation of inclusive socio- emotional formation. In conclusion, mostly of questioned have got a great importance in fact of those students be able to have an opportunity to get a graduation on a College Education. Education takes part on important component to teacher formation process, as well as, a contribution to the cognitive, intellectual, socio-emotional development of them and their students. This general investigative had the objective to understand te relation between the student formation and the socio-emotional education and its contribution and Challengers within the inclusive education. The descriptive qualitivy approuch of research allowed to the sorveyed through questions, 32 teachers that teach in a College Efucation Institution in the Maranhão State. In conclusion that the research participants recognised how important is the continue training, specially in the inclusive education and social- emotional questions. However, the mostly of the questioned affirmed that the teaching formation was not enough to develope the knowledge brokerage process in the classroom and the reality, in the contents inclusion about emotional education in the professor initial formation. With regard to the teaching formation defiance in sicio-emotional education in the inclusive, there is a equalitary distribution, many educators reported the difficult of linlink theory and practice to bem able to mediate knowledge process and emotions development in the students emotions with Special Necessity, according to the responses its hard to elaborate a work plan that includes actions tô development and potentiation of inclusive socio- emotional formation. In conclusion, mostly of questioned have got a great importance in fact of those students be able to have an opportunity to get a graduation on a College Education.

Keywords: Teacher Training. Socio-emotional Education. Inclusive education. University education.

“Vamos aonde nos levar o pensamento, o
sonho e a coragem... É só querer”.
(Fátima Coelho)

AGRADECIMENTOS

A Deus, do início ao fim, acima de tudo e de todos. O Alfa e Ômega. A luz, a Inspiração, a Coragem, a Força. Gratidão.

Aos meus pais, Leonísia Monteiro e José Mirton, sempre acreditam nas minhas escolhas.

Aos meus seven (07) brothers. Mirna Monteiro (*in memorian*). Vocês são os melhores.

Às minhas tias, de perto e de longe sempre apoiaram a minha trajetória.

Aos primos e sobrinhos.

Aos demais familiares.

À minha amiga, Karina Tello – aquela boa companhia.

A Faculdade Vale do Aço – FAVALE. Por aceitar contribuir com esta pesquisa.

Aos professores da Faculdade Vale do Aço-FAVALE-Brasil-Açãilândia-MA. Vocês foram parte importante para esta pesquisa. Thank You!

Aos meus professores doutores do Mestrado. Tantos conhecimentos partilhados. Uma cascata de inspiração. Fui renovada.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Fátima Coelho. Que trajetória! Do início ao término foi paciente e incentivadora. Ela acreditou e me inspirou. Thank you!

A Faculdade Fernando Pessoa, Portugal-Porto. Que lugar! Tantos saberes científicos, tantas experiências, tantas inspirações.

Aos meus queridos alunos do curso de Psicologia da FAVALE. Por vocês e para tantos outros. Eis o motivo desta caminhada.

A Daniely Lana, obrigada pelos direcionamentos.

A Liane Borges, pelo apoio.

A todos que direta ou indiretamente torceram e acreditaram na minha escolha e na minha coragem.

E mais uma vez digo MUITO OBRIGADA para ela, a minha professora MASTER, de sempre e até o fim, Minha MÃE, Leonísia Monteiro de Jesus. Obrigada mãe.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo I – A Formação Docente: Do Seminário dos Mestres a Formação Inicial do Professor.....	5
1.1 Formação docente continuada – Na Perspectiva da Educação Inclusiva	14
Capítulo II – Educação Inclusiva no Brasil.....	21
2.1 Educação Inclusiva no contexto do ensino superior: Os desafios da curricularização e os desafios do professor	28
2.2 Educação Inclusiva: Faculdade Vale do Aço – FAVALE- Açailândia-MA, Brasil.....	33
Capítulo III – Educação Socioemocional: Conceituação.....	39
3.1 Educação Socioemocional e Educação inclusiva	39
3.2 Educação Socioemocional e Formação Docente.....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	49
Capítulo IV - Estudo Empírico.....	50
4.1 Problemática.....	50
4.2 Objetivos.....	52
4.3 Objetivo Geral.....	52
4.4 Objetivos Específicos.....	52
4.5 Metodologia.....	52
4.6 O Desenho da Investigação.....	52
4.7 População e Amostra.....	54
4.8 Instrumentos e Procedimentos.....	55
Capítulo V- Análise e Discussão dos Resultados.....	58
Capítulo VI – Conclusões.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL.....	87
ANEXO B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	88
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	89
ANEXO D – INQUÉRITO.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Primeiros indicadores de alunos com deficiência na educação superior brasileira	29
Figura 02: Primeiros indicadores de alunos com deficiência na educação superior.	30
Figura 03: Educação inclusiva: alunos com necessidades educativas especial (18 alunos = 3,5% de total de matriculados).	35

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Conclusão da Formação docente inicial.....	58
Gráfico 02: Formação Docente e Titulação.....	60
Gráfico 03: Área de atuação.....	61
Gráfico 04: Formação docente e vínculo Empregatício Institucional	61
Gráfico 05: Formação docente, componentes curriculares e práticas pedagógicas	62
Gráfico 06: Formação docente e o projeto pedagógico.....	62
Gráfico 07: Habilitação e ou formação em educação inclusiva /especial	63
Gráfico 08: Formação inicial e habilidades para os alunos em geral.....	64
Gráfico 09: Componentes curriculares e educação emocional.....	64
Gráfico 10: Formação docente e mediação da educação socioemocional.....	65
Gráfico 11: Desafios Atitudinais/comportamentais e educação socioemocional.....	66
Gráfico 12: Educação inclusiva e o exercício da docência para a educação socioemocional...	66
Gráfico 13: Educação Inclusiva, Educação Especial e Formação docente.....	67
Gráfico 14 : Educação Inclusiva e Educação Socioemocional.....	68
Gráfico 15: Recursos teóricos/metodológicos e Educação Socioemocional.....	70
Gráfico 16: Eficácia dos recursos na formação inicial e continuada.....	70
Gráfico 17: Educação Socioemocional e Educação Superior.....	72
Gráfico 18: Ênfase - Educação Socioemocional.....	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Alunos por cursos: Faculdade Vale do Aço - FAVALE- Açailândia-MA, Brasil em números	34
Quadro 02 – Análise quantitativa de docentes atuantes	34
Quadro 03 – Análise quantitativa de docentes atuantes a partir de um (01) ano de trabalho ininterruptos.....	34
Quadro 04 - Apontamentos sobre diretrizes e objetivos de instrumentos normativos institucionais	36
Quadro 05 - Pontos de coleta, quantidade e ano de publicação	50
Quadro 06 - Principais resultados encontrados de recursos para embasamento do estudo sobre a temática.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FAVALE	Faculdade Vale do Aço
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NDA	Nenhuma das alternativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PA	Plano de Garantia de Acessibilidade
PBL	Problem-Based Learning
PCD	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PHD	Philosophy Doctor
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEL	Social and Emotional Learning
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TBL	Team Based Learning
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Este trabalho está incluído no âmbito das Ciências da Educação, propondo tecer articulações sobre as temáticas: Formação Docente, Educação Inclusiva, Educação Especial e a Educação Socioemocional. De modo específico, estas articulações integram-se ao contexto do ensino acadêmico, Educação nível Superior. Este estudo foi motivado por experiências em sala de aula enquanto docente do curso de bacharelado em psicologia, despertando o interesse em querer compreender melhor acerca das práticas pedagógicas e a Inclusão Social e mais precisamente, sobre os desafios que se apresentam para o professor frente aos processos que envolvem a relação ensino - aprendizagem. Foi exatamente no ano de 2019 que pela primeira vez numa exposição e explicação de aulas para uma turma de futuros psicólogos que pulsou uma certa emoção, aliás, várias ao observar ali, a presença de um acadêmico esforçando-se para acompanhar o conteúdo da aula que estava a ser ministrada. Por diversas vezes a investigadora foi impelida a fazer diferentes reflexões tais como será que este aluno está a aprender? Será que a professora está a ensinar corretamente? O que fazer para melhorar a mediação das aprendizagens em sala de aula? Quais recursos podem ser usados? Qual deve ser a melhor didática que o professor possa utilizar? E como será para avaliar o aluno com necessidades especiais? Foi assim o início da atmosfera para realizar esta pesquisa.

A ambiência da sala de aula, as diferentes realidades e experiências dos alunos, a cultura identitária da instituição de ensino, as transformações e inovações tecnológicas e as mudanças de paradigmas educacionais acabam por suscitar inquietações para professor uma vez que nem sempre se tem um setting favorável para desenvolvimento das competências e das aprendizagens de forma a contribuir com a educação integral e integrativa. É comum a compreensão, por parte do aluno e as vezes, também por parte do professor, de que a formação educacional se limita à formação acadêmica onde esta, se restringe apenas a conclusão de um conjunto de hora/aulas contidas no plano curricular do curso.

No entanto, a proposta da formação/educação do aluno deve estar para além das normativas curriculares, para além da conclusão das horárias de aulas e para além do acúmulo de conhecimento técnico. As escolas, as faculdades e as Universidades não devem ser espaços apenas para formação acadêmica, mas, espaços que possibilitem a formação formativa e principalmente, a construção do aluno-sujeito-cidadão proporcionando-lhe, uma educação integral, que considere a importância da educação socio-emoção.

A Presente investigação enveredou por reflexões inerentes a formação docente procurando trazer à tona como o professor está a se preparar para lidar com a educação socioemocional junto ao Aluno - Sujeito com Necessidades Educativas Especiais, alunos com deficiências físicas, cognitivas, intelectuais, motoras, superdotação – altas habilidades etc. O trabalho foi estruturado com base em estudos e leituras sobre a temática e em investigação, pesquisa de campo, com dados coletados por meio de questionário com docentes atuantes em cursos de ensino superior contemplado com alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE, em diferentes áreas, isto é, área técnica/ciências exatas, área da saúde, humanas e social.

Após todas as reflexões atrás explicitadas definiu-se como objetivo geral para este estudo o Compreender a relação existente entre formação docente, educação socioemocional e educação inclusiva no ensino superior.

Vale ressaltar que não se trata de uma temática tão recente. Porém, ainda não ganhou a força necessária para fazer valer de fato os princípios estabelecidos e regulamentados sobre a inclusão social no país. Percebe-se um certo movimento sobre a temática na educação básica, no entanto, na educação nível superior/acadêmico já não se percebe discussões com a mesma intensidade. Com isso, justifica-se a importância de se ampliar os estudos e procurar estratégias para minimizar as lacunas que ainda possam estar dificultando não só as discussões, mas principalmente, o acesso e a permanência dos alunos com deficiências em sala de aula regular uma vez que, não se trata de uma política inerente somente ao público infantil. Jovens e adultos com deficiências também podem e devem ser beneficiados com a política da Inclusão Social e com a Educação socioemocional.

Este trabalho foi estruturado por capítulos como se apresentam:

Capítulo I – retrata a formação docente – século XVII ao século XX. Uma trajetória onde a formação docente inicia com um formato eclesial influenciado pelo caráter religioso, mas que também ensinava sobre a moral, a ética e geometria. Em Seguida o surgimento das escolas Normais, (Normal primária e Normal superior) e só então, os cursos de licenciatura e o curso de pedagogia.

Capítulo II – enfatiza as principais marcações regulatórias da educação inclusiva no Brasil fazendo um link com a formação docente e a educação socioemocional.

Capítulo III – a educação socioemocional enquanto recurso para as aprendizagens e para o desenvolvimento das competências na superação do preconceito e discriminação social.

Capítulo IV – a metodologia, abarcando-se a problemática, os objetivos (geral e específicos), o desenho da investigação, a população e amostra e os instrumentos e procedimentos.

Capítulo V – apresentação e análise dos resultados, onde serão confrontados os resultados do estudo com as discussões propostas nos referenciais teóricos sobre o assunto.

Por fim, apresentam-se as conclusões e sugestões necessárias para enfrentamento e superação dos desafios identificados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DOCENTE: DO “SEMINÁRIO DOS MESTRES A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Inicialmente é pertinente citar o signo transformação. Nem tudo está como já foi um dia e possivelmente, não ficará como hoje já está. Em tempos de constantes mudanças e inovações, diferentes segmentos da sociedade acabam por receber os impactos dos movimentos de transformação. As políticas públicas educacionais por sua vez, não ficaram e nem estão de fora deste cenário de inovações. Os movimentos da globalização, da virtualização, da diversidade, da pluralidade e da interdisciplinaridade são alguns dos exemplos de movimentos transformadores que tem interrogado a educação em seus processos formativos, metodológicos e avaliativos. Neste sentido, o processo da formação docente bem como, o processo de ensino e aprendizagem estão desafiados a acompanhar as exigências de um mundo célere e inovador.

Ao refletir sobre a história da educação e sobre os processos de construção da formação docente é importante considerar os múltiplos contextos: o histórico, o social e o político, pois estas contexturas social, política e histórica possibilitam a percepção das condições e interesses que norteiam os objetivos da educação e as motivações do professor na busca da preparação para o ato de ensinar. A contextura política por exemplo, possibilita por sua vez, a percepção dos diferentes arranjos institucionais criados para normatizar e conduzir os processos formativos e informativos na educação. No Brasil, estes contextos fizeram e continuam a fazer influências e mudanças que ora fortalecem as políticas educacionais ora dificultam a sua evolução.

As políticas educacionais enquanto uma garantia de direitos e enquanto um conjunto de ações governamentais voltadas para atender a todos, devem estar fundamentadas em princípios e diretrizes que valorizem a qualidade do ensino, o incentivo ao professor, disponibilidade de recursos tanto para o professor como para o aluno e que valorizem a acessibilidade. Nesta proposta de incentivar o professor e disponibilizar recursos está a oportunidade de fortalecer o processo formativo e informativo na docência pois nem sempre este, é um processo que está alinhado com a realidade das necessidades do aluno. Afinal, o objetivo da formação do professor deve também contemplar a formação do aluno, conforme Pacheco (2022).

Diante desta realidade é fundamental (re) pensar e compreender que a formação docente é uma construção permanente, socializada, dinâmica e ao mesmo tempo, dependente de vários fatores, intrínsecos e extrínsecos por exemplo: motivação, interesse, propósitos,

condições, tempo, iniciativa, necessidades, etc. Conforme a pedagogia da autonomia, de Freire (1996) a formação e o exercício da profissão docente consistem em uma ação social estruturada de maneira dialética e pautada na reflexão crítica. Deve ser constante, a formação. Mas não precisa ser linear.

Analisando a proposta do professor Nóvoa (2019), no que se refere à pauta da formação docente, também compactua com a ideia da ação conjunta, compartilhada e contínua. Dispensa a concepção de uma formação de professor enquanto ação unilateral e verticalizada pois as mudanças existentes e as mudanças que vierem a surgir, no campo da educação, já não se ajustam e ou não se ajustarão a um modelo verticalizado do ensinar.

É bem verdade que são múltiplas as conceituações acerca do que possa ser a formação docente. Boa parte dos autores que se deleitam sobre esta temática compreendem que este é um processo importante e necessário para que o professor consiga desempenhar a sua função em sala de aula. Alguns autores também entendem que se trata de uma atividade complexa. “Sabemos hoje que a formação docente é uma actividade profissional complexa. Responder eficazmente à heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas, é uma tarefa que requer talento e seguramente formação adequada.” (Coelho, 2012, p.17).

Morin (2018) faz menção à importância de não se descontextualizar os processos formativos nem fragmentar o processo informacional e que a formação docente, neste sentido, precisa ser uma ação de “conjunção” e não de “disjunção”. Esta ideia converge para uma provocação do pensar a formação do professor como um processo que dialoga com diferentes aspectos; da temporalidade, subjetividade, cientificidade, culturalidade e com o aspecto da virtualização. Um diálogo entre: Ciência, tecnologia, educação e humanização.

A seguir serão consideradas algumas marcações históricas acerca da formação docente na Europa e no Brasil dialogando com a proposta da educação inclusiva que também é uma demanda com emancipação histórica, política e social.

Por volta do século XVII, na Europa, com João Batista de La Salle a formação docente foi considerada uma espécie de estratégia emancipatória para que o educador social que naquela altura era nomeado Mestre pudesse ascender à condição de professor habilitado para transmitir o conhecimento e mediar os processos de ensino – aprendizagens. La Salle, imbuído de responsabilidades sacerdotais e compadecido com as condições precárias das pessoas imergidas nas vulnerabilidades sociais dedicou-se a um projeto socioeducacional disposto a atender as necessidades das minorias. O analfabetismo, a falta de perspectivas, a extrema pobreza foram algumas das vulnerabilidades que inclinou o interesse e a sensibilidade de La

Salle para criação de condições que pudessem acolher e ensinar aqueles que não tinham oportunidade de frequentar a escola e desenvolver a sua formação educacional (Coelho, 2012).

Naquela altura não foi comum encontrar professores especializados para instruir aquela gente à mercê do analfabetismo, da ignorância e vítimas das injustiças sociais. Este cenário parece ser o momento que surgem as primeiras ideias e iniciativas de práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. Mesmo diante de uma realidade ardeada de precariedades e de poucos recursos tecnológicos foi possível acontecer um ato político de emancipação, isto é, de garantia de direitos sociais para os menos favorecidos. Vale notar aqui a configuração do modelo socioeducacional de La Salle. Acessível, social, comunitário, humanitário e emancipatório. Possivelmente, um modelo formativo enriquecedor. A dimensão identitária do aluno, o contexto histórico social, as fragilidades cognitivas e emocionais foram justamente as motivações para La Salle pensar em projeto pedagógico e em formação docente.

Foi em 1680, após a sua formação, doutoramento em teologia que La Salle reuniu os “Mestres” os educadores sociais, para o programa de instrução formativa para o exercício da docência. “Conhecendo a precariedade de formação dos mestres” La Salle reuni-os em seu ambiente domiciliar para “oferecer-lhes melhor preparo e iniciar a vida comunitária”. Uma premissa importante impregnada naquele contexto, era que o melhor preparo para o professor mediar o processo de ensino aprendizagens começava com o aprendizado da convivência em (comum), em comunidade. O conhecer melhor das necessidades, das vulnerabilidades, das diferenças e das potencialidades do outro. Assim considera o autor: é importante “um conhecer no convívio e pelo convívio, adquirindo hábitos próprios de educadores e desenvolvendo novas ideias sobre como atuar no ofício de ensinar.” (Rangel & Weschenfelder, 2006, p.17). Uma das principais características da Pedagogia de La Salle foi a forma metodológica de mediação do aprendizado. O que antes era de maneira individual passou a ser de modo simultâneo. O aprendizado coletivo. Este método possibilitava o compartilhamento de experiências e a socialização, aspectos importantes para o desenvolvimento das habilidades e competências sociais e emocionais dos alunos. No entanto, a maneira como os grupos de alunos, por sala eram organizados, por grau de desenvolvimento, acabava por favorecer a segregação. Contudo, a intenção emancipatória da formação dos mestres para professores especializados já foi um começo de uma trajetória de transformação na proposta da educação para todos.

Vale ressaltar que, ainda que sob influência do contexto religioso não era uma formação puramente eclesial e, não era uma formação menos importante. A Prova disto é que os educadores sociais, os mestres das primeiras letras, como assim foram conhecidos, foram

encaminhados ao Seminários dos Mestres a fim de receberem instruções para que pudessem ensinar as crianças a desenvolverem a sua competência intelectual, a moral e algumas outras virtudes de natureza religiosas. Conforme os registros de Saviani (2009) e Dalcin (2018).

“A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (Saviani 2009, p. 143). “As pessoas que tomavam parte dos ensinamentos no Seminário eram preparadas para exercer o trabalho no magistério e não, nas atividades eclesiásticas.” (Dalcin, 2018, p. 453).

Com La Salle foi então só um preâmbulo sobre a história da formação docente já preconizada por Comenius. Era preciso potencializar o ensino para que tivessem mão de obra qualificada para o trabalho o que até então, não era tão necessária uma vez que o trabalho técnico e especializado não se configurava o meio de vida principal na França.

Diante da necessidade de melhorias no ensino e de atender o interesse do Estado, da obrigatoriedade de oportunizar a educação escolar gratuitamente surgiu a necessidade também de melhorar a performance do professor e com isso, o estado incentiva o aperfeiçoamento e a profissionalização da prática docente no intuito de atender as suas próprias exigências, o que de certa forma ajudou a desvincular a figura do professor da educação no contexto eclesiástico. Enquanto a igreja se ocupava com o ensino da cidadania e dos valores morais, o Estado se ocupava com a qualificação da mão de obra por conta da profissionalização.

Com a Revolução Francesa, 1789 surgem as primeiras propostas de formação docente por meio de instituições estatais conhecida como: Escola Normal. A Revolução, impulsionou a necessidade de formar professores para que pudessem atender ao pedido de instrução pública, que diz respeito à obrigatoriedade e responsabilidade do Estado de oferecer o ensino primário a toda gente educando-a sobre seus ideais de vida. “A primeira instituição com o nome de *Escola Normal* foi proposta pela convenção Nacional, em 1794 e instalada em Paris em 1795”. (Saviani, 2009, p.143).

A Escola Normal foi classificada em duas modalidades a fim de preparar o professor quanto à sua atuação, ou seja, Escola Normal Primária e Escola Normal Superior. Esta, habilitava o professor a ensinar na educação secundária; já com aquela, Escola Normal primária, o professor só ensinava na educação inicial. Em meados do Século XIX estas escolas tomaram forças e serviram de modelos para outros países da Europa a saber, Itália, Alemanha,

Reino Unido e Inglaterra, segundo Saviani (2009). O que se percebe é uma formação docente já institucionalizada oficialmente e influenciada por interesses políticos.

Em solo brasileiro a formação docente demorou, mas aconteceu. Foi durante o período colonial, século XVI (por volta de 1549) período este que o Brasil estava sob a governança da coroa portuguesa que os primeiros sinais de aula-ensino aconteceram. Os primeiros povos habitantes do Brasil, os indígenas foram catequizados, instruídos, pelos então nomeados Jesuítas que chegaram ao Brasil juntamente com os governantes portugueses. Ao que parece, o modelo de ensino dos padres Jesuítas teve semelhança ao que aconteceu na França, com o Sacerdote La Salle, ou seja, ensino de natureza eclesial, porém com instruções de outras matérias, português, geometria, aritmética, e orientação sobre o trabalho.

Fato curioso foi o de que os inicianos não chegaram ao Brasil apenas para instruir e evangelizar os nativos. Sua missão culminou na abertura de colégios e seminários em várias partes do país e foram os responsáveis pela formação religiosa e educacional da elite e de arrebanhar pessoas para compor a ordem religiosa afim de prepará-los para conduzir as colônias. No exercício da sua missão, os educadores jesuítas foram dedicados e categóricos no que diz respeito ao preparo e execução do plano de instrução. Em síntese, o plano embora não fosse exclusivamente voltado à formação de professores, continha diversas regras, de estrutura fechada e com alto rigor disciplinar.

Para alcançar o nível mais alto da formação, que daria direito ao exercício de professor no magistério em nível superior os alunos teriam que se dedicar arduamente aos estudos completando o ciclo de 14 anos de preparação. Sendo os dois anos iniciais reservados para o estudo da moral, virtude esta, de excelência na ordem religiosa. Só então estariam habilitados a darem início aos estudos das letras, que seriam mais dois anos de dedicação o que também representava um valor singular tendo em vista que se tratava das disciplinas clássicas, Grego, Latim e Hebraico. Nos três anos seguintes os alunos teriam que se dedicar ao aprendizado da Filosofia, Astronomia, Física e Matemática, e para concluir o ciclo, restavam mais quatro de estudos em teologia, dois anos de especialização e um ano para formação pedagógica, conforme Ribeiro (2015).

Com a expulsão da ordem religiosa do país, por volta de 1549 devido aos interesses políticos e econômicos a educação brasileira passou por uma desestruturação. Marquês de pombal incumbiu ao Estado a responsabilidade da instrução pública. Esta proposta não começa dando muito certo tendo em vista que não se encontrava professores especializados para exercer a docência. Dos poucos que restaram, que também eram sacerdotes, não foi o suficiente para

atender as demandas de um ensino profissionalizante. Ensino profissionalizante, porque visava atender o interesse econômico naquele momento. Professores não especializados, porque até então o interesse estava voltado para os ensinamentos de natureza religiosa. Percebe-se aqui de certa forma, a influência do contexto para a formação do professor.

No período imperial (1822 a 1889) embora com avanços sociais e culturais para o Brasil. Embora com a oferta da educação gratuita para o ensino das primeiras letras, tinha algumas restrições. Em 1823 como o método pedagógico Lancaster as salas de aula eram monitoradas por um único professor que recebia uma quantidade específica de alunos, dez alunos onde um destes, geralmente aquele com melhor desempenho era encarregado de multiplicar o que aprendeu para os demais alunos. Este modelo metodológico foi um dos métodos pioneiros aplicados na instrução pública durante o período imperial e teve algumas intencionalidades: reduzir custos, não contratação de professores, incentivar o aluno e não o professor a fazer a instrução pública, escolher o aluno/monitor por critérios de competência técnica, aquele que era menos “ignorante”, nomeado de “decurião” para ser o multiplicador das aulas, controlar e disciplinar o comportamento do aluno, nos moldes de Piletti e Piletti (2021). As investidas metodológicas de Lancaster foram voltadas para a formação do aluno e não para o professor.

O critério de seletividade e de recompensa desta metodologia acabam por privilegiar alguns e outros não além de considerar a educação apenas como processo de aquisição de conteúdos, tornado o aluno uma espécie de aluno conteudista e privilegiando uma educação excludente. “O cerne deste método era o professor instruir os alunos, selecionar os melhores e criá-los para serem alunos-monitores que replicam os métodos na escola. Porém eles eram avaliados e poderiam perder seus status se assim fosse necessário”. (Justino, 2019).

Outro marco importante a considerar ainda no período imperial, foi o surgimento das escolas Normais. A partir de 1834 foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, a primeira escola normal brasileira com a finalidade de habilitar futuros professores da instrução primária, e, os professores que já atuavam, mas que não tinham instrução suficiente para atuar nas escolas de Ensino Mútuo. Como mencionado, a metodologia do ensino mútuo ou monitorial não tinha professores especializados suficientes para atender a demanda da educação. Ademais, não se observou nem mesmo o interesse em investir na formação destes.

Quanto à proposta da escola Normal, julga-se não ter sido de grande adesão por parte alguns professores pelo fato de a escola só habilitar o docente para ensinar nas series iniciais, o que não garantia uma remuneração satisfatória e, por apresenta uma estrutura curricular e

metodológica limitada, com poucas disciplinas. Na percepção de Saviani (2009), estas escolas eram de funcionamento intermitentes, isto é, nem sempre permanência funcionando. Fato este, que também possa ter sido o motivo de baixa adesão. Sob o comando provinciano o movimento da primeira escola normal foi na província do Rio de Janeiro, no ano de 1835. Porém, alcançou e se instalou em outros diferentes estados.

O período republicano no Brasil mais precisamente o período da República Velha, de 1889 a 1930 marcou o país como sendo o Brasil da modernidade. O advento de um novo sistema político motivou o pensamento republicano para instaurar novas medidas, novos planos e diretrizes para a nação. A educação foi então eleita para ser transformada e ao mesmo tempo, transformar a sociedade nesta nova era. De fato, algumas mudanças aconteceram. Da educação primária à educação de ensino superior; mudanças estruturais nos espaços físicos e mudanças sistemáticas na estrutura curricular pedagógica. No entanto, vale ressaltar que tais mudanças foram motivadas ora para atender aos objetivos políticos, ora para atender aos objetivos econômicos da sociedade republicana. Interessava uma população alfabetizada para ter direito ao voto universal e interessava também, uma população com mão de obra capacitada para o mercado de trabalho fortalecendo assim, o sistema de produção capitalista.

Para a história da educação brasileira, os séculos XIX e XX foram períodos considerados relevantes tanto na formação do professor como também, na formação do aluno. As ideias do Positivismo de Augusto Comte respingaram tanto na forma de ensinar como na forma de aprender. O professor tinha um perfil de “detentor do saber” e o aluno, o perfil de receptor do saber do professor. As aprendizagens mecânicas, condicionadoras, behavioristas moldaram o processo de ensino e aprendizagem com as suas fórmulas, Ensaio e Erros, Estímulo-Resposta e Estímulo-Resposta-Consequência compensatórias. Os teóricos, Edward Thorndike (1890), John Watson (1913) e B. F. Skinner (1945, 1950) trouxeram para a educação o princípio do aprender sem o envolvimento dos aspectos cognitivo, social e emocional. A condição subjetiva, a situação emocional, social e o potencial cognitivo do aluno não eram considerados como elementos importantes para aquisição do conhecimento e para a formação e o desenvolvimento integral do aluno. Eram considerados inteligentes os alunos que alcançavam o valor quantitativo padrão no seu desempenho comportamental. As escalas numéricas de desempenho indicavam quem eram os melhores alunos e além disto, o professor servia-se dos recursos, Reforço-Punição e Repetição para mediar o aprendizado e avaliar o quanto e o que o aluno era capaz de aprender.

Com o surgimento das teorias de aprendizagens cognitivo sociais e interacionistas o foco muda. Mudam os processos de aprendizagens, mudam as metodologias, muda o perfil do professor e muda também, o perfil do aluno; agora deixa de ser um mero aluno passivo e passa a ser considerado um agente protagonista, participante do processo de aprendizagem. Teóricos como John Dewey, Jean Piaget, Lev. Vygostsky, Benjamim Bloom, Henri Wallon, David Ausubel, Albert Bandura, dentre outros chamam a atenção para os processos cognitivos, para a interação social, a afetividade e a socialização, como elementos importantes na dinâmica de aprendizagem. A reciprocidade triádica, de Bandura, a reestruturação cognitiva de Ausubel, a assimilação, acomodação e adaptação de Piaget, o interacionismo, a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem de Vygostsky, a taxonomia de Bloom, com o desenvolvimento das competências cognitivas, o socioafetivo da teoria de Wallon contribuíram por demasia para uma aprendizagem progressista, participativa e integrativa. Com a mudança das metodologias de aprendizagens até a mudança na percepção sobre aluno, o professor foi e ainda está desafiado a buscar por qualificação que possa acompanhar as exigências de um novo modo de ser docente e de fazer a práxis pedagógica acontecer neste diferente cenário educacional.

Foi um salto de qualidade no cenário da educação. Porém, para a educação inclusiva, ainda não se pode contar com tantos progressos assim. A educação especial precisa de algo mais. Falta um olhar mais afinado, mais engajamento e propostas mais especializados para enriquecer a performance da formação docente e do ensino inclusivo no Brasil.

“É essencial que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam atividades e disciplinas de educação especial em seus currículos, ainda que por si só, não garanta a qualidade desses futuros profissionais ou o sucesso da inclusão escolar de alunos com NEE. A falta de efetividade e constância dessa temática nos currículos de um modo geral, torna-se mais um agravante para não se concretizar de fato uma educação inclusiva.” (Sousa et al, 2021, p. 9396).

Sobre esta demanda, formação de professores, inclusão e educação especial é uma trilha histórica a percorrer e obstáculos múltiplos a vencer. Principalmente, quando o cenário é o Ensino Superior. No Brasil é possível fazer uma marcação histórica a partir da década de 30 do século XX. Na sua maioria, as instituições eram de iniciativa privada, com administração de cunho religioso e centrada na formação de caráter profissionalizante.

Em 1988, com a redemocratização no Brasil e com a Constituição Federal começa a se estabelecer no país uma nova ordem por intermédio de políticas públicas dando ao povo direitos e garantias, dentre os quais, direito à educação. Art. 205. “A educação, direito de todos

e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Assembleia da República (1988). Constituição Federal, Brasília, Brasil).

Assim, diante da premissa de educação de qualidade, o Estado assume o compromisso de preparar os “atores” que farão parte do cenário da educação do Brasil em sala de aulas. E as instituições de Ensino Superior, quer sejam públicas ou privadas serão os equipamentos sociais responsáveis pela qualificação e habilitação de professores para o exercício da profissão docente. Surgem então alguns questionamentos: Qual o perfil de professor se pretende formar? Quais diretrizes tomar para qualificar didática e metodologicamente este profissional frente ao novo cenário que se apresenta? Quanto tempo deve durar a formação docente? Para responder a estes questionamentos é preciso recorrer a vários documentos como por exemplo: leis, decretos, resoluções, normativas, portarias, ao Plano Nacional de Educação etc. Nesta perspectiva vale a pena olhar o Artigo 62 disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída seis anos, após a Constituição Federal de 1988.

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (Assembleia da República (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Brasil)

Observando os artigos, parágrafos e incisos da referida Lei, existe uma orientação importante: para a atuação no âmbito da educação básica, (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é necessário que seja uma formação em cursos de licenciaturas plena. Já para atuação em magistério de nível superior a orientação é que seja mediante a titulação de mestrado ou doutoramento prioritariamente. Uma orientação substanciada nas reivindicações pertinente na LDBEN de 1968.

É notório que as configurações que nortearam o ensino nas IES no Brasil até o século XX não apresentavam indicativos e nem indicadores de uma instituição comprometida com a educação inclusiva. Ainda que “democrática” como foi preconizada no texto constitucional de 1988 o interesse da profissionalização na docência motivou um ensino para aqueles que se consideravam “normais” e habilitados, em condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais para aprender e obter uma formação que garantisse o passaporte ao mercado de trabalho. O comum era ensinar para os alunos dito “Normais”.

As políticas de inclusões, na educação, ensino superior só tiveram seu início de fato no Brasil, com as políticas afirmativas em 2021. A educação especial teoricamente começa a se inscrever nas políticas educacionais no século XX, com a Declaração Mundial de Educação e com a Declaração de Salamanca 1994, conforme Ferrari e Sekell (2007). Estas mudanças constituem-se em desafios. Pois ainda que bem estruturadas e difundidas na história da educação brasileira, ainda falta uma melhor conscientização e aplicabilidade dos princípios da educação inclusiva nas escolas da educação básica bem como nas Instituições de Ensino Superior. No capítulo seguinte serão elucidadas as principais características que permearam e a ainda estão a permear os entraves entre a formação docente e a educação inclusiva.

Retomando Nóvoa (2019) em Educação & Realidades, as Instituições de Ensino Superior devem fortalecer as suas funcionalidades no sentido de fortalecer o seu compromisso com uma formação docente generalista, humanista, científica e reflexiva, sem perder de vistas uma formação comprometida com a inovação e com as práticas de trabalho. Do contrário, os desafios e dilemas da educação para atender as demandas do século XXI acabam por se amplificar, formando professores cada vez, menos engajados com a profissão e com os processos educacionais.

Quando o assunto é formação docente quer seja inicial quer seja continuada, Nóvoa (2019) insiste em lembrar que o descaso e a desvalorização é um processo histórico e estrutural. Por exemplo: para o professor exercer a função de docente nas séries iniciais não precisava fazer sua formação em licenciaturas, bastava para isto, a formação em escolas de curso Normal, como se por ser alunos de menor idade não pudesse ter professores profissionais com melhor qualificação. Ao olhar para o processo de formação (continuada) também existem críticas, pois nem sempre o professor está engajado do seu papel de profissional.

1.1 Formação docente continuada - Na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Palavra-Chave que caracteriza o assunto deste capítulo pode ser a palavra DESAFIO. Quase sempre é pertinente ao professor pensar e se preparar para lidar somente com as situações “normais” em sala de aula. No entanto, a compreensão do que venham ser situações “normais” alcançou uma dimensão diferente uma vez que as situações diferentes também podem ser situações normais. Nesta lógica de compreensão, o professor com a sua formação inicial, muitas vezes preocupados somente em aprender a dar aulas e transmitir um conhecimento técnico/científico está desafiado a se engajar por melhorias em sua formação que contribuam para o exercício da profissão que atenda as demandas da educação integral e integrativa do aluno quer sejam em contingências “normais”, ou em situações diferentes. A

formação integral do aluno deve ser, portanto, parte importante na motivação da formação formativa constante do professor. Na compreensão do professor Pacheco (2022, p. 71) “O resultado final da formação do professor deve ser, a formação do aluno.”

Em se tratando do contexto histórico e social concernente ao processo formativo docente há que se lembrar que o mesmo percorreu uma trajetória quase sempre de interesses para atender aos anseios da igreja, da corte ou aos anseios do Estado. A preocupação em atender aos anseios de uma educação integrativa, com foco na diversidade, pluralidade, interdisciplinaridade e na formação do aluno em sua dimensão técnica, política, social, cognitiva e emocional não foi a centralidade. Neste sentido o processo formativo tanto do professor como também do aluno acabam por sofrer prejuízos. O professor, ao fato de saber somente sobre a docência deixando de lado, o tornar-se docente. O Aluno tornando-se um conteudista, deixando de lado, o tornar-se protagonista.

Sobre isto, Nóvoa (2019) propõe uma ideia do que possa significar tornar-se docente. É um processo formativo para além da formação técnica. Uma ação de construção emancipatória, de encontros e de reciprocidades, de respeito, e compromisso ético, de ação, reflexão crítica e com possibilidades de (re) construções. Deve ser uma ação humanizada e motivada a transformar pessoas, lugares e contextos.

A formação docente aliada a práxis pedagógica quando para mediar as ações ensino-aprendizagens no contexto da educação Inclusiva diferentes inquietações podem se apresentar ao professor ao ter que enfrentar uma realidade até então de pouca familiaridade. Tais inquietações podem estar ligeiramente associadas ao preconceito, a discriminação, a resistência, a falta de empatia, a insegurança, impaciência, ao medo e talvez, até mesmo, a desinformação.

É preciso encontrar respostas para diminuir ou até mesmo abolir todo este estranhamento. O professor precisa buscar por uma formação continuada (que continue) em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional voltado para a dimensão do tornar-se docente, protagonista de uma ação educacional transformadora e de forma que as suas práxis didáticas/pedagógicas se relacionem com a necessidade formativa integral do estudante. Este movimento de torna-se docente também deve estar interligado com a proposta da educação socio, histórica e emocional. Afinal, o ***Eu-comigo mesmo*** não deve estar dissociado do ***Eu-com o outro***. O eu-comigo, sendo o que eu já sou, o sujeito com a sua identidade subjetiva e o eu com o outro – (o trabalho, a profissão, o desafio, o conhecimento etc.) sendo o que posso me tornar, sujeito de possibilidades. Logo, neste entendimento compreende-se que o tornar-se docente está implicado no processo dialético de reflexão - ação e construção.

Como já mencionado, os desafios existem e nem sempre devem ser vistos como obstáculos, mas, como oportunidades. Em junho de 1994, na Espanha, o documento, Declaração de Salamanca pontuou alguns desafios referentes à formação do professor. Ficou assim declarado:

“É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.” (UNESCO, 1994, p. 28).

Diante desta observação declaratória vale a pena fazer algumas pontuações do tipo: o que significar repensar a formação de professores? Diferentes autores Morin (2018), (Saviani, 2009), Nóvoa (2019), Ferrari e Sekkel (2007) e Freire (1996), estão de acordo que seja algo dialogado com as diversidades. Algo comprometido com a condição humana, algo que esteja em sintonia com a ação da vontade e da coragem de traspor as ideias da segregação.

Outro ponto a destacar diz respeito à importância da postura proficiente do professor enquanto uma condição *sine qua non* para a contribuição das competências dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Postura esta, que se coaduna com a qualidade da formação e atuação docente.

Além da Declaração de Salamanca de 1994, outros instrumentos estão empenhados com a Educação Inclusiva e com o Atendimento Educacional Especializado – AEE. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN/1996 é, pois, outro exemplo destes documentos, a Política Nacional de Educação Especial de 1994. A LDBEN/96, em seu Artigo 59 incisos I e III que apontam para a importância de se ter currículo, recursos, métodos, técnicas condizentes às necessidades do aluno com deficiência além de professores especializados em nível médio ou superior para que possam mediar o processo ensino aprendizagem destes alunos em salas de aula de ensino regular. São, portanto, estratégias e exigências que devem contemplar o currículo tanto da formação inicial do professor e principalmente, que contemple o currículo da formação continuada que se caracteriza pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento constante do professor.

Conforme orientada pelas legislações da educação brasileira, o professor para atuar como docente, no ensino superior à sua formação continuada precisa acontecer prioritariamente na modalidade pós-graduação – nos programas de mestrado e/ou doutoramento. O fato é que

nem sempre estes programas direcionam o professor para aprendizados de métodos e didáticas específicas para o contexto da inclusão, salvo quando os cursos estão desenhados para este fim. Por exemplo: os cursos de pós-graduação – mestrado/doutoramento em ciências da educação com habilitação em educação especial. Segundo Coelho (2012) e Sousa (2017), cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade um profissional no melhor nível de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão.

Esta escassez de instruções metodológicas, de recursos e de ações pedagógicas inerentes as práticas voltadas para o ensino inclusivo por parte dos cursos de formação continuada acabam por impactar em alguns aspectos no que se refere ao desenvolvimento do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. Por exemplo, daqueles alunos com transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidade ou superdotação e até mesmo, das pessoas com deficiências de natureza física e/ou motora que necessitam de recursos adaptados para que sejam de fato integrados ao processo de ensino e aprendizagem que envolvem não só o desenvolvimento das competências intelectuais e cognitivas, mas também, os desenvolvimentos das competências e habilidades socioemocionais (Sousa, 2017).

De certa forma com a proposta da formação permanente, o professor tem a possibilidade de estar cada vez mais próximo de possibilidades e de estratégias que viabilizam melhores condições para atender as demandas da educação inclusiva. Neste sentido são importantes as ideias dos autores:

“Para alcançar as competências exigidas para o professor do ensino superior na atualidade é necessário falar em uma “formação formativa” entendendo como uma formação mais ampla e completa, englobando conhecimentos em procedimentos didáticos pedagógicos, desenvolvimento pessoal, cultural, acadêmico e profissional, ampliação da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros e, por fim, a formação deve comportar a troca, a mudança intermitente permitindo a ampliação das experiências.” (Prigol & Berhens, 2014, p. 5).

Uma formação integral e integrativa, que esteja conectada com as dimensões afetivas e sociais do professor “que transforme o professor em um profissional integral, a desenvolver simultaneamente o intelecto, o físico, o afetivo, o emocional, o ecológico, o espiritual.” (Berhens & Prigol 2014, p. 5).

Faz sentido a validação destes aspectos como elementos norteadores da proposta pedagógica curricular da formação formativa do professor principalmente na modalidade continuada tendo em vista que determinados programa de formação para atuação no ensino superior no Brasil, no caso dos mestrados e doutoramentos é comum enveredar-se pela práticas das pesquisas esquecendo-se ou não tornando obrigatório disciplinas que contemplam instruções, métodos e práticas pedagógicas para o exercício da didática superior, conforme Carmo e Carmo (2012).

Ademais é importante reafirmar que a formação docente deve dialogar com a práticas e ações pedagógicas inclusivas não só na dimensão da educação básica. Pois os diferentes transtornos, como: o transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual também já estão presentes na educação de ensino superior. Alunos com diferentes Necessidades Educativas Especiais já estão inseridos em institutos, faculdades e universidades nas mais diferentes áreas de formação. Isto requer mudança de paradigmas, mudanças de atitudes, inovação para possibilitar uma ambiência, aprendizados e formação profissional integral.

O professor não está diante de uma escolha, de aceitar ou não o aluno com deficiência em sala de aula. O professor está diante da necessidade e da importância de criar, aperfeiçoar e promover meios e estratégias que ajude, contribua com o aluno a desenvolver as suas competências cognitivas, intelectuais e socioemocionais. Diante desta necessidade o professor deve investir na formação continuada apropriando-se de recursos teóricos e metodológicos que contribuam com a construção e o desenvolvimento das aprendizagens. Afinal, aprender para desenvolver-se é o alvo da educação regular e, da educação inclusiva. Desenvolver-se na dimensão cognitiva, do saber aprender e do saber pensar, aprender na dimensão socioemocional, do saber sobre o “eu comigo mesmo” e do “eu com o outro”, segundo Barbosa (2020).

Mesmo entendendo que é com a formação continuada que o professor tem melhores condições de se aperfeiçoar para dialogar e trabalhar com alunos inclusivos, é importante citar que mesmo com a força da lei esta formação tem acontecido a passos lentos. No Brasil, somente por volta da segunda metade do XX, mais precisamente na década de 70, por intermédio do CENESP/MEC – Conselho Nacional de Educação Especial, começa-se a implementar cursos de preparação para atender as demandas dos alunos com NEE. A àquela altura fora criada no país cerca de 184 cursos de capacitação em educação especial. Deste, somente 08 estava

direcionado para a modalidade formação continuada a nível de Mestrado, que é a condição preferencial para atuação do professor em educação superior, nos termos de Martins (2012).

Anterior a década de 90, no Brasil não existia a obrigatoriedade de disciplinas específicas sobre educação inclusiva nos cursos de licenciaturas e também não tinha nos cursos de modalidade bacharelado e conseqüentemente não tinha nos cursos de pós-graduação. Foi a partir da Portaria Ministerial N.º 1793, de dezembro de 1994 que ficou recomendada “a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.” (Ministério da Educação do Brasil, 1994). E o artigo 2º desta mesma portaria ainda pontua a importância de:

“Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos—Ético—Políticos—Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.” (Ministério da Educação do Brasil, 1994).

O ano 1994 foi um período de importante visibilidade no âmbito da Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca conclama a todos a conhecer e a atender sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A Declaração data do mês de junho de 1994 a Portaria Ministerial, nº 1793, do mês de dezembro de 1994. Seis meses para que houvesse em forma de recomendação, algumas mudanças curriculares nas licenciaturas no Brasil. De modo geral, ainda que a nível de formação inicial já se considera um progresso. Entretanto muito ainda falta para acontecer. O Aluno com Necessidades Educativas Especiais na educação superior, ainda continua em condições escassas no que se refere aos acessos e a garantia de direitos.

Como se percebe, a preocupação tem sido maior para cursos de formação inicial. E ainda assim, estar a acontecer dificuldades de adaptação dos professores em lidar com a realidade da inclusão. Isto leva a acreditar na necessidade de mudanças não somente, curricular e/ou metodológica, isto é, é preciso mudanças atitudinais por parte do docente. Como ressalta Crochík (2012), lidar com a inclusão implica primeiro vencer o preconceito. Uma realidade que dar oportunidade para fazer algumas reflexões; será que o professor precisa primeiramente ser alfabetizado acerca do preconceito social para só então acreditar que o aluno faz parte da

sociedade e com isto tem direitos sociais garantidos? Será que lhe falta à consciência crítica sobre a sociedade e sobre a sua formação docente?

Estar compromissado com a profissão não significa somente saber dominar as técnicas, os instrumentos e o conhecimento técnico científico. Também não significa conhecer das leis, os regimentos institucionais e saber se impor moral e eticamente frente aos alunos. Estar compromissado implica conhecer e valorizar as motivações intrínsecas de ser docente e ainda, conhecer e defender as motivações extrínsecas dos espaços de formação profissional, escolas, institutos, centros, faculdades e universidades acreditando na força e na funcionalidade das técnicas, da ação pedagógica e da informação enquanto meio de transformação. Trata-se de um compromisso social, humano, político, ético e subjetivo que supera a velha ideia do professor enquanto aquele que por geralmente serve para transmitir o conhecimento. É sobre saber que: “Toda e qualquer atividade pedagógica deve ser precedida e acompanhada por uma reflexão sobre a pessoa humana (...) das condições concretas do seu existir”. (Pacheco, 2022, p.148).

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A proposta deste capítulo consiste em apresentar a linha do tempo no que diz respeito aos principais instrumentos legais, afirmativos e regulatórios da educação inclusiva no Brasil iniciando no período de 1961, com a primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, LEI 4.024/61 até o ano 2020, com a Política Nacional de Educação Especial instituída com o Decreto nº 10.502/2020.

A Educação Inclusiva Brasileira se comparada ao processo de desenvolvimento humano a mesma já se prepara para fazer a travessia da fase adulta para o envelhecimento inicial pois cronologicamente falando, já se conta quase seis décadas de uma história que ainda tem muito que evoluir. São praticamente 59 anos, 1961 a 2020 de importantes investidas no sistema educacional no intuito de fazer valer a proposta de uma educação integral, integrativa, acessível, de qualidade e sem discriminação.

É notório que algumas conquistas neste campo já possibilitaram significativas transformações tanto na educação básica como também, na educação de nível superior. Porém, ainda há muito a fazer. Barreiras atitudinais e barreiras político pedagógicas ainda carecem de reestruturações e alinhamentos principalmente quando o foco é a educação inclusiva no ensino superior. Além destas barreiras citadas se faz necessário pensar e produzir pesquisas pois o assunto, educação inclusiva na educação superior é recente e pouco se tem produzido a este respeito. Nesse passo, “Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.” (Ferrari & Sekkel 2007, p.643). Dez anos se passaram e “das produções científicas nacionais sobre Inclusão no Ensino Superior foram identificados 44 artigos no período de 2006 a 2016.” (Cabral, 2017, p.375). E, recentemente, estudos continuam escassos os estudos sobre a temática; “Ainda são poucos os trabalhos destinados a realizar um estudo sobre os aspectos legais e apresentar as experiências que as universidades realizam para promover a inclusão deste público.” (Caixeta, 2020, p.94).

Antes mesmo do Brasil firmar compromisso com a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, com a Declaração de Salamanca em 1994 e com a Convenção de Guatemala, em 1999 o país já havia se manifestado no sentido de reordenar o sistema educacional vigente para que atendesse às demandas dos alunos em situação de “exclusão”. Foi então, a partir da Lei, 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1961, em sua primeira edição que a Educação Inclusiva começou a semear suas primeiras sementes no contexto das políticas educacionais. Naquela altura, quando a pessoa com

deficiência foi nomeada de pessoa “excepcional” poucos recursos teórico-metodológicos existiam para mediar o ensino frente a “excepcionalidade” em sala de aula além de que por vezes, a “excepcionalidade” era sinônimo de adoecimento/incapacidades e por isso, pouca ou nenhuma relação com as questões de educação e/ou de aprendizagem.

Conforme o texto do artigo 88 da Lei 4.024/61 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 1961). Ao fazer uma análise do texto, a expressão “no que for possível”, deixa margem para pensar: “no que for possível” a considerar o quê? a excepcionalidade? ou a condição do sistema educacional? ou ambos? qual das duas situações estavam a precisar de mais e/ou melhores recursos específicos? a educação ou a “excepcionalidade”? De qualquer forma esta iniciativa já foi um início de uma sementeira.

Em sua segunda edição e já contados dez anos da primeira edição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/1971 estabelece um novo ordenamento para atender as demandas da inclusão desta feita, das pessoas/alunos com deficiências nas modalidades, mentais e daqueles considerados em desvantagens” consideráveis” referente aos critérios de matrícula e o curso das aprendizagens incluindo os superdotados. Diz o texto da Lei em seu artigo 9º “os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial.” (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 1971). Em análise ao texto até parece ser uma proposta a altura do que a educação inclusiva almeja. Porém, cabe também algumas reflexões: o que seria um “atraso considerável”? e por que o aluno com deficiência deve ser comparado ao aluno dito “normal”? além disto, onde e como os alunos deveriam receber este tratamento especial e o que seria este tratamento especial? observa-se uma certa “evolução” nesta proposta, porém, ainda com muito a se fazer inclusive, considerar as competências e a singularidade de cada aluno e não só as suas limitações.

Em suas duas edições a LDBEN revelou interesse em adaptar-se à causa da inclusão. No entanto, sem apresentar estratégias e até mesmo um modelo de mediação consistente para atender a contento as necessidades dos alunos com deficiências físicas, deficiências mentais e superdotação, o então Presidente da República, Emílio G. Médici instituiu em 1973 por meio do Decreto nº 72.425 junto ao Ministério da Educação e Cultura, o MEC, órgão gestor da política educacional a nível nacional, o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, ficando este com a responsabilidade de zelar pelas políticas de educação especial de forma a “promover e implementar estratégia em todos os níveis da educação, da educação infantil à

educação de nível superior a fim de que o aluno com deficiência possa desenvolver-se e participar de forma progressiva da comunidade.” (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 1973). Os cenários referenciados até então sobre a educação inclusiva no Brasil mostram o quanto o sistema educacional foi e continua influenciado pelos aspectos histórico, político, econômico e social vigentes. O sistema educacional separatista e exclusivo do século XIX que ainda não contava com um projeto político pedagógico estruturado para garantir uma formação docente alinhada com a proposta de atendimento inclusivo em educação especial deu a largada na construção de dois equipamentos sociais/educacionais como foi o caso da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos em 1857 no Rio de Janeiro. Instituições estas, com boas intenções, ou seja, de atendimento à pessoa com deficiência; porém sem a motivação da proposta de inclusão. Já no século XX por volta das décadas de 20, 40 e 50 outras instituições sociais/educacionais fortaleceram o rol de organizações vinculada à causa das pessoas com deficiências no Brasil. Ainda assim, sem a política pedagógica da inclusão. Pode ser citada aqui a APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais e a Sociedade Pestalozzi.

As datas mencionadas, 1961, 1971 e 1973 antecedem a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que instituiu de maneira democrática o acesso à educação de maneira livre, igualitária a todo cidadão em todos os níveis e modalidades, ou seja, básica, técnica e superior sem quaisquer tipos de discriminação. Diz o texto constitucional que além do acesso à educação para o aluno não deficiente, “é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 1988). A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco da redemocratização e um instrumento de esperança para a garantia de direitos e proteção ao povo brasileiro.

Sobre a trajetória do sistema educacional no Brasil, anterior à Constituição Federal de 1988 vale ressaltar que; os modelos que vigoravam até então eram modelos de educação que restringiam o acesso igualitário e a qualidade de ensino.

Diante de tantos instrumentos regulatórios e normativos relacionados à educação inclusiva, no Brasil a Constituição Brasileira de 1988 é a referência de importante magnitude considerando que a partir dela todos os demais instrumentos tais como: leis, decretos, resoluções e portarias, deverão estar pautados nos direcionamentos nela contidos.

A trajetória dos dispositivos legais acerca da educação inclusiva no Brasil, é vasta, robusta, sólida e de certa forma, diretiva. No entanto, até então a ênfase maior diz respeito ao

público da educação básica. Isto, é sim de inteira importância. Porém, o público jovem – adulto, do ensino superior também carece de políticas educacionais inclusivas. Pois a educação superior, ainda que em um quantitativo menor também recebe alunos com as mais diferentes “diferenças”, físicas, motoras, intelectuais, cognitivas, sociais e emocionais.

Foi na data de 1994 que se deu a publicação da Política Nacional de Educação Inclusiva. Sem dúvidas, esta política deveria ser aquela que apontaria para condições equitativas no que diz respeito ao processo educacional entre; alunos com deficiências e alunos do ensino regular. No entanto, há em suas entrelinhas uma espécie de “arranjo” que na realidade, foi insuficiente para atender a proposta da inclusão. A Política Nacional de Educação inclusiva aponta em seu texto uma condição para inclusão, ou seja, só deveria frequentar as classes comuns, o ensino regular, aqueles alunos com deficiências que tivessem em condições de acompanhar o currículo da educação regular que já existia.

Os alunos com deficiência no caso, é quem deveriam se adequar a um “formato” de curriculum instituído para os alunos não deficientes. Este formato, pelo que se supõe, não poderia ou não deveria ser modificado. E como se não bastasse, a instrução – *não inclusiva*, ainda orientava que os alunos com deficiência deveriam acompanhar os alunos do ensino comum no mesmo ritmo dos alunos dito normais. Diz assim o texto de 1994 o aluno com deficiência só poderá ingressar na educação regular se possuir “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (Brasil. Ministério da Educação, 1994).

Desde 1961 com a primeira edição da LDBEN até 1994 com a Política Nacional de Educação Inclusiva contam-se trinta e três anos de investidas e ajustamentos na educação inclusiva. Porém, um tanto distante ainda de uma proposta coerente. Em 1994, a Política Nacional acaba por fazer uma proposta eletiva, isto é, uma eleição entre o público de alunos com deficiências, “quem consegue acompanhar os “alunos normais” e quem não consegue acompanhar os “alunos normais”. Fato curioso e ao mesmo tempo intrigante neste texto é: por que se deve acompanhar os “alunos normais”? e o que seria esta normalidade? será que não seria uma questão de uma possível mudança, de adaptação no projeto político pedagógico? Será que além de mudanças na práxis pedagógica não seria ou será necessário mudanças, adaptações, redirecionamento atitudinais por parte do profissional docente? Eis aqui algumas reflexões.

Avançando na linha do tempo apresenta-se a edição em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde 1996, esta terceira edição traz consigo a proposta de atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais bem como, a proposta de

melhorias na estrutura da formação docente, dos recursos metodológicos e até mesmo, de adaptação ambiental. Ao que se percebe trata-se de uma proposta ampliada e até certo ponto, coerente. Com a característica de uma proposta humanizante e com ênfase na singularidade a LDBEN/96 em seu artigo 59 propõe que seja de forma específica o atendimento inclusivo. Cada aluno devendo ser considerado em sua essência, em sua singularidade, com seu ritmo e com a sua disposição. Lembrando e retomando aqui a dimensão do *eu comigo mesmo* e o do *eu com outro*.

Assegurados por este dispositivo legal, os educandos independentes da modalidade e do grau da deficiência devem ter acesso e permanência ao ensino regular de qualidade, sendo assistido de formar complementar ou suplementar mediante atendimento especializado com recursos apropriados para mediação das aprendizagens conforme preconizado na resolução nº 2/2001, no artigo 2º que afirma: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2002). Cabe nesta altura dizer que o Serviço de AEE- Atendimento Educacional Especializado já começa a tomar forma no intuito de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007). Porém só 2008 este serviço foi oficializado por meio do Decreto 6.571. Oito anos se passaram entre a instituição e a oficialização do serviço, AEE.

O Atendimento Educacional Especializado consiste em uma proposta inclusiva, pedagógica, dinâmica, contínua e facilitadora, a mesma deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, atendo de maneira singular à necessidade do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidade ou superdotação. Para melhor compreensão a respeito cita-se o Art. 2º do referido decreto “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Existe ainda uma resolução nº 4 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação/CEB orientando para que esta modalidade de atendimento seja realizada preferencialmente no período do contraturno do aluno e em salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular. Lembra-se: trata-se de uma orientação e não de normatização.

Em 2002, a educação inclusiva foi fortalecida pela resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP N°1/2002. A partir desta Resolução a Formação Docente entrou destaque no sentido de se pensar uma atualização curricular que atendesse a contento a proposta da educação especial mediante um currículo a nível de licenciatura, de graduação plena que pudesse contemplar “conhecimentos sobre diferentes públicos crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2002).

Ainda no ano 2002 por meio da lei 10.436 de 24 de abril as pessoas com deficiência, especificamente, as pessoas surdas foram beneficiadas com a implementação do recurso, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que viabilizou a expressão e a comunicação da pessoa surda incluindo-a não só ao sistema da educação, mas também, ao demais contextos sociais. Uma espécie de emancipação para a formação docente.

Em 2005, com o Decreto 5.226 a lei 10.436/22 fica então regulamentada garantindo no art. 4º que:

“O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.” (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 2002).

Foi, portanto, mais uma investida na educação inclusiva brasileira, no sentido de fazer valer a proposta da acessibilidade com qualidade e de possibilitar a permanência da pessoa surda no sistema de ensino. Com esta lei mais uma das muitas barreiras passa então a ser superada.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC no ano de 2006 dar notoriedade ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH. Neste plano O MEC em consonância com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO e Ministério da Justiça faz menção as conquistas no âmbito da educação inclusiva, mas admitindo que ainda há muito a se conquistar.

É bem verdade que ao se falar em respeito à dignidade da pessoa humana e na necessidade de promover a educação de qualidade é importante compreender que se trata de uma luta para se lutar conjuntamente. Pois o MEC com suas próprias forças e com seus próprios recursos possivelmente não conquistaria este propósito sozinho. Precisa ser uma ação da

dimensão do *eu com o outro*. Logo após o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que acentuou a necessidade de superar barreiras atitudinais, foi a vez de se falar em barreiras estruturais, físicas e arquitetônicas. Desta vez foi o momento do diálogo sobre o acesso facilitado, salas de aula adaptadas, espaços com sinalização adequada, assentos apropriados etc. Estas foram algumas das temáticas que fizeram parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que junto com o Decreto de 6.094 de 2007 reforçaram a ideia e o compromisso “todos pela educação”.

Dando continuidade ao movimento político educacional orientado para a educação Inclusiva no Brasil, em 2012 se legislou oficialmente acerca do Transtorno do Espectro Autista por meio do dispositivo legal de nº 12.764 de 27 de dezembro que dispõe no artigo 3º, inciso IV, “a” sobre o acesso à educação e ao ensino profissionalizante para o Aluno com espectro do autismo. Lembrando que está assegurado em lei que se comprovada for à necessidade da pessoa com espectro autista a mesma poderá contar com o recurso de um acompanhante em classe de ensino comum. A lei 12.764/2012 conhecida como Lei Berenice Piana.

Em julho de 2014, entrou em vigência a Lei 13.005 que apresenta propostas que devem vigorar até 2024 no que diz respeito à educação. No art. 2º desta lei, Plano Nacional de Educação – PNE constitui-se como diretrizes a universalização do atendimento escolar, o que já inclui as pessoas com deficiências e ainda; a superação das desigualdades educacionais, o que garante a acessibilidade e permanência ao Alunos com Necessidade Especiais à rede de ensino comum. Outra meta importante que o Plano Nacional de Educação apresenta é a melhoria na qualidade da educação no país.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei 13.146 instituído no Brasil em julho 2015 também ajuda a marcar os movimentos pela luta da liberdade, equidade e inclusão social das pessoas com deficiência (Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral, 2015).

Ademais, é também parte do texto a garantia de direito à pessoa com deficiência, o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”. O que até então só se enfatizava na educação básica, a Lei 13.146/15 enfatiza a educação superior, a educação tecnológica e a educação profissional.

Em 30 de setembro 2020 por força do Decreto 10.502 é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva com aprendizado ao Longa da Vida. Uma Política voltada para a garantia dos direitos a educação dos educandos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Orientada para o desenvolvimento do

potencial de cada educando e para a redução das barreiras possibilitando uma educação e aprendizagem de qualidade e sem discriminação.

2.1 Educação Inclusiva no contexto do ensino superior: Os desafios da curricularização e os desafios do professor

O artigo 59 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96-LDBEN assegura que o aluno com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídos ao sistema de ensino mediante, “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades...” o texto aponta para uma importante iniciativa, isto é, a adequação curricular, adequação metodológica, e a utilização de recursos adaptativos no sentido de preparar os professores com melhores condições para atender as demandas da inclusão. Em 2002, por força dos decretos instituídos em 2001, aconteceram alguns avanços significativos, a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02.

“a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e “a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.” (Brasil. Presidência da República. Casa Civil, 2002).

Como se pode observar algumas medidas foram acontecendo e tentando ajustar a educação inclusiva ao ensino regular na educação Básica. Já no âmbito do ensino superior as mudanças acabam por ser de forma mais resistentes. Algumas destas resistências acabam por ser resultado também da própria história do ensino superior no Brasil. Pois durante o período imperial, 1822-1889, século XIX a educação superior apresentava um caráter elitista e poucos tinham acesso à uma formação profissional a nível de graduação. Nesse sentido, “O setor do Ensino Superior brasileiro foi inicialmente projetado, no século XIX, para atender as demandas de uma elite que buscava a dominação econômica, cultural e política.” (Cabral et al, 2020 p.3). Não era comum o ingresso de pessoas com deficiências nestas instituições naquela altura, assim como ainda não está a ser. “O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades.” (Ferrari & Sekkel, 2007, p.643).

Os primeiros indicadores de alunos com deficiências na educação superior brasileira datam do ano de 1980, há 44 anos, quando houve por parte da Organizações da Nações Unidas a creditação do ano internacional da pessoa com deficiência garantindo o direito de acesso da pessoa com deficiência ao sistema de educação no ensino superior. Nesta altura pouco ou nenhum registro estatístico sistematizado foram publicados. As divulgações a respeito desta situação de fato só vieram acontecer por volta do ano 2001, a praticamente duas décadas a posterior por meio do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, segundo Cabral e Santos (2018). Veja-se as figuras 01 e 02:

Figura 01 - Primeiros indicadores de alunos com deficiência na educação superior brasileira

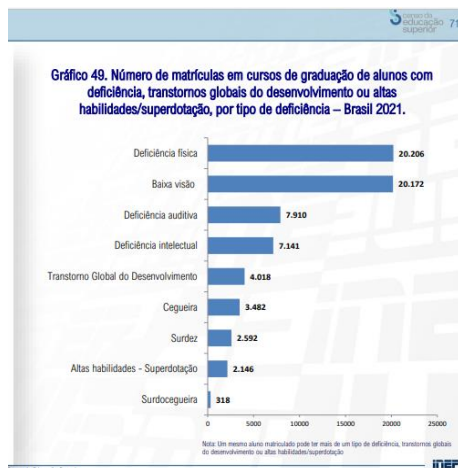
Inclusão na educação superior

Tabela 10. Número de matrículas em cursos de graduação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em R Total de Matrículas de Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte: Cabral et al (2018)

Figura 02 - Primeiros indicadores de alunos com deficiência na educação superior



Fonte: Cabral et al (2018)

Certamente que atrelado a esta realidade surgem diferentes desafios para a inclusão no ensino superior. Desafios estes, que envolvem a curricularização, com menor expressividade de componentes curriculares que atendam as especificidades da educação inclusiva, pois o que se observa nas ementas curriculares dos cursos de Stricto Sensu – (os programas de Mestrados e Doutoramentos) são conteúdos e orientações que se distanciam das práticas inclusivas e que de certa forma estão mais próximos das práticas da pesquisa. O sentido da palavra Stricto Sensu (de modo mais especializado, de modo mais específico) acaba por criar uma dissonância no que diz respeito à proposta da curricularização e, ao que diz respeito ao critério (de prioritariamente de quem tem a titulação de mestre ou de doutor) para o ingresso ao exercício da docência na educação superior. Pois uma vez que no ensino superior também pode ser campo de ingresso de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o professor deveria ter acesso de maneira ampla aos conteúdos relacionados à educação inclusiva. No entanto, ainda existem limitações nos programas stricto sensu excetuando aqueles que já estão direcionados para as áreas de ciências da educação ou áreas afins com domínio em educação especial.

O projeto pedagógico do curso, enquanto instrumento estruturante e norteador dos componentes curriculares e das ações didática e pedagógica que refletem na formação do discente muitas vezes tem sido elaborado de maneira centralizada e com ênfase na condição humana de aprendizagem “padrão de normalidade” enxarcado de orientações engessadas que não se relacionam com a educação inclusiva e muito menos com a educação especial. E aqui vale lembrar que não se refere a ideia de uma construção ou adoção de curriculum simplificado. Pois acredita-se que curriculum inclusivo não é um curriculum de conteúdos fáceis. Mas aquele que

se propõe a respeitar a capacidade do educando de aprender considerando o ritmo e o movimento de cada um conforme as suas limitações.

Considerando que fica inviável o funcionamento do curso sem a estreita relação com a proposta curricular é preciso compreender que este instrumento não deve ser construído de forma unilateral e sem o reconhecimento da realidade social e educacional da comunidade estudantil. “Portanto, o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado; construído no e pelo contexto social.” (Mesquita, 2017, p.71). Neste entendimento é importante que na construção curricular para educação inclusiva o sistema de ensino leve em conta o significado da realidade da inclusão e não só da realidade da integração.

Como parte das adaptações curriculares e pautada na legislação nacional sobre a educação inclusiva, isto é, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. Ministério da Educação, 2008) o Programa, de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE, Atendimento Educacional Especializado tem seu lugar de destaque no desafio da curricularização. Desafios estes que consistem em oferecer:

“programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.” (Brasil. Ministério da Educação, 2008).

Quanto aos desafios do professor a literatura aponta para a fragilidade da formação, onde alguns docentes não passaram por uma formação em pedagogia, e não são licenciados, mas, bacharelados. Além deste fator também há de se ressaltar que a presença das barreiras atitudinais por exemplo a resistência, a falta de motivação, as crenças, o preconceito, a falta de criatividade e do compromisso com a proposta da educação inclusiva, a falta da empatia e o medo de não saber lidar com a situação ou até mesmo a ansiedade, acabam por dificultar a aceitação e a relação entre professor e aluno. Conforme Leite e Mont’Alverne (2020, p. 933):

“Na maioria das vezes, os impasses vividos pelos professores no processo de inclusão podem estar associados a uma má formação na graduação, como também à falta de atualização, face às novas exigências e descobertas no processo inclusivo, fazendo assim com que estes profissionais empreguem práticas ultrapassadas, ou mesmo inadequadas, a determinadas necessidades.”

Na proposta de superação desta situação Ferrari e Sekkel (2007) lembram que existe com estratégia,

“A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.” (Ferrari & Sekkel, 2007, p.664).

Nesta mesma compreensão os autores Leite e Mont’Alverne (2020) acreditam que a preparação contínua e o engajamento podem contribuir para melhor enfrentamento dos desafios. Assim afirmam:

“torna-se necessário que todos os profissionais que trabalham com inclusão, tenham acesso à formação continuada e busquem sempre desenvolver uma postura de criatividade para a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem.” (Leite & Mont’Alverne, 2020, p. 933).

Quanto aos alunos os desafios também existem: “O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito.” (Ferrari & Sekkel, 2007, p.643). A começar pelo ingresso passando pela permanência e ao concluir o curso, o Aluno com Necessidades Educativas Especiais acaba por vivenciar diferentes momentos desafiadores. As barreiras da acessibilidade física, números de vagas por cursos, sala de aulas ainda com pouco recursos, inquietação por conta da rejeição dos alunos não deficientes, a violação de direitos, currículos não adaptados, pouco ou até mesmo a falta de preparo dos professores, o Atendimento Educacional Especializado - AEE por vezes precário ou inexistente são alguns dos muitos outros desafios da inclusão no ensino superior. Na perspectiva das autoras “Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas.” (Ferrai & Sekkel, 2007, p.642). E isto acaba a ser também um desafio tanto para a curricularização, para o professor e para o aluno. Pois sem espaços para discussões ficam ainda mais difíceis reavaliar as propostas que possam promover transformações para o processo de inclusão.

Curricularização, professor e aluno. Cada um diante dos seus desafios que na verdade, são desafios de uma realidade acadêmica. Por vezes, são desafios que apontam para melhorias, outras vezes, são desafios que fragilizam ainda mais as dificuldades tanto do aluno, como do professor. Percebe-se que todo este movimento em torno das mudanças e dos desafios da educação inclusiva ainda está em buscas de aperfeiçoamentos. No entanto, não se deve descansar a ponto de deixar que a educação superior assunto até então pouco referendado fique distante dos benefícios da inclusão.

2.2 Educação Inclusiva: Faculdade Vale do Aço - FAVALE- Açailândia-MA, Brasil

A Faculdade Vale do Aço, localizada na cidade de Açailândia, município do Maranhão, Brasil foi o lócus que subsidiou o estudo empírico, a coleta de dados para este trabalho. De maneira sintética serão apresentadas algumas informações a respeito da relação da FAVALE com a história da educação Inclusiva no Ensino Superior. Antes, porém, alguns dados identitários para melhor compreensão acerca do perfil da Instituição.

“A Faculdade Vale do Aço (FAVALE) foi credenciada pela Portaria N° 287, de 18 de abril de 2016 com nota 4, e iniciou suas atividades oferecendo oportunidade de acesso, aos cidadãos de Açailândia e região, a uma instituição preocupada com a qualidade do ensino, com a iniciação científica e com o desenvolvimento regional.” (Faculdade Vale do Aço, 2023, p.12).

Considerada uma das primeiras Instituições de Ensino Superior na cidade de Açailândia, a FAVALE iniciou suas atividades no ano de 2016 ofertando vagas inicialmente para (05) cinco cursos de graduação. Medicina Veterinária, Engenharia Civil, Administração, Gestão do Agronegócio e Engenharia de Produção. Após o seu segundo ano de atividades novos cursos passaram a compor a estrutura da Instituição. Foram autorizados os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e a modalidade EaD - Educação a Distância para os cursos de Administração e Pedagogia. Logo, atualmente a Faculdade Vale do Aço conta com (09) nove cursos de graduação na modalidade presencial e (?) cursos de graduação na modalidade EaD - Educação a Distância. A Instituição funciona nos turnos; matutino, vespertino e noturno. O compromisso da FAVALE com os discentes está alicerçado nos princípios e diretrizes educacionais instituídos por leis. O Ensino de qualidade, a Pesquisa e as atividades de Extensão consistem, portanto, no compromisso majoritário entre Aluno e Faculdade Vale do Aço. Para isto a Instituição conta com uma performance estrutural composta por:

“salas de aula climatizadas com todo aparato de equipamentos audiovisuais, salas de tutoria, salas para aplicação da metodologia ativa Team Based Learning (TBL), laboratórios de informática com computadores de última geração, laboratórios da área da saúde, laboratórios de engenharia e arquitetura, biblioteca física com acervo de mais de 10 mil exemplares, além de acesso pleno a biblioteca virtual “Minha Biblioteca”. Vale ressaltar que toda estrutura física garante acessibilidade plena aos seus usuários,

com rampas adaptadas, piso tátil e placas de identificação das portas em braile.”
(Faculdade Vale do Aço, 2013, p.14).

Quadro 01 – Alunos por cursos Faculdade Vale do Aço - FAVALE- Açailândia-MA, Brasil em números

Cursos	Matriculados Cursando	Modalidade	Habilitação
1. Arquitetura e Urbanismo	13 Alunos	Presencial	Bacharel
2. Administração	34 Alunos	Presencial	Bacharel
3. Administração	14 Alunos	EaD	Bacharel
4. Agronegócio	14 Alunos	Presencial	Tecnólogo
5. Direito	71 Alunos	Presencial	Bacharel
6. Engenharia Civil	29 Alunos	Presencial	Bacharel
7. Engenharia de Produção	48 Anos	Presencial	Bacharel
8. Medicina Veterinária	54 Alunos	Presencial	Bacharel
9. Odontologia	83 Alunos	Presencial	Bacharel
10. Pedagogia	07 Alunos	Presencial	Licenciatura
11. Pedagogia	03 Alunos	EaD	Licenciatura
12. Psicologia	131 Alunos	Presencial	Bacharel

Fonte: Favale

Atualmente a Faculdade conta com um quantitativo cerca de 501 (quinhentos alunos) matriculados e cursando e um quantitativo de 55 (cinquenta e cinco) docentes atuantes, de acordo com os quadros 02 e 03:

Quadro 02 – Análise quantitativa de docentes atuantes

Total de Docentes Atuantes	Especialistas	Mestres	Doutores
55 docentes	34 docentes	16 docentes	05 docentes

Fonte: Favale

Quadro 03 – Análise quantitativa de docentes atuantes a partir de um (01) ano de trabalho ininterrupto

Docentes com um 01 ou mais anos de trabalho na Instituição
33 docentes 60%

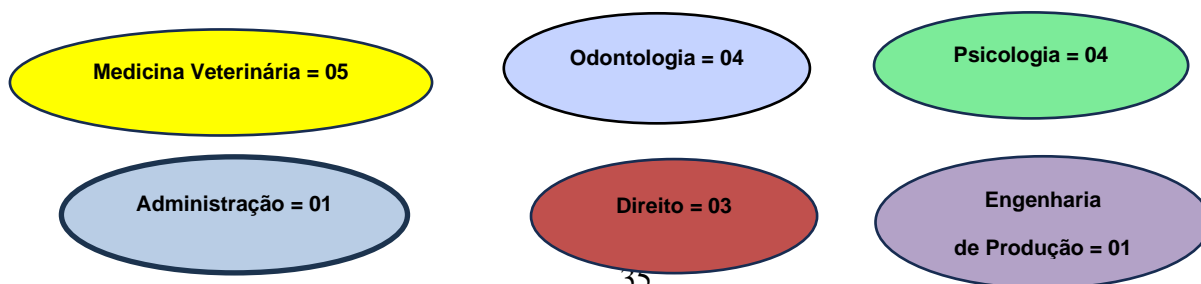
Ainda como parte dos processos identitários da FAVALE vale ressaltar a sua missão enquanto Instituição Educacional e Social. Conforme Plano de Desenvolvimento Institucional consiste em:

“contribuir na formação de profissionais-cidadãos tecnicamente capazes e socialmente comprometidos com o bem comum, dotados de pensamento crítico e predispostos a utilizar o saber científico e tecnológico nos limites da ética e de valores que norteiam a dignidade da pessoa humana, de forma a contribuir para a consolidação da sociedade.” (Faculdade Vale do Aço, 2023, p.19).

As diretrizes da Faculdade Vale do Aço no que diz respeito à educação inclusiva estão pautadas no ordenamento legal nacional e internacional no que se refere aos direcionamentos para se fazer cumprir os direitos da educação para todos. Os princípios filosóficos e teóricos metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição buscam a todo tempo, consolidar e fortalecer as estratégias, didáticas e pedagógicas para melhor mediar os processos educacionais que garantam uma educação acessível e de qualidade.

Logo nos seus primórdios, por volta do ano 2017, um ano após o início das suas atividades, a FAVALE já conseguia inserir alunos com Necessidades Educativas Especiais em seu rol de alunos nos cursos de graduação. Os cursos de Administração e de Engenharia de Produção foram os primeiros cursos de graduação na modalidade presencial, com a habilitação bacharelado que receberam em suas salas de aulas e em atividades extraclasse, estes alunos com deficiência. No curso de Administração o aluno matriculado apresentava deficiência auditiva (01) um aluno, Engenharia de Produção, (02) dois alunos também com deficiência auditiva. Desde então, a Instituição sempre tem atendido e matriculado em diferentes cursos Pessoa com Deficiência – PcD. Atualmente, alunos com diferentes tipos de deficiências, física, cognitiva, motora e intelectual já estão a integrar a formação superior nos cursos da Faculdade Vale do Aço. Deficiência visual, Deficiência auditiva, Perturbação do Espectro Autista, Déficit de Atenção e Hiperatividade, Deficiência Intelectual e Mobilidade reduzida, são algumas das situações que fizeram e continuam a fazer parte da história da educação Inclusiva na FAVALE. Logo abaixo, mostra-se a distribuição quantitativa por curso de alunos com deficiência atualmente na Instituição conforme registros atualizados do sistema eletrônico da secretaria acadêmica (maio 2024).

Figura 03 – Educação inclusiva: alunos com Necessidades Educativas Especial (18 alunos = 3,5% de total de matriculados)



Os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 foram os anos de maior engajamento Institucional em prol do fortalecimento das políticas de acessibilidade e inclusão. Em 2020 foi instituído o P.A - Plano de Garantia de Acessibilidade Faculdade do Aço. LTDA. Em 2021, foi o ano da criação da Política de Proteção da Pessoa com TEA - Transtorno Espectro Autista e da criação do NAI- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Em 2022, em 11 de março saiu a portaria, nº27 DG/FAVALE designando os Membros deste Núcleo. O NAI, é um núcleo vinculado diretamente à diretoria geral da Faculdade e tem a incumbência de” implementar a acessibilidade a toda e qualquer pessoa aos serviços educacionais oferecidos pela instituição”. (NAI, 2021, p.4). Em 2023 foi realizada a atualização do PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional para o quinquênio 2023-2027 e os assuntos sobre Educação Inclusiva e Programa Especial de Formação Pedagógica foram pauta desta atualização.

É importante destacar algumas diretrizes e objetivos destes instrumentos normativos institucionais. No quadro 04 são mencionados de maneira sintética alguns pontos.

Quadro 04 – Apontamentos sobre diretrizes e objetivos de instrumentos normativos institucionais

Ano	Documento	Pontos em Destaque
2020	P.A Plano de Garantia de Acessibilidade	Destaque: A FAVALE pretende estimular uma cultura inclusiva criando e implementando recursos e serviços que garantam condições pedagógicas a estudantes com necessidade educativas de qualquer sorte” (p.22). Faz parte das diretrizes do Plano de Garantia de Acessibilidade da FAVALE, o “desenvolvimento de estratégias de apoio de alunos com dificuldade adaptativa a vida acadêmica.
2021	Política de Proteção da Pessoa com TEA-Transtorno do Espectro Autista Em consonância com a Lei Nº 12.764 DE 27 de dezembro de 2012	Objetivos Cap IV Alínea i Destaque: “Atualizar o projeto pedagógico dos cursos de graduação quanto às políticas públicas de acessibilidade ao aluno com Transtorno do Autismo”. “Incentivo a formação docente e a capacitação profissionais especializada no atendimento a pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Da efetivação das Ações Cap VI Criação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAP. Este é um serviço que dialoga com o Aluno em suas dificuldades de aprendizagens e fragilidades socioemocionais que porventura possam influenciar no desenvolvimento educacional e

		<p>formativo do aluno. Destaque: Criação do Programa de Desenvolvimento de Educação Permanente de Docente – PDEP. Este recurso busca alinhar as práticas docentes, o comportamento, a atitude e o desenvolvimento didático/pedagógico à condição do aluno no que se refere ao seu processo de aprendizagem.</p>
2022	<p>NAI Núcleo de Acessibilidade e Inclusão</p>	<p>Art. 1º “O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão NAI da Faculdade Vale do Aço FAVALE, órgão responsável pela implementação da acessibilidade à toda e qualquer pessoa aos serviços educacionais oferecidos por essa instituição, e as suas instalações. (p.4) Art. 3º O NAI tem como finalidades dentre outras: IV – “Oferecer suporte técnico-científico a docentes e técnicos da FAVALE, no que tange ao tema inclusão e acessibilidade”; VIII - fomentar a formação inicial e continuada de docentes e técnicos da FAVALE para atuar com a diversidade humana.”</p>
2023	<p>PDI Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027</p>	<p>Este é um documento institucional que apresentam as diretrizes de funcionamento da instituição e da implementação dos processos educacional. No que diz respeito à educação inclusiva o mesmo atrevesse e dialoga com os dispositivos legal instituídos internacionalmente e nacionalmente sobre a inclusão no âmbito da educação. “O processo de educação inclusiva envolve muitas questões políticas (nacionais e internacionais). Vista de forma consensual no campo educativo e como resultado dos diálogos estabelecidos pelos órgãos, instituições e representantes dos direitos humanos, como a UNESCO, que consolidou mediante realização de congressos internacionais os fundamentos de uma política educacional mundial, voltada para a inclusão social, o projeto global Educação para Todos.”</p>

Como se percebe, a Faculdade Vale do Aço desde o princípio das suas atividades acadêmicas, em 2016.2 já estava a idealizar propostas de ensino também pautadas nas diretrizes da Educação Inclusiva embora só se concretizando, nos anos subsequente, quando para receber e incluir os primeiros de muitos alunos com deficiências nos cursos ofertados. Vale reforçar

que foi no ano de 2017.2 que a FAVALE recebeu os primeiros de muitos outros alunos com Necessidades Educativas Especiais. A estrutura regimental interna, voltada para a garantia do acesso só veio a existir de forma concreta a partir de 2020, com o P.A Plano de Garantia de Acessibilidade.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITUAÇÃO

3.1 Educação Socioemocional e Educação Inclusiva

Las emociones deberían tener un lugar prioritario en el mundo de la educación.
(Juan Casassus)

Inicialmente, cabe ser esclarecido, desde logo, que a educação socioemocional pode ser compreendida como sendo o processo de aquisição e, por conseguinte, da prática de habilidades que tenham por escopo reconhecer e regulamentar a esfera emocional, bem como de relacionamento interpessoal e, ainda, de atitudes de cuidado em relação a outrem. Logo, uma série de ações acabam sendo desencadeadas, como, por exemplo, o estabelecimento de relações positivas, o manejo de situações de modo mais eficaz e a tomada de decisões tidas como mais importantes (Motta & Romani, 2019).

Educação Socioemocional e Educação Inclusiva são duas temáticas *pouco inclusivas*, o que não deveria, no âmbito do Ensino Superior. Já é comum se ouvir falar destas matrizes no contexto da Educação Básica e no que se refere ao ensino regular. Porém, quando o assunto é Educação Inclusiva e Educação Especial no contexto acadêmico, no Ensino Superior o cenário é bem diferente. Para confirmar esta situação é importante conhecer um trecho inicial da entrevista concedida pela professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres Mônica Santos ao portal **Desafios da Educação** em 2022 ao falar sobre: Inclusão-Processos de Aprendizagens e Educação Superior.

“Como o tema da inclusão se encaixa nos processos de aprendizagem no ensino superior? Nessa perspectiva, falar em inclusão significa planejar para todos, mas tendo em mente cada um. Ou seja, é entender que cada sala de aula e instituição precisa ser mobilizada por princípios de não-tolerância a discriminações, assédios, violência, injustiças sociais e corrupção dos direitos humanos. A instituição tem que adotar essa postura e tratá-la como inegociável. Essa política deveria se refletir em cada disciplina e em cada profissional da IES também. O que não acontece. Muitas vezes, até existe a política, mas ela não faz parte do dia a dia dos colaboradores. Servidores e docentes não passam por uma formação continuada que os faça ligar o seu cotidiano a esses princípios de inclusão”. (Santos, 2022, p.1).

Santos (2022) endossa ainda: **“Não vejo as IES investindo em inclusão”**. E por que será? E o que fazer para transformar tal realidade? O portal **Desafios da Educação** faz um alerta importante:

“Trabalhar diversidade e inclusão dentro do ambiente universitário é uma necessidade imperativa. Não apenas para a equalização de oportunidades no mundo do trabalho, mas também pelas reverberações que a produção de conhecimento por diferentes pessoas, com diferentes histórias e modos de vida, agrega à sociedade”. (Santos, 2022, p.1).

O assunto, Educação Socioemocional e Educação Inclusiva de fato ainda é de pouca abrangência no Ensino Superior. As pesquisas científicas inclusive, na sua grande maioria estão direcionadas para a educação básica. Entretanto, a necessidade de se (re) pensar a educação de qualidade e integrada também no âmbito da educação inclusiva e especial se faz necessário, é para já. As demandas dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais precisam e devem ser acolhidas pelo professor. Estes alunos, muitas das vezes em situações de desigualdades em salas de aula acabam por enfrentar situações de frustrações, ansiedades, inseguranças, preconceitos, rejeição etc. que interferem em seu processo de aprendizagem. E não somente por isto, é preciso fazer valer a premissa de que a condição socioemocional do aluno é também parte do processo formativo do mesmo e que influencia no seu desenvolvimento cognitivo. As teorias das aprendizagens social cognitiva inclusive, reforçam isto. Vygotsky, sobre a construção social da mente e a zona de desenvolvimento proximal, Albert Bandura, com a reciprocidade triádica, David Ausubel, e John Dewey, com as aprendizagens significativas e tantos outros.

Para melhor adaptação aos processos de aprendizagens o aluno precisa de certa forma, ativar diferentes emoções uma vez que qualquer atividade de aprendizagem requer um movimento relacional, interativo e afetivo ou seja, a relação do sujeito que deseja aprender com o objeto a ser conhecido ou mesmo de uma interação do eu com outro, que pode ser: o professor, o outro aluno, o desejo, a necessidade, o sonho, enfim. Estes movimentos de encontros, ora do Eu-comigo mesmo, ora do Eu com o Outro, exigem afeto, interação, socialização e emoções. E faz bem lembrar que “As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana” (Fonseca, 2016, p. 366). É a partir delas que o sujeito expressa o humor, a motivação, o engajamento, a amabilidade, o companheirismo, a compaixão, a alegria, a

felicidade, o medo, a raiva, o estresse, a ansiedade e tantos outros sentimentos que podem contribuir ou até mesmo dificultar o processo formativo do aluno.

Ainda sobre a relação Emoções e aprendizagens, Fonseca (2016, p.370) afirma que: “As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado. A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neuro funcional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente”.

Com a proposta da implementação da Educação Socioemocional na Educação Inclusiva os benefícios podem ser tamanhos uma vez que a mesma possibilita o desenvolver das competências e habilidades socioemocionais fortalecendo o desempenho acadêmico e as relações sociais do aluno.

“As competências socioemocionais perpassam e fortalecem o desempenho acadêmico, abrangendo as dimensões sociais e emocionais dos estudantes. Assim, colaboram na maneira como os indivíduos interagem e se relacionam, além de apoiar a construção de suas perspectivas e atitudes”.

“Estudantes com competências socioemocionais mais desenvolvidas também lidam melhor com os desafios emocionais, se adaptam mais facilmente a situações novas e são propensos a trabalhar em equipe e construir bons relacionamentos com os colegas e professores”. (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Acredita-se que a Educação Socioemocional, quando acontecer de fato no contexto acadêmico, de forma estruturada onde cada professor esteja disposto e engajado a fazer a sua parte (re) pensando as suas práxis didático-pedagógicas, aceitando as diferenças, integrando-se efetivamente em programas de formação continuada e adaptando seus recursos técnicos e metodológicos, a Educação Inclusiva e inclusive, a Educação Especial ganhará destaque. Aposta-se, portanto, na combinação das tecnologias “Leveduras, Soft e Hard Skills para emancipação da Educação Socioemocional na Educação Inclusiva e Educação Especial no Século XXI. Conforme (Dantas, 2023, p. 18):

“A Educação Emocional tem o potencial de melhorar o ambiente escolar, reduzir práticas preconceituosas, promover relacionamentos saudáveis e contribuir para o bem-estar dos alunos desde a infância. No entanto, sua eficácia depende da integração coerente e consistente no currículo, do apoio contínuo dos professores e da adaptação às necessidades específicas de cada escola e comunidade”.

A Inserção da Educação Socioemocional não só nos currículos mas de maneira efetiva nas práticas pedagógicas em qualquer que seja a instância do processo formativo, fundamental, básico ou acadêmico, possibilitará não somente a inclusão mas a formação de sujeitos capazes de aprender a gerir suas próprias emoções, ter melhor regulação emocional, desenvolver a autonomia, a independência, a empatia, o autoconhecimento, a autoaceitação, a resiliência, a tomada de decisão e o autocontrole que são na verdade, habilidades socioemocionais fundamentais para os aprendizados e manejos dos conflitos relacionais, bem como para o melhor enfrentamento dos desafios encontrados em sala de aulas, os desafios extra sala de aulas, os desafios do mundo globalizado, e de maneira mais ampla, os desafios da contemporaneidade. “A abordagem da Educação Emocional no currículo educacional brasileiro é um reflexo do compromisso em formar não apenas estudantes acadêmicos, mas também cidadãos emocionalmente competentes e resilientes” (Dantas, 2023, p. 18).

Pensando no público, alunos com Necessidades Educativas Especiais, Pessoas Com Deficiência, físicas, motoras, cognitivas, intelectuais, sensoriais, etc. que devido certas limitações encontram inúmeras barreiras no ambiente escolar/acadêmico, é importante considerar que a mediação do ensino e desenvolvimento das habilidades socioemocionais por meio da Educação Socioemocional pode potencializar não só o espaço mas também, a cultura institucional, as relações e a ambiência onde acontecem os processos de ensino e de aprendizagem e com isso, fortalecendo a identidade e o compromisso da Instituição Educacional no que diz respeito à sua missão e valores éticos, políticos e sociais.

Na perspectiva de Casassus (2008) em entrevista a Escola Nova sobre: "**O clima emocional é essencial para haver aprendizagem**" o filósofo chileno, especialista em Educação afirma que:

“A Educação Emocional já começa a aparecer como tema de cursos em alguns países, como Chile e Argentina. Mas ainda somos analfabetos emocionais. Há pouca discussão sobre o tema. Para o educador, creio que uma medida importante é realizar um trabalho de autoconhecimento para lidar com as emoções de forma mais madura”. (Casassus, 200, p. 5).

Quase duas décadas já se passaram e o assunto, ainda não se consolidou como deveria nem no currículo, nem prática. Isto abre a oportunidades para mais pesquisas, mais estudos, mais divulgação, mais insistências, mais engajamento e mais preparação. Sobre isto Casassus (2008) sugere algumas práticas:

“existem sete atitudes para o desenvolvimento da Educação Emocional. A primeira é dar-se conta dos próprios sentimentos. A segunda, observar o que ocorre com a turma. A terceira, entender as pessoas para estabelecer conexões com elas. A quarta, cuidar da qualidade dessas interações. A quinta, ter consciência das ligações entre as coisas que acontecem na aula. A sexta, demonstrar empatia pelo que acontece com o outro. E, por fim, se responsabilizar pelo que ocorre em sala, sem ficar procurando fora dela culpados pelos insucessos.” (Casassus, 2008, p. 5).

Para efetivar esta mudança, se faz necessário um esforço integrativo de: Cognição-Emoção-Interação-Reflexão-(Re) adaptação-Motivação e Ação.

3.2 Educação Socioemocional e Formação Docente

“Admirável tempo novo”.

Ao se pensar na educação algumas coisas já não estão como já foi um dia. Porém, ainda precisa ficar melhor. Luzes, muitas luzes já se acenderam e outras tantas ainda precisam acender para melhor iluminar a Educação Brasileira. Historicamente, lá se vão alguns anos e alguns séculos de lutas, movimentos sociais e políticos em prol de melhorias para a Educação. Quanto à formação docente, considera-se pauta importante quando o assunto é qualidade no ensino e na educação. A começar pela Escola das Primeiras Letras, no século XIX, passando pela Escola Normalista até ao Ensino Superior, com as licenciaturas, a formação do professor precisou acompanhar algumas mudanças e adaptações curriculares para atender as normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN que apresenta e recomenda condições e exigências para o exercício da profissão docente nos diferentes níveis de educação; educação infantil, educação básica e educação superior.

Historicamente, já mencionado em páginas anteriores deste trabalho, o processo de construção da formação inicial docente esteve atrelado direta ou indiretamente tanto às exigências e configurações curriculares de cada nível ou grau de escolaridade/formação que o professor deveria atuar como também, aos interesses do Estado. A exemplo disto, pode ser citado em meados do Século XIX, a proposta das escolas Normais Superiores como dispositivos Estatais, sociais e políticos que habilitavam os professores ensinar nas séries iniciais e que por ser uma proposta de ensino básico não precisaria de qualificações especializadas. Estas características, portanto, condicionavam e limitavam o professor a buscar somente por qualificação a altura da proposta pedagógica curricular de cada ciclo da educação que ele precisava lecionar. O fato é que os interesses sociais e econômicos de cada momento histórico influenciavam e direcionavam a instrução educacional formativa do aluno bem como, a

formação docente. Com a Ordem dos Jesuítas, período colonial, o ensino tinha o foco religioso, no período imperial e republicano, no ensino técnico/profissionalizante, e assim, a educação precisava atender as necessidades de cada contexto socioeconômico do país. Com isto, ensinava-se e aprendia-se sobretudo, pensando-se no desenvolvimento e fortalecimento de uma economia estatal. Porém, a educação deve servir para bem mais que isto.

Nem tudo está como já foi um dia! E as mudanças já alcançaram também os espaços e os processos de ensino e aprendizagem. A educação no Século XXI já acompanha um cenário inovador. É por assim dizer: um tempo novo que de certa forma, provoca admiração. A globalização, responsável de maneira significativa pelo cenário de desenvolvimento social, político, cultural e econômico dos países tem (re) modelado os modos de produção e expansão da ciência e das tecnologias. É importante reconhecer que “a globalização gera um benefício fundamental: ela estimula a difusão de conhecimento e tecnologia, ajudando a disseminar o potencial de crescimento entre os países” (Aslam et al., 2018, p. 6). No entanto é fundamental pensar com cautela a maneira como a Globalização está a se infiltrar no contexto educacional.

A Educação, passaporte para acender ao desenvolvimento e que por lei é um direito de todo deve mesmo acompanhar os processos inovadores afinal, “Conhecimento que renova o entendimento em algo novo é transformador”. Aprender é o foco” diz a autora Barbosa (2020), p.101). Aprender algo novo e com tecnologias atualizadas é substancial para performar o processo formativo do educando e do educador. A Tecnologia, é uma ferramenta, é um dispositivo comunicacional, é um recurso facilitador e mediador de aprendizagens, ou seja, é um bom dispositivo educacional e que deve sim ser bem utilizado para contribuir e promover o processo formativo. No entanto, é importante compreender que nenhuma mudança e ou inovação a serviço da educação deve distar o sujeito do seu propósito formativo singular, muito menos, de sua singularidade.

Entretanto, ainda que seja mesmo um momento admirável não se deve fechar os olhos para o fato de que a Globalização em sua proeminente proposta de juntar diferentes universos acaba por ignorar diferentes realidades. A concorrência, a competitividade, a compulsividade e por vezes até mesmo a individualidade são alguns dos exemplos que apontam algumas das mudanças nas políticas educacionais que direta ou indiretamente acabam por influenciar na atitude e no comportamento do aluno e, do professor. Sobre isto vale ressaltar a contribuição das autoras:

“A influência negativa da globalização se revela na qualidade do processo educacional, o foco passa a ser a competitividade de modo geral, tanto na educação fundamental

como no ensino superior. No mundo globalizado somos submetidos a uma complexa rede de estímulos que nos leva a consumir compulsivamente, acabamos domesticados para absorver, sem ao menos refletir”. (Brum & Skoulaude, 2019, p. 1).

Além disto, é importante lembrar que o consumismo, neste caso, marca do capitalismo informacional de certa forma está a desenvolver uma espécie de comportamento digital compulsório, dependências, ansiedades, etc. que já é também uma realidade em salas de aula e as competências socioemocionais, componentes importantes para que o aluno consiga lidar com esta atmosfera globalizada e demandas outras que se apresentam por exemplo: a indisposição, ausência de motivação, a insegurança, o preconceito, frustrações, rotulações, a indiferença, pensamentos intrusivos de natureza disfuncionais, crenças limitantes, a falta de ética, a raiva, o descontrole, o constrangimento, etc. ficam cada vez mais invisíveis nos projetos pedagógicos, no interesse do professor e nos componentes curriculares. O “admirável tempo novo”, tem sim realçado e implementado alguns acordes na educação. No entanto, precisa fazer a sintonia afim de que a orquestra educacional esteja sempre harmonizada. Afinal a Educação é uma só e portanto, deve ser, integralizada, inteira e mediada considerando todas as dimensões: Política, histórica, Cognitiva, Intelectual, Social e Emocional. Tão nobre quanto foi a proposta da conexão dos diferentes universos deve ser também, a proposta e o desafio da conexão das diferentes dimensões inerentes à educação. Pois a educação não deve ser e nem estar fragmentada. Nem quanto ao conteúdo, nem quanto ao método, nem quanto aos nobres integrantes do processo; educando e educador – aluno e professor. O desafio é ser por completo.

Sobre a Educação socioemocional e a formação docente é importante dizer que durante a trajetória histórica, do seminário dos Mestres, Século XVII, com La Salle, passando pelas escolas do Ensino Normal – Superior, ensino profissionalizante até ao ensino acadêmico universitário Século XX, quase não se ouviu ou se viu alguma preocupação com o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto educacional. Por alguns momentos, La Salle até se mostrou empenhado em ensinar sobre o compartilhamento, sobre a moral, e sobre a espiritualidade. O bem comum e a convivência comunitária fez parte da sua pedagogia. Pode-se se dizer até que a dimensão social, a interação e a ética relacional tenha sido uma espécie de introdução, um breve ensaio para uma educação social. Mas na verdade, o projeto pedagógico foi mesmo de interesse religioso.

Com as escolas Normalistas, com formação para o ensino das primeiras letras e em seguida com o ensino profissionalizante e o acadêmico o projeto pedagógico enfatizava o aprendizado técnico, as competências intelectuais, cognitivas. Este cenário por sua vez

colocava e coloca o aluno na condição de aprendiz e o professor na condição de detentor do saber. O conhecimento era/é transmitido de modo verticalizado. A didática era tradicional, e as escolas espaços de receber instruções técnicas para formação profissional. Até então, no Brasil não se tinha a obrigatoriedade de se pensar em formação docente com uma curricularização com ênfase também para as competências socioemocionais. Foi somente em 2018 com a BNCC- Base Nacional Cum Curricular que oficialmente ficou assim determinado: “No Brasil, mais que uma ulterior recomendação pedagógica relevante, o desenvolvimento das competências socioemocionais é hoje amparada, com força normativa, pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em vigência a partir de 2019”. Reforça ainda os autores sobre a competência socioemocional e formação docente que:

“A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC”. (Ministério da Educação do Brasil, 2017, p. 23,). Como observa-se, o Ministério da Educação do Brasil com esta conduta corrobora para a melhoria, a re adaptação da formação inicial e contínua do professor com foco no ensino das competências socioemocionais. Para além desta proposta ministerial, outros estudos apontam para a importância de uma mudança na curricularização da formação docente. Assim é importante observar o que diz os autores Lisboa & Rocha sobre o assunto:

“a curricularização das competências socioemocionais tem status de obrigatoriedade em todo o sistema nacional de ensino. Não se trata de uma escolha, de um ponto de vista, de uma opção, mas sim de uma exigência em vigor. E, portanto, todas as instituições de ensino estão condicionadas a assegurar, com devido foco, a contemplação das competências socioemocionais em seus projetos (político) pedagógicos”. (Lisboa & Rocha, 2021, p: 588).

Sobre as dimensões afetiva e social, de fato, elas não devem ficar dissociadas dos processos de ensino e de aprendizagem. Todo processo de aprendizado implica em desenvolver competências e “uma competências é composta de conceitos, habilidades e atitudes” (Barbosa, 2020, p.29). E atitude “é um grau de afecto positivo ou negativo associado a algum objecto psicológico” (Thurstone, 1982, p.39). Afetos, são componentes construídos também por emoções conforme afirma a citação:

“As emoções conferem, portanto, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas”. As emoções, hoje universalmente reconhecidas, assumem um papel fundamental nas interações sociais, que contextualizam qualquer tipo de aprendizagem. A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana”. (Fonseca, 2016, p. 369).

“Com o lado cognitivo e o socioemocional bem desenvolvidos, uma pessoa pode se empoderar e assim desenvolver uma existência com sentido, enfrentar as dificuldades que surgir na vida, confiar nas próprias competências e acreditar que alcançará seus objetivos a partir de seus recursos acadêmicos e emocionais”. (Corigliano, 2020, p.8).

É recente e emergente o assunto. E ainda que pareça estar caminhando na contramão da globalização e dos avanços tecnológicos é certo que existe um ponto de encontro: Com a Base Nacional Comum Curricular. O ponto de encontro foi possível.

“Com o advento da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Socioemocional tornou-se necessária no currículo escolar. As competências socioemocionais estão no mesmo patamar das competências cognitivas, tendo como enfoque a habilidade de educar as emoções, de forma a promover uma formação integral das crianças e dos adolescentes brasileiros para enfrentar os desafios do século XXI”. (Corigliano, 2020, p. 9).

...

“Neste mundo tão instável e líquido, só podemos contar com aquilo que há de mais significativo em um ser humano: uma boa formação acadêmica, um caráter bem fortalecido e valores bem claros. Com o lado cognitivo e o socioemocional bem desenvolvidos, uma pessoa pode se empoderar e assim desenvolver uma existência com sentido, enfrentar as dificuldades que surgir na vida, confiar nas próprias competências e acreditar que alcançará seus objetivos a partir de seus recursos acadêmicos e emocionais”. (Corigliano, 2020, p. 8).

Ainda que só por meio do dispositivo legal a BNCC, em 2017 da obrigatoriedade do ensino das competências socioemocionais é válido lembrar que bem antes, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional já havia uma indicação para que a educação obedecesse aos parâmetros de uma formação docente com foco na competência na socioemocional. Nas entre linhas do seu art. 1º “A educação abrange os processos formativos

que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Ministério da Educação do Brasil, 2017). Nas entrelinhas fica subentendido que o processo formativo docente dialoga com as instâncias da vida social, emocional, comunitária, com o conhecimento científicos e demais práxis do processo educativo.

Em 1999, três anos após a LDBEN/96, sobre os quatro pilares da educação, Jacques Delors faz menção a algumas competências a serem desenvolvidas a partir do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A esta altura Delors já estimava por um processo formativo de cunho mais qualitativo e que “fizesse sentindo ao longo de toda a vida”. (Delors, 2003, p. 89).

E então? O que terá acontecido no percurso da trajetória da formação docente considerando a realidade brasileira que foi necessário abrir um dispositivo legal tornando obrigatório a educação, o ensino e a aprendizagem de competências que na verdade já deveriam ser e estar no foco de qualquer processo formativo? Foi um esquecimento de ordem intencional não enfatizar a importância destas competências nos projetos pedagógicos da formação docente? Será que pode ter sido uma questão atitudinal e motivacional por parte do professor em não se dispor a pensar as práxis pedagógicas em uma perspectiva ampliada, política, social, emocional e humanizada? Será que a tipologia estrutural pela qual as licenciaturas se apresentam, por blocos de componentes curriculares a depender das áreas e interesse de estudos? Será que por uma questão de condicionamento e reducionismo ideológico que acaba por entender grosso modo que as particularidades são mais importantes do que a totalidade ou ainda, que o compromisso com o processo formativo deve estar somente a altura do que precisa se ensinar tecnicamente? A formação docente estar alinhada a uma educação de qualidade, integrada, participativa, inclusiva, dinâmica, interativa, social, humanizada, crítica e reflexiva? Estar o professor inteirado sobre os quatro pilares da educação como postulado em 1999 por Delors? Aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser? São algumas hipóteses e questionamentos que são pertinentes para trabalho. Por meio da pesquisa realizada para substanciar esta investigação o capítulo sobre o estudo empírico deve apontar algumas destas respostas de maneira estatística considerando uma amostra de professores atuantes em diferentes áreas do ensino acadêmico e com diferentes tipos de formação inicial e continuada.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1- Problemática

Insta salientar que tomando como base os ensinamentos de Fonseca (2016), os processos de ensino e de aprendizagem não englobam apenas educar o aluno de acordo com o que se encontra previsto no currículo, tendo em vista que outras dimensões devem ser observadas, como ocorre com a afetiva e a social. Isso porque, as emoções são capazes de conferir um suporte básico que se relaciona com as funções cognitivas e executivas do campo da aprendizagem, sendo estas, por sua vez, indispensáveis para o processamento de informações humanas.

Indiscutivelmente, trata-se de uma particularidade bastante importante quando o assunto versa a respeito da educação inclusiva, considerando que a partir do momento que a pessoa passa a comportar a sua base cognitiva e socioemocional desenvolvida, o empoderamento da pessoa enseja um desenvolvimento com um sentido mais amplo, tornando-a apta a enfrentar as dificuldades que possam surgir, assim como confiar nas próprias competências para, por conseguinte, alcançar os seus respectivos objetivos (Corigliano, 2020).

Logo, de acordo com o que enfatiza Barbosa (2020), tanto à dimensão afetiva, quanto à dimensão social, devem estar intimamente vinculadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Corigliano (2020) afirma que através da publicação da Base Nacional Comum Curricular, a educação socioemocional acabou se tornando indispensável no currículo escolar, cujas competências restam equiparadas às competências cognitivas.

Considerando a temática apresentada, no quadro a seguir podem ser observados os principais pontos de coleta do tema, a quantidade de publicações encontradas e os respectivos anos:

Quadro 05 - Pontos de coleta, quantidade e ano de publicação

Pontos de coleta	Quantidade	Ano de publicação
Obras - Livros	4	1996 a 2018
Artigos	23	2007 a 2023
Sites	9	2016 a 2018

Além destes achados, a pesquisa igualmente contou com a análise da Lei 13.146, de 2015, com a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais da Espanha, de 1994, autores que instruem a respeito da metodologia da

pesquisa científica (Pereira et al., 2018), dados extraídos junto ao INEP, mais precisamente o Censo de Educação Superior, de 2021, bem como do MEC/SEESP, mais especificamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007, e a Portaria 1.793, de dezembro de 1994, do Ministério da Educação.

Já na tabela a seguir se encontram expostos uma síntese da pesquisa efetuada sobre esta problemática:

Quadro 06 - Principais resultados de obras encontradas para embasamento do estudo sobre a temática.

Autores/Ano	Título
Aslam, A. et al. (2018)	A globalização ajuda a disseminar o conhecimento e a tecnologia através das fronteiras
Cabral, L. S. A. et al. (2018)	Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso?
Cabral, L. S. A. et al. (2020)	O retrato da exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão.
Carmo, C. R. S.; Carmo, R. O. S. (2012)	Formação docente no ensino superior: teoria e prática analisadas no contexto de uma Universidade Pública Federal.
Coelho, M. F. P. S. (2012)	A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.
Corigliano, D. (2020)	Conexões Educação socioemocional.
Dalcin, A. (2018)	La Salle e a Formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética.
Dantas, S. A. S. M. (2023)	Educação Emocional como ferramenta para inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.
Delors, J. (2003).	Educação: um tesouro a descobrir.
Fonseca, V. (2016).	Importância das Emoções na Aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica.
Fragelli, R. R.; Fragelli, T. B. O. (2017).	Trezentos: a dimensão humana do método.
Freire, P. (1996)	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
Gondra, J. G.; Schuler. (2008).	Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.
Jesus, A. R. et al. (2021).	Currículo, formação & Trabalho docente: relatos de experiência.
Mariam, A. L. et al. (2007).	Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.
Martineli, L. M. B. et al. (2020).	O pensamento complexo de Edgar Morin como aporte epistemológico na formação docente.
Mesquita, A. M. A. (2017).	Currículo e inclusão: reflexos sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência.
Miranda, T. G. et al. (2012).	O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.
Morin, E. (2018).	Os sete saberes necessários à educação do futuro.
Neves, F. M.; Men, L. (s.d.).	O método pedagógico da Lancaster e a Cultura Escolar.
Neves, C. E. B.; Martins, C. B. (s.d.).	Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente.
Nóvoa, A. (2019).	Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.
Nunes, D. R. P. (2013).	Educação inclusiva.
Ogawa, M. N.; Vosgerau, D. S. R. (2019).	Formação docente do ensino superior: o papel das

	instituições.
Pedroso, D. S. et al. (2021).	Edgar Morin e Paulo Freire e suas contribuições para a formação docente e a prática pedagógica.
Ribeiro, M. P. (2015).	História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico.
Saviani, D. (2009).	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.
Silva, M. (s.d.).	A educação escolar no Brasil Republicano: da Proclamação da República ao Estado Novo.
Sousa, K. C. (2017).	A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor.

Após o que atrás foi exposto definiram-se as seguintes questões de investigação que nortearam este trabalho:

- a) A formação dos docentes prepara-os para mediar a educação socioemocional no Ensino Superior Inclusivo?
- b) Quais os desafios que se apresentam aos docentes durante a sua carreira que se articulam com a educação socioemocional no contexto da educação inclusiva?

4.2 Objetivos

4.3. Objetivo Geral

Definiu-se o seguinte objetivo geral: Compreender a relação existente entre formação docente, educação socioemocional e educação inclusiva no ensino superior.

4.4. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos apresentam-se os seguintes:

- 01- Compreender os desafios da formação docente na mediação da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior;
- 02- Identificar quais os referenciais teóricos/metodológicos que são mobilizados na práxis docente que se articulam com a educação socioemocional;
- 03- Verificar a percepção dos docentes sobre a importância da educação socioemocional para educação inclusiva no ensino superior.

4.5. Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo de natureza quantitativa e foi submetido à plataforma Brasil que autorizou a coleta dos dados (**anexo 1**). A pesquisa em apreço engloba a coleta, análise e integração de dados quantitativos, quais sejam: números e estatísticas.

4.6. O Desenho da Investigação

O desenho da investigação tomou por base o modelo apontado por Reis (2018). As principais fases adotadas foram: Conceptual-Identificação e formulação da problemática

norteadora da pesquisa, levantamento do referencial teórico, organização e definição do objeto e objetivos do estudo. A fase metodológica contemplou: tipologia do estudo, a delimitação da amostra - o público-alvo investigado, a elaboração do instrumento de recolha de dados e a delimitação das variáveis do estudo – Formação docente, Educação socioemocional – Educação Inclusiva.

A fase empírica integrou as etapas de recebimento do inquérito/questionário, a apresentação, tratativa e análise interpretativa dos resultados e as considerações finais apontando as limitações dos estudos e algumas sugestões para futuras pesquisas acerca da temática.

Muito embora este estudo tenha sido realizado, eminentemente, por meio de uma pesquisa de campo, metodologia quantitativa, fez-se necessário trazer para este campo alguns autores que abordaram o assunto, visando, assim, delimitar de modo mais detido o tema. Nesse passo, a pesquisa se valeu tanto dos critérios qualitativos, como também e principalmente, dos quantitativos. Isso porque, enquanto o critério quantitativo possibilitou alcançar os números que efetivamente foram capazes de comprovar os objetivos gerais da pesquisa, os qualitativos, por sua vez, viabilizaram a compreensão da complexidade, assim como dos detalhes das informações que foram obtidas.

De acordo com o entendimento de Flick (2013), é imprescindível que a pesquisa seja iniciada com base na leitura, sendo relevante, desta feita, que o leitor procure, encontre e leia a respeito do que já foi publicado em relação ao tema que será objeto de desenvolvimento:

“De forma geral, você deve começar sua pesquisa lendo. Você deve procurar, encontrar e ler o que já foi publicado acerca do seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos que você quer aplicar em seu estudo. É claro que você não pode ler tudo o que foi dito até agora sobre a pesquisa social. Felizmente, isso não é necessário! Entretanto, deve encontrar o que for relevante para realizar um projeto de pesquisa sobre o tema e a questão de pesquisa escolhidos”. (Flick, 2013, p. 42).

Logo, ao considerar que a metodologia empregada nesta pesquisa foi a metodologia quantitativa, a partir da pesquisa de campo com o embasamento na revisão bibliográfica, a pesquisadora sustentou-se na análise das respostas obtidas e em estudos, através de livros, dissertações, teses artigos científicos e periódicos em sítios eletrônicos. Essas fontes foram capazes de fornecer informações de grande relevância, contribuindo para uma construção de uma metodologia sólida e eficiente.

Nesse passo, a pesquisa se valeu tanto dos critérios qualitativos, como também dos quantitativos. Isso porque, enquanto o critério quantitativo possibilitou alcançar os números que efetivamente foram capazes de comprovar os objetivos da pesquisa, os qualitativos, por sua vez, viabilizaram a compreensão da complexidade, assim como dos detalhes das informações que foram obtidas.

Desta forma, o caminho percorrido foi direcionado por um conjunto de procedimentos sistemáticos elegendo como técnica central, a aplicação de inquérito/questionário com questões fechadas e abertas, diretas e indiretas considerando que este recurso seja o mais indicado para a garantia da eficácia e validade da pesquisa considerando o quantitativo dos docentes que participaram do estudo, o índice de segurança por não conter a identificação dos envolvidos e ainda, pelo nível de precisão que os resultados permitem alcançar.

Quanto aos instrumentos e procedimentos utilizados, inicialmente, mediante busca online e visita presencial foi realizado um prévio contato para melhor conhecimento da instituição. O contato aconteceu junto à coordenadora do curso de psicologia e com a direção acadêmica que se disponibilizaram a atender à solicitação mediante documento oficial, informando sobre as características do estudo em questão e sobre o perfil do público participante. A orientação para elaboração do documento de solicitação, foi sob a supervisão da Prof^a e orientadora desta pesquisa (**Anexo 2**).

Os docentes, aptos que participaram desta pesquisa foram convidados por meio de contato online. Primeiramente os professores foram informados acerca do objetivo de participar da pesquisa e dos procedimentos adotados para obtenção das informações.

4.7. População e Amostra

Este estudo teve como público-alvo 55 docentes da Faculdade Vale do Aço, tendo -se constituído uma amostra não probabilística intencional de 32 docentes. Os participantes da pesquisa foram: docentes ativos na docência de todo os cursos na modalidade presencial; docentes em atuação na instituição FAVALE – Faculdade Vale do Aço – Açailândia MA; e, docentes especialistas mestres e/ou com Doutorado.

Considerando os critérios de inclusão foram: participantes entre 25 e 60 anos de idade; atuantes em sala de aula na mesma instituição (FAVALE) cursos presenciais a partir de um ano de atuação e os Docentes que estiveram de acordo a participar da pesquisa. Já os critérios de exclusão foram: docentes que não assinarem o Termo de Livre Consentimento Esclarecido - (TCLE);(**Anexo 3**) participantes com menos de um ano de docência na mesma instituição (FAVALE); docentes em período de férias ou licenças temporárias; participantes com

impossibilidade de natureza física, cognitiva, emocional ou mesmo de tempo disponível para responder ao inquérito.

Levando-se em consideração os critérios de inclusão e exclusão, dos 55 (cinquenta e cinco = 100%) docentes da FAVALE até o momento de recebimento do inquérito respondido, 33 (trinta e três docentes = 60% atenderam aos critérios exigidos e 40% não atenderam aos critérios pré-definidos. Logo, foi possível contar com uma amostra para participar da investigação de 33 docentes. Destes, 32 (trinta e dois docentes = 58.1%) responderam ao inquérito/questionário e somente um (01 docente = 1.9 %), não respondeu.

No que se refere à caracterização da amostra verificou-se que 56,3% dos entrevistados eram do sexo masculino, ao passo que, 43,8%, do sexo feminino. Em relação à idade, foram obtidos os seguintes resultados: de 25 a 30 anos (34,4%); de 31 a 40 anos (37,5%); de 41 a 50 anos (12,5%); de 51 a 60 anos (9,4%); e, acima de 60 anos (6,3%).

Quanto ao tempo de exercício na profissão docente, mais precisamente no âmbito do ensino superior, os participantes responderam o seguinte: 1 ano (18,8%); mais de 2 anos (18,8%); mais de 3 anos (15,6%); mais de 4 anos (12,5%); e, acima de 5 anos (34,4%).

Em relação à formação acadêmica inicial, foram compreendidos os seguintes resultados: arquiteto e urbanismo (3 participantes); administração (3 participantes); agronomia (1 participante); artes visuais (1 participante); direito (3 participantes); odontologia (4 participantes); ciências (1 participante); ciências contábeis (1 participante); engenharia civil (3 participantes); engenharia de alimentos (1 participante); psicologia (3 participantes); licenciatura em letras (1 participante); licenciatura em matemática (1 participante); medicina veterinária (3 participantes); pedagogia (3 participantes).

4.8 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização da presente pesquisa fez-se necessário a determinação dos procedimentos metodológicos que permitiram organizar o caminho seguido desde a delimitação do tema de pesquisa até a sua conclusão. Inicialmente, é necessário frisar que esta investigação científica se apropriou da pesquisa de campo, por meio da aplicação de inquérito/questionário.

O instrumento de investigação foi elaborado sistematicamente em três partes, a primeira delas com até dez ênfases, ou seja, perguntas fixas tricotômicas e a segunda parte, com até oito ênfases, perguntas de múltipla escolha e por último, a terceira parte, com até cinco ênfases, perguntas não limitadas.

O Inquérito foi construído com base em Marconi e Lakatos (2003), Ramos (2009) e Sousa (2018).

Vale ressaltar que a primeira edição do inquérito/questionário foi previamente validada por três docentes doutores, especialistas na área, a fim de aferir a adequação, validação e operacionalidade do mesmo. Após esta fase, foi considerado a versão final para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação (**Anexo 4**).

Os participantes receberam um link (*Google Forms*) que possibilitou responder de forma anónima ao inquérito. Este, foi enviado na modalidade online - dispositivo telemóvel privado e/ou correio eletrónico garantindo assim, maior sigilo das informações e celeridade na obtenção das respostas. A confidencialidade bem como o anonimato foram garantidos mediante a NÃO publicação\divulgação das informações sem a devida autorização dos participantes e SEM a identificação nominal dos mesmos nos instrumentos de registros utilizados no estudo.

Aos respondentes foi esclarecido que: com respeito aos riscos, desconforto ou constrangimentos, em responder as questões que envolvam a relação socioemocional com a prática docente do ensino superior com os alunos com Necessidades Especiais, mesmo que o desconforto seja um ato subjetivo, caso ocorra, a sua participação suspensa sem nenhum prejuízo a sua imagem.

Quanto aos benefícios e contribuições da presente pesquisa é importante dizer que: os mesmos poderão alcançar tanto a população investigada, proporcionando melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, quanto para os futuros pesquisadores que se interessarem pela temática, uma vez que o tema se apresenta decerta forma relevante em uma sociedade que carece de inteligência emocional. Até o momento da finalização e apresentação dos resultados, não houve nenhuma manifestação por partes dos respondentes para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Antes de iniciarem as respostas ao questionário os participantes tinham a possibilidade de escolher se aceitavam ou não participar no estudo.

Em relação ao emprego do questionário, Pereira e Shitsuka (2018) preceituam que esta técnica é bastante utilizada, sendo relevante que o instrumento apresente questões bem contornadas, encaminhando-se para os respondentes tanto de forma física, quanto virtual. A pesquisadora pôde confeccioná-lo com base em modelos já existente, ou mediante auxílio do(a) orientador(a), contendo perguntas abertas e/ou fechadas.

Essa abordagem está intimamente vinculada com a pesquisa social, ao que sinaliza Flick (2013, p. 16) como é interessante ser estabelecida a ligação entre ciência e pesquisa, eis que “Elas ajudam a construir a base para as tomadas de decisões políticas e práticas. Isto se aplica a uma série de ciências – não apenas às ciências naturais e à medicina, mas também às ciências sociais”.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

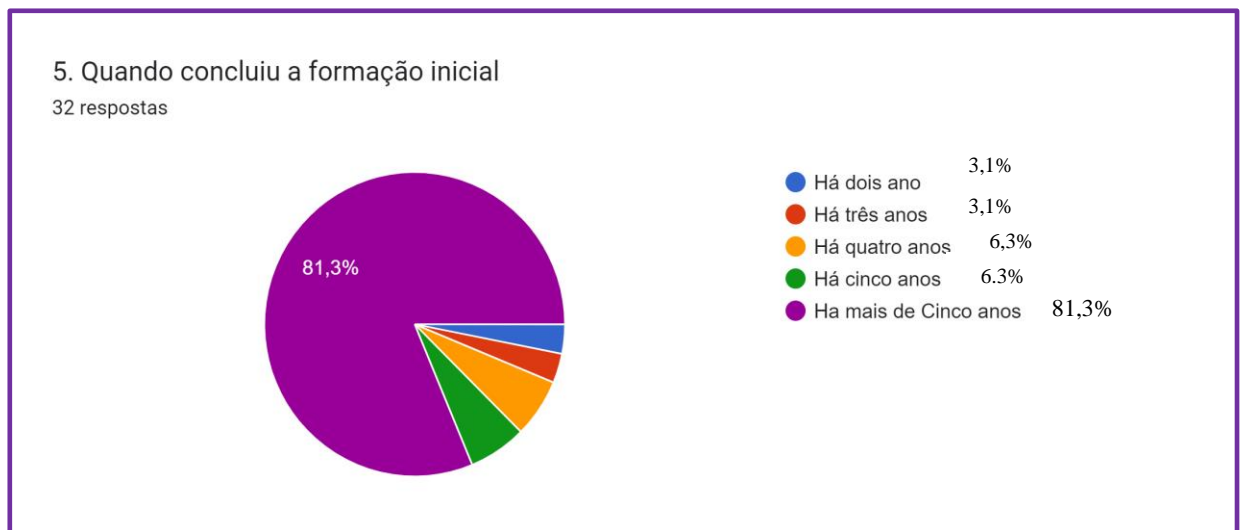
Considerando Reis (2018), quando afirma que todos os dados de uma pesquisa podem ser quantificáveis, traduzidos em números, para classificar e analisar as informações optou-se pela pesquisa quantitativa que é caracterizada pela aplicação de técnicas específicas de mensuração, questionários, uso de cálculos de média e proporções, elaboração de índices e escalas e procedimentos estatísticos reduzindo as chances de manipulação dos resultados por parte do pesquisador. Utilizou-se a técnica, análise estatística conclusiva para fins de comprovação ou não das hipóteses apresentadas bem como, para verificação em qual média e frequências se comportam os objetivos propostos.

Para mais fácil leitura os dados serão apresentados relacionados com os objetivos específicos, ao mesmo tempo que se discutirão os resultados com o de outros estudos.

Assim e no que se refere ao 1º objetivo específico **compreender os desafios da formação docente na mediação da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior**, apresentam-se resultados que a seguir se apresentam:

Foram questionados os participantes sobre a sua formação inicial, obtiveram-se os resultados constantes do gráfico seguinte:

Gráfico 01- Conclusão da Formação docente inicial



Conforme o **gráfico 1** sobre o momento da conclusão da formação inicial, verifica-se que nos participantes 3, 1% concluíram há 2 anos; há 3 anos (3,1%); há 4 anos (6,3%); há 5 anos (6,3%); e, há mais de cinco anos (81,3%).

No que tange o Estado da Federação que ocorreu a formação, foi assinalado o seguinte: Bahia (1 participante); Espírito Santo (1 participante); Maranhão (16 participantes); Pará (2 participantes); Pernambuco (2 participantes); Piauí (4 participantes); rede privada (1 participante); São Paulo (2 participantes); Santa Catarina (1 participante); e, Tocantins (2 participantes). O Maranhão e o estado do Piauí foram os Estados mais citados respectivamente.

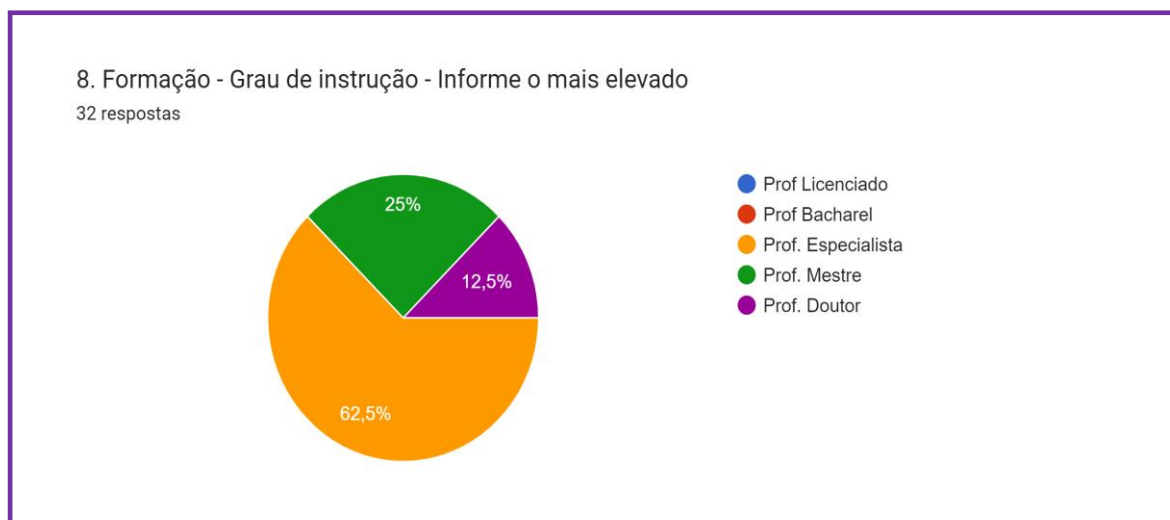
Também foi questionada a quantidade de disciplinas que estavam sendo lecionadas, até o máximo de duas, o que comportou os seguintes resultados:

- Ecologia urbana e segurança do trabalho;
- Cálculo e física;
- Planejamento urbano e regional e ateliê de projeto arquitetônico hospitalar;
- Metodologia científica e educação e gestão ambiental;
- Psicopatologia e testes psicológicos;
- Matemática financeira e administração financeira;
- Filosofia e antropologia;
- Endodontia e odontologia legal;
- Metodologia da pesquisa e produção de linguagem;
- Avaliação da aprendizagem e psicopedagogia;
- Gestão financeira e marketing;
- História da arte e arquitetura e expressão gráfica e desenho industrial;
- Fundamentos de estatística e planejamento e controle da qualidade;
- Microbiologia e fisiologia;
- Materiais de construção e teoria das estruturas I;
- Epidemiologia e saúde coletiva;
- Ciência política e hermenêutica;
- Pontes e estradas;
- Resistência dos materiais e materiais de construção;
- Pacientes especiais e radiologia II;
- Acessibilidade e desenho universal e ateliê de projetos 6;
- Introdução à contabilidade e gestão de custos;
- História do direito e introdução ao estudo do direito;
- Anatomista dental e prótese fixa;
- Patologias e doenças infecto contagiantes;
- Instalações elétricas e legislação;

- Bovinocultura e silvicultura;
- Orientação e aconselhamento psicológico e história da psicologia;
- Direito constitucional (I, II e III);
- Estágio curricular supervisionado obrigatório e clínica médica de ruminantes; e,
- Psicologia.

De seguida procurou saber-se qual o grau de instrução dos inquiridos, os dados obtidos apresentam-se no gráfico seguinte:

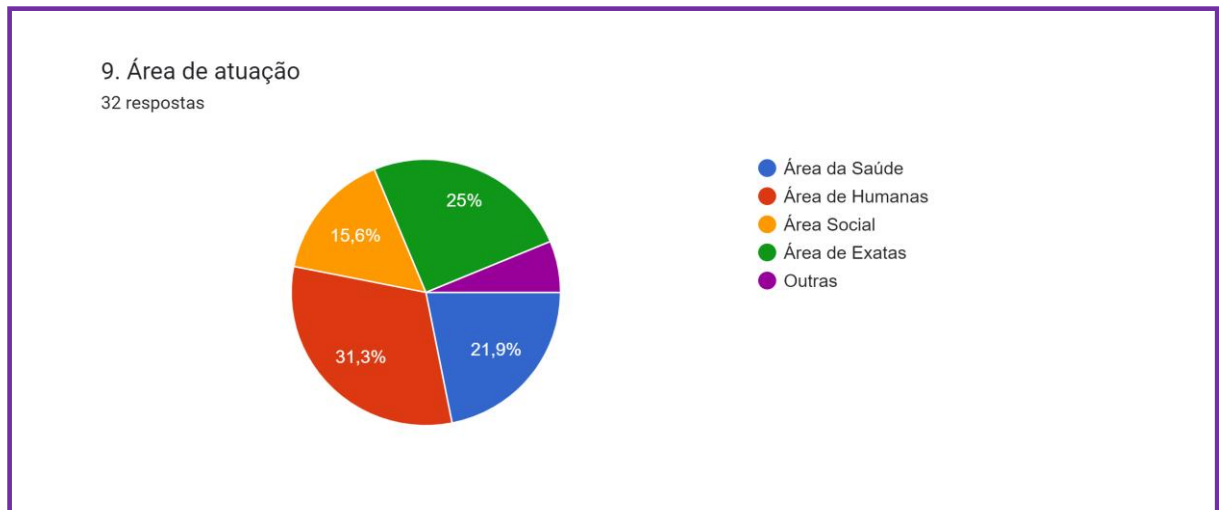
Gráfico 02- Formação Docente e Titulação



Podemos verificar no **gráfico 2** que 62,5% mencionaram o título de professor especialista; 25% mencionaram o título de professor mestre; e, 12,5% mencionaram o título de professor doutor.

Foi também importante avaliar qual a área de atuação dos respondentes e verificam-se os resultados no gráfico seguinte:

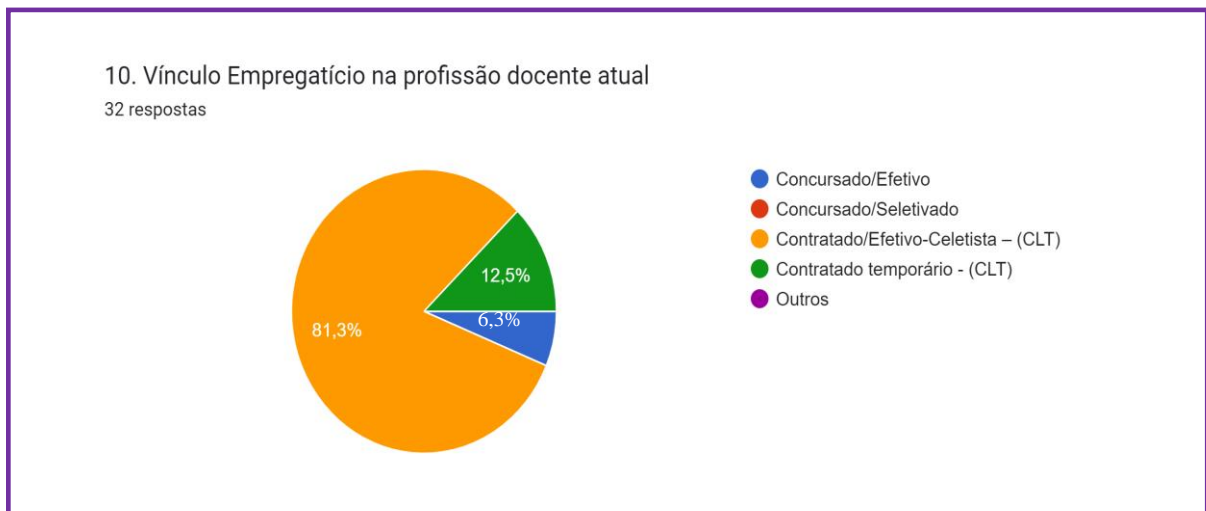
Gráfico 03 – Área de atuação



Observa-se no **gráfico 3** que atuam na área da saúde (21,9%); nas área de humanas (31,3%), na área social (15,6%), na área de exatas (25%) e em outras (6,3%).

No que se refere ao vínculo Empregatício Institucional, poderemos compreender os dados obtidos no gráfico 4.

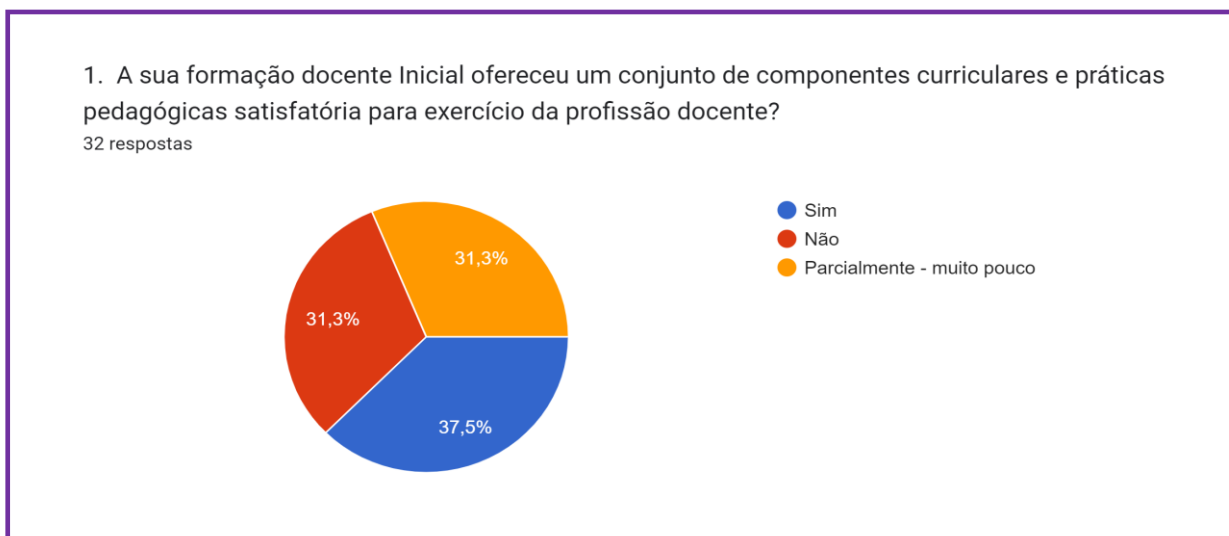
Gráfico 04 – Formação docente e vínculo Empregatício Institucional



O **gráfico anterior** demonstra-se que os participantes responderam que são concursados/efetivos (6,3%); contratado/efetivo/celetista (CLT) (81,3%); e, contratado temporário (CLT) (12,5%).

No gráfico seguinte os inquiridos responderam à questão sobre se a sua formação inicial e a sua relação com as práticas pedagógicas:

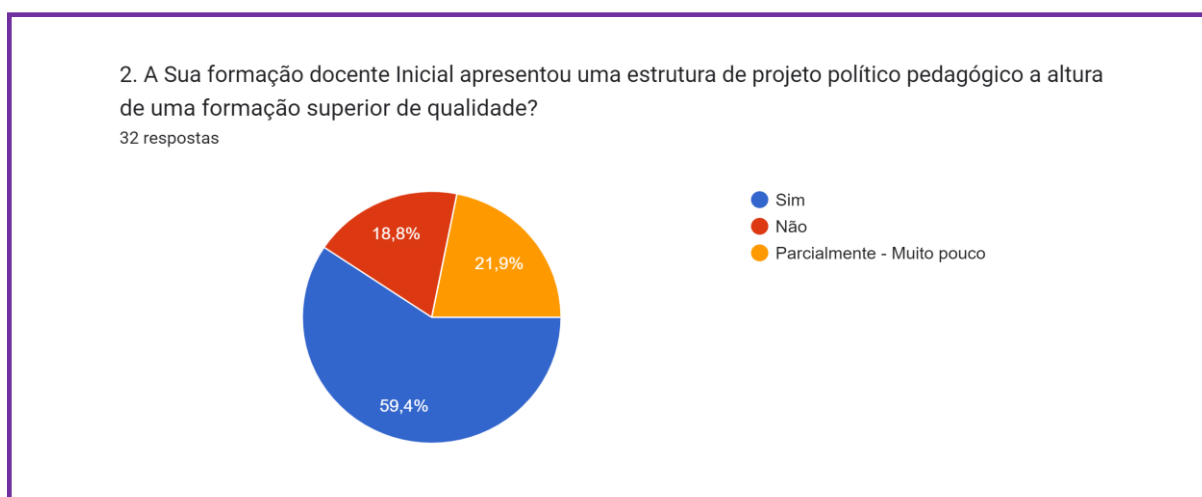
Gráfico 05 – Formação docente, componentes curriculares e práticas pedagógicas



Observa-se no **Gráfico 5** que 37,5% professores afirmam que tiveram componentes curriculares e práticas pedagógicas suficientes durante a formação docente, 31,3% Não tiveram em sua formação componentes curriculares e nem práticas pedagógicas satisfatórias para o exercício da profissão. 31,3% afirmam que tiveram muito pouco.

Já sobre a qualidade da formação inicial verifica-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

Gráfico 06 – Formação docente e o projeto pedagógico

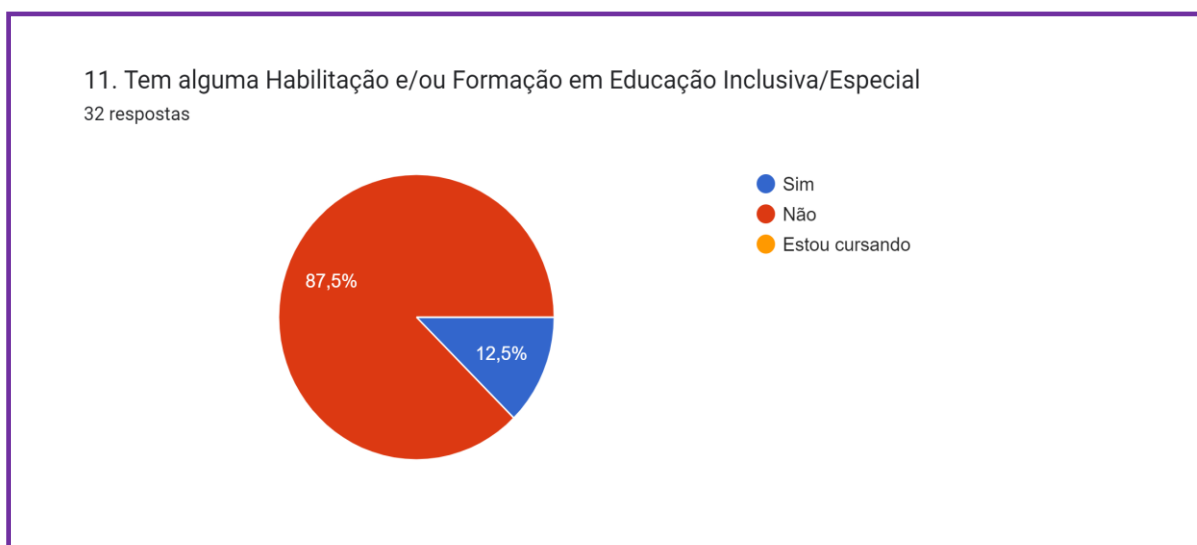


Verifica-se no **gráfico 6** que 59,4% dos professores respondentes tiveram uma estrutura de projeto pedagógico condizente para uma formação docente de qualidade. 18,8% não tiveram e 21,9% Informam que tiveram muito pouco.

Inicialmente, no primeiro objetivo restou alavancada a compreensão dos desafios na formação docente na mediação da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior.

Podemos constatar no gráfico que a seguir se apresenta o tipo de habilitações para a área da educação inclusiva dos respondentes:

Gráfico 07 – Habilitações e ou formação em educação inclusiva /especial

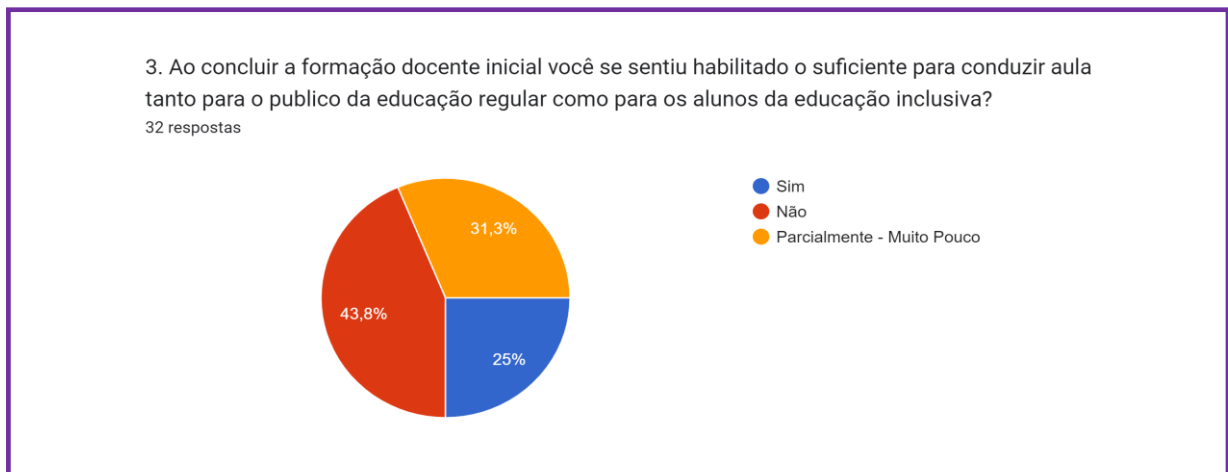


Verifica-se no **gráfico 7** que, 12,5% responderam possuir alguma habilitação e/ou formação em educação inclusiva/especial, ao passo que, 87,5%, não.

Sobre a educação inclusiva e o exercício da profissão docente, foi indagado se o participante se considera habilitado (técnica e emocionalmente) para trabalhar em sala de aula com alunos que apresentam Necessidade Educativa Especial (NEE).

Podemos ver os resultados no gráfico seguinte:

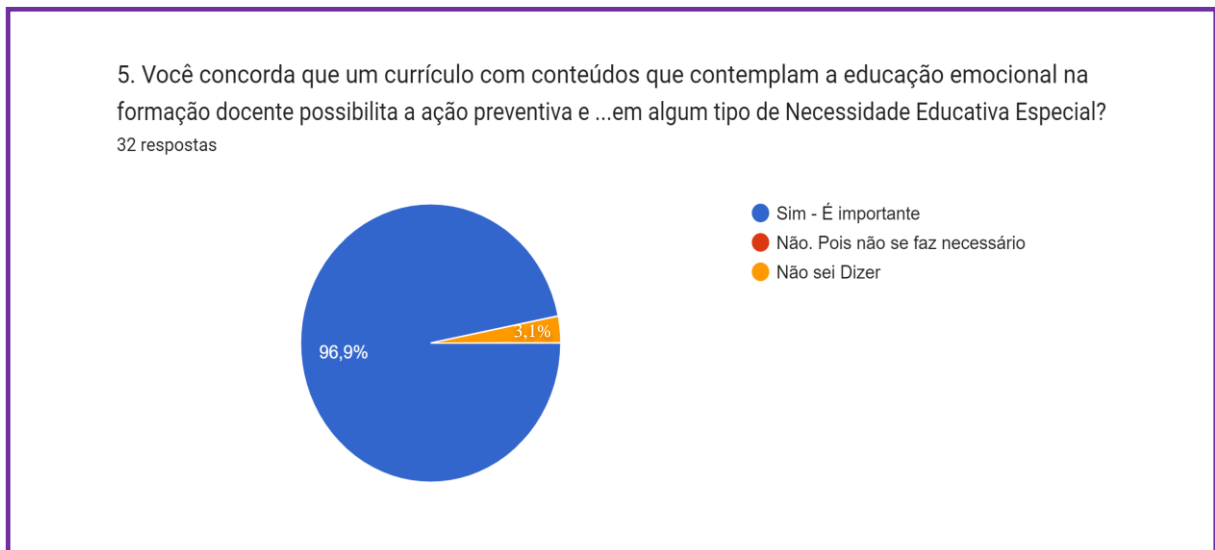
Gráfico 8 – Formação inicial e habilidades para os alunos em geral



No **Gráfico 8** verifica-se que 25% responderam que sim; 43,8% responderam que não; e, 31,3% responderam que parcialmente.

Sobre a importância de conteúdos relacionados com a educação emocional na formação inicial dos professores, pode verificar-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

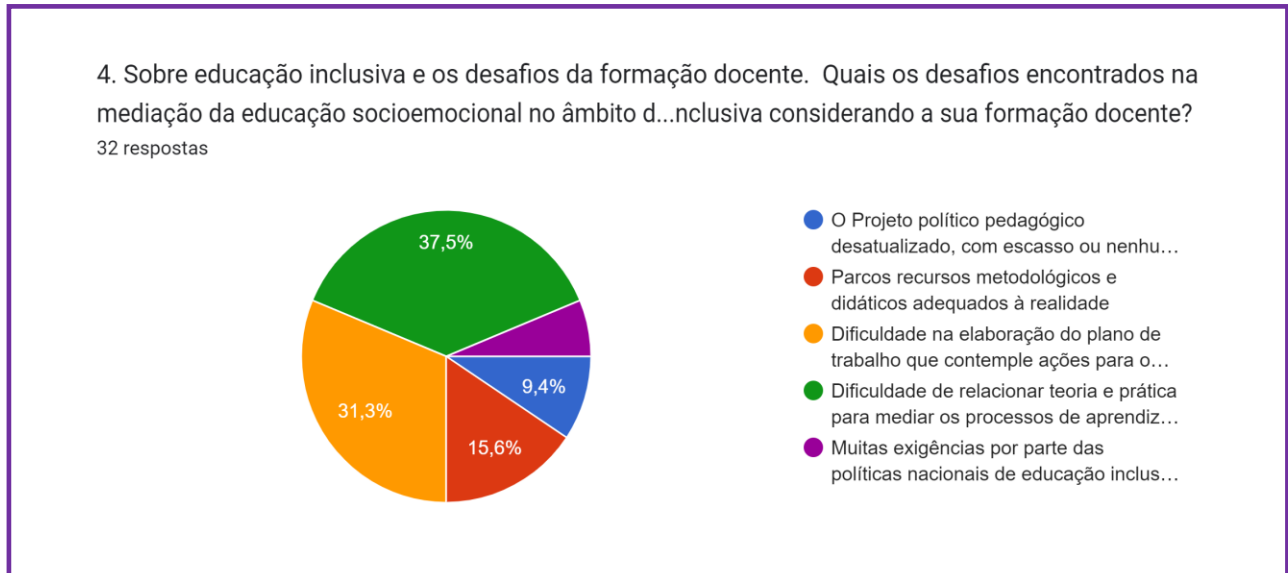
Gráfico 09 – Componentes curriculares e educação socioemocional



No **gráfico 9** pode ler-se que 96,9% dos professores afirmam que é importante que o currículo na formação docente contemple conteúdos sobre educação socioemocional e somente 3,1% não souberam dizer a respeito.

De seguida foram questionados os participantes sobre quais os desafios encontrados na mediação da educação socio emocional no âmbito da educação inclusiva . Verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos :

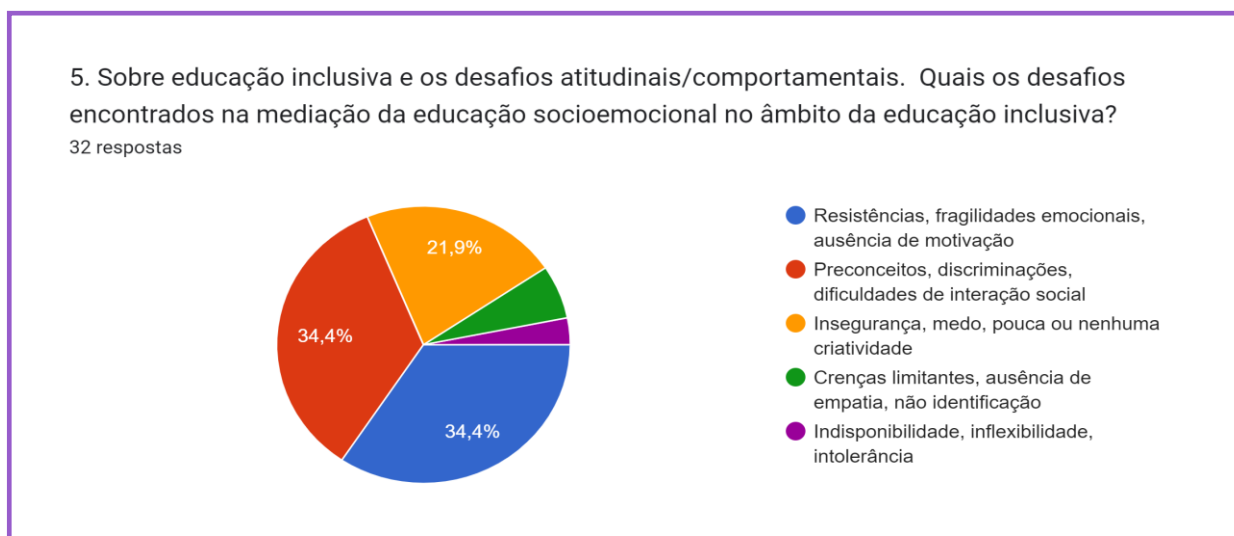
Gráfico 10 – Formação docente e mediação da educação socioemocional



Observa-se do **gráfico 10** que em relação aos desafios da formação docente para a educação socioemocional no âmbito da educação inclusiva 37,5% dos professores afirmam ter dificuldade de relacionar teoria e prática para mediar os processos de aprendizagens e desenvolvimentos das emoções dos alunos com NEE; 31,3% responderam ter dificuldade na elaboração do plano de trabalho que contemple ações para o desenvolvimento e potencialização da educação socioemocional inclusiva; 15,6% acreditam ser os poucos recursos metodológicos e didáticos adequados à realidade e 9,4% afirmam ser o projeto pedagógico desatualizado, com escasso ou nenhum componente curricular relacionado ao assunto.

No gráfico seguinte verificamos os dados recolhidos sobre os desafios atitudinais/comportamentais e a educação socioemocional:

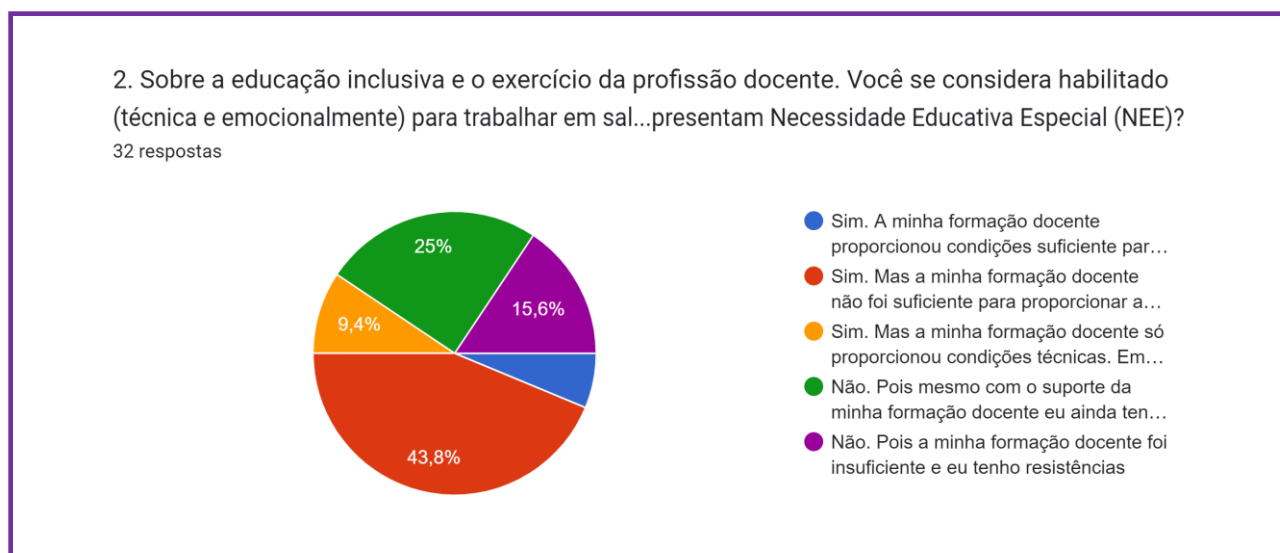
Gráfico 11- Desafios Atitudinais/comportamentais e educação socioemocional



O *gráfico 11* revela que 34,4% dos professores apresentam resistência, fragilidade emocional e ausência de motivação, o mesmo percentual, 34,4% revela ter preconceito, discriminações e dificuldade de interação social; 21,9% apresentam insegurança, medo, pouca ou nenhuma criatividade; 6,3% dos docentes dizem não ter de empatia, tem crenças limitantes e não identificação com o público de alunos com NEE, 3,1% apresentam intolerância, indisponibilidade e inflexibilidade.

Foi seguidamente indagado se o docente se considera habilitado (técnica e emocionalmente) para trabalhar em sala de aula com alunos que apresentam Necessidades Especiais – NE. Obtiveram-se os resultados que se seguem :

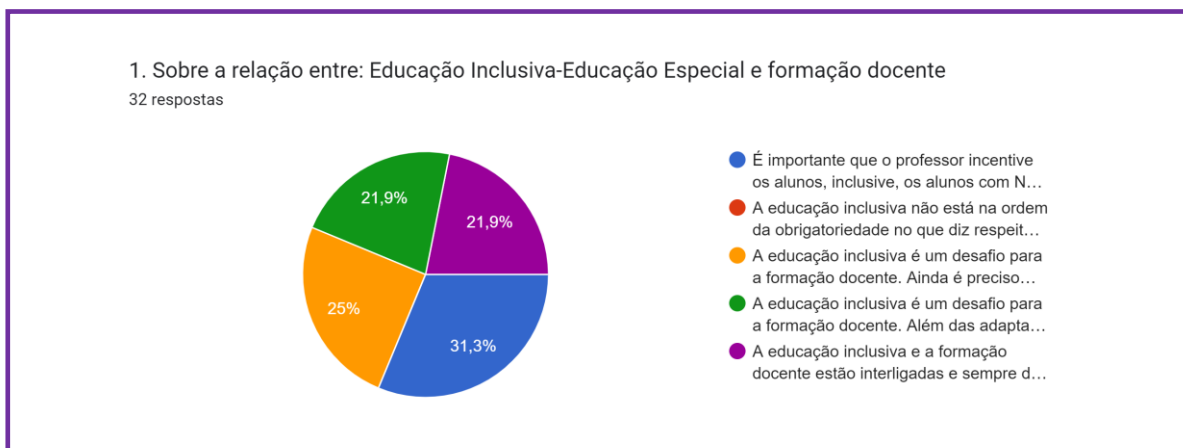
Gráfico 12 – Educação inclusiva e o exercício da docência para a educação socioemocional



No **gráfico 12** verifica-se que 43,8% responderam que sim; mas a formação docente não foi suficiente para proporcionar a mediação dos processos de aprendizagens em sala de aula; 6,3% professores responderam que sim e que a formação docente proporcionou condições suficiente para mediar os processos de aprendizagens em sala de aula; 9,4% responderam que sim, mas a formação docente só proporcionou condições técnicas, emocionais não; 25% responderam que não, pois mesmo com o suporte da formação docente eu ainda tenho insegurança; e, 15,6% responderam que não, a formação docente foi insuficiente e eu tenho resistências.

Sobre a importância de conteúdos sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial na Formação docente pode analisar-se no gráfico seguinte os resultados que se obtiveram:

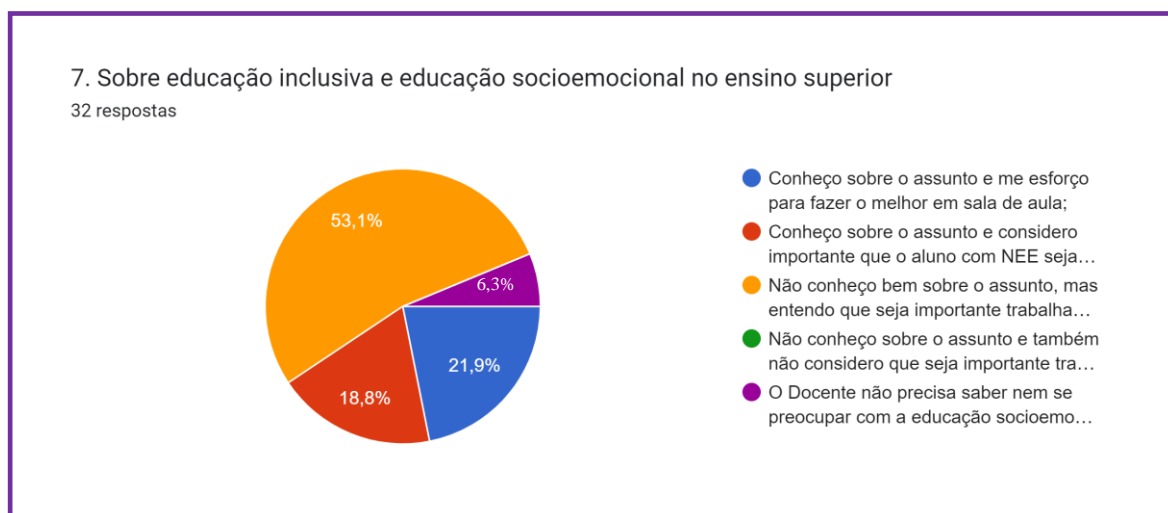
Gráfico 13 - Educação Inclusiva, Educação Especial e Formação docente



Observa-se no **gráfico 13** que 31,3% dos professores responderam que é importante que o professor incentive os alunos, inclusive, os alunos com Necessidade Educativa Especial a desenvolver as competências e/ou habilidade socioemocional, pois faz parte do processo educacional; 25% dos docentes acreditam que: a educação inclusiva é um desafio para a formação docente. Ainda é preciso algumas adaptações curriculares para atender as exigências de uma educação inclusiva de qualidade; 21,9% afirmam que: a educação inclusiva é um desafio para a formação docente. Além das adaptações curriculares para atender as exigências de uma educação inclusiva de qualidade é preciso que haja também mudanças atitudinais e comportamentais por parte do docente. O mesmo percentual de professores, 21,9% acreditam que educação inclusiva e a formação docente estão interligadas e sempre dialogam no intuito de promover a educação não só das competências técnicas, mas também, da educação socioemocional dos alunos inclusive, dos alunos com Necessidade Educativa Especial.

Os inquiridos foram também questionados sobre Educação Inclusiva e Educação Socioemocional no ensino superior e responderam conforme se demonstra no gráfico seguinte:

Gráfico 14 – Educação Inclusiva e Educação Socioemocional



Podemos observar no **gráfico 14** no que tange a educação socioemocional e educação inclusiva. 53,1% dos professores afirmam que não conhece bem sobre o assunto, mas entendo que seja importante trabalhar a educação emocional no contexto da educação inclusiva; 21,9% diz conhecer sobre o assunto e se esforçam para fazer o melhor em sala de aula; 18,8% consideram que conhecem sobre o assunto e que é importante que o aluno com NEE seja motivado a desenvolver suas competências emocionais e 6,3% acreditam que o docente não precisa saber nem se preocupar com a educação socioemocional dos alunos.

Os desafios de ordem *técnica* revelados nesta pesquisa e apresentados nos gráficos anteriores, estão na contramão das diretrizes apontadas em 1996 nas entre linhas da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, art. 1º onde naquela altura já havia uma indicação para que a educação obedecesse aos parâmetros de uma formação docente com foco na competência na socioemocional. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, e na Base Nacional Comum Curricular, BNCC de 2018 com a obrigatoriedade do ensino das competências socioemocionais. Além destas referências citadas, também é importante ressaltar que “todas as instituições de ensino estão condicionadas a assegurar, com devido foco, a contemplação das competências socioemocionais em seus projetos (político) pedagógicos”. (Lisboa & Rocha, 2021, p. 588). Sobre esta questão, dos desafios técnicos e formação docente para a educação socioemocional acredita-se em melhorias bem como na

superação destes desafios. A proposta para a educação socioemocional ainda é “nova”, as normativas ainda estão a se ajustar contribuindo assim para uma transformação desta realidade.

Quanto aos desafios de caráter atitudinal/comportamental dos professores, verifica-se neste estudo que a grande maioria do público respondente corresponde a uma amostra de pessoas jovens-adultas. E em se tratando de desafios atitudinais 34,4% indicam: resistência, fragilidade emocional e ausência de motivação. Nesta mesma medida foi revelado, preconceitos, discriminação e dificuldade de interação social, em um menor percentual também existem medos, insegurança, pouca criatividade, crenças limitantes, pouca empatia, inflexibilidade e intolerância. Compreende-se a partir destes resultados que este pode ser um desafio maior que os desafios técnicos. Nenhum projeto pedagógico por mais elaborado e adequado que seja terá a sua eficácia se os fatores humanos, emocionais, comportamentais e atitudinais não estiverem devidamente alinhados. Vale realçar a proposta de Delors para a educação: é preciso aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver.

Também Fonseca (2016) concordando com os resultados aqui obtidos conclui que as emoções assumem um papel fundamental e contextualizam qualquer aprendizagem.

Vale ressaltar alguns estudos sobre esta questão. Pacheco (2022) lembra que o objetivo da formação do professor deve contemplar a formação do aluno. Barbosa (2020), considera que a formação do aluno passa pelo processo de educação e aprendizagens e este, não deve ser visto de maneira desarticulada. Assitukm afirma: “O desenvolvimento integral do sujeito considera a dimensão cognitiva e a dimensão socioemocional.” (p.29). Leite e Mont’Alverne (2020) concluem que é fundamental que todos os profissionais que trabalham com inclusão, tenham acesso à formação continuada e busquem sempre desenvolver uma postura de criatividade para a obtenção de resultados satisfatórios nos processos de ensino e de aprendizagem. Também Coelho (2012) realça que para o professor responder eficazmente à heterogeneidade em sala de aula é fundamental uma formação docente adequada.

No que diz respeito o 2.º objetivo específico, **Identificar quais os referenciais teóricos/metodológicos que são mobilizados na práxis docente que se articulam com a educação socioemocional**, apresentam-se os resultados obtidos :

No gráfico seguinte demonstram-se os dados coletados no que se refere ao conhecimento dos professores sobre os recursos teóricos/metodológicos utilizados na mediação da educação socioemocional dos alunos com NEE:

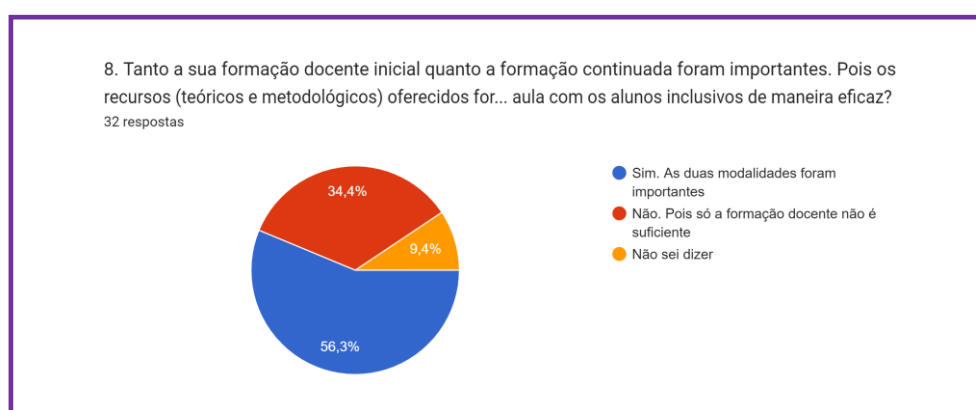
Gráfico 15 – Recursos teóricos/metodológicos e Educação Socioemocional



Observa-se no *gráfico 15* que 50% dos docentes dizem não conhecer os recursos e que educação socioemocional é importante, mas não sabem como trabalhar isto em sala de aula; 28,1% afirmam que conhecem sim e que a educação socioemocional é importante e por isto uso metodologias ativas e dinâmicas motivacionais; 15,6% responderam que conhecem mas não conseguem usar e não foram preparados\ habilitados durante a formação docente para fazer isto; 6,3% dos docentes dizem que conhecem e que conseguem usar pois foram bem preparados \ habilitados durante a formação para fazer isto;

Foram inquiridos os participantes sobre a eficácia dos recursos na formação quer inicial quer continuada e verificam-se no gráfico seguinte os resultados :

Gráfico 16 - Eficácia dos recursos na formação inicial e continuada



Observa-se os no *gráfico que 16* que 56,3% docentes disseram que sim. Tanto a formação docente, quanto a formação continuada foram oferecidos recursos teóricos e metodológico adequados para mediar as aprendizagens com alunos inclusos; 34,4% dos

professores informaram que não tiveram recursos teóricos/metodológicos adequados na formação inicial e na formação continuada; 9,4% não souberam dizer.

Quando pedido para os respondentes citarem quais os referenciais teóricos e metodológicos que são mobilizados na praxis docente que se articulam com a educação socioemocional obteve-se o seguinte resultado: **16** professores não souberam informar, ou desconhecem; **02** docentes não responderam; **02** professores utilizam teoria de Goleman e de Roger- Teoria ACP- Abordagem Centrada na Pessoa; **01** professor utiliza a Teoria da Educação Positiva **01** docente utiliza as teorias de Piaget, Wallon e de Vygostky; **01** docente utiliza a teoria de Cury e Goleman; **01** professor utiliza a Taxonomia de Bloom; **01** professor utiliza as teorias das aprendizagens socioemocionais, **01** docente utiliza a empatia; **01** professor responde que depende da situação; **01** docente diz utilizar a BNCC; **01** professor usa a empatia e o autoconhecimento; **01** docente utiliza aula invertida; **01** professor utiliza a teoria de Oliveira Pavão e **01** professor responde que utiliza a persistência.

Verifica-se que de um total de 32 participante da pesquisa, 18 docentes não informaram sobre os recursos teóricos ou metodológicos que podem ser usados na mediação e mobilização na praxis docente no que diz respeito ao desenvolvimento da educação socioemocional do aluno incluso. Neste sentido, é importante enfatizar o alerta do Prof. Nóvoa (2019) que refere a importância das Instituições de Ensino Superior fortalece as suas funcionalidades no sentido de aumentar o seu compromisso com uma formação docente generalista, humanista, científica e reflexiva, sem perder de vistas uma formação comprometida com a inovação e com as práticas de trabalho. Do contrário, os desafios e dilemas da educação para atender as demandas do século XXI acabam por se amplificar, formando professores cada vez, menos engajados com a profissão e com os processos educacionais. Continuando, Nóvoa enfatiza ainda que é preciso encontrar respostas para diminuir ou até mesmo abolir todo este estranhamento.

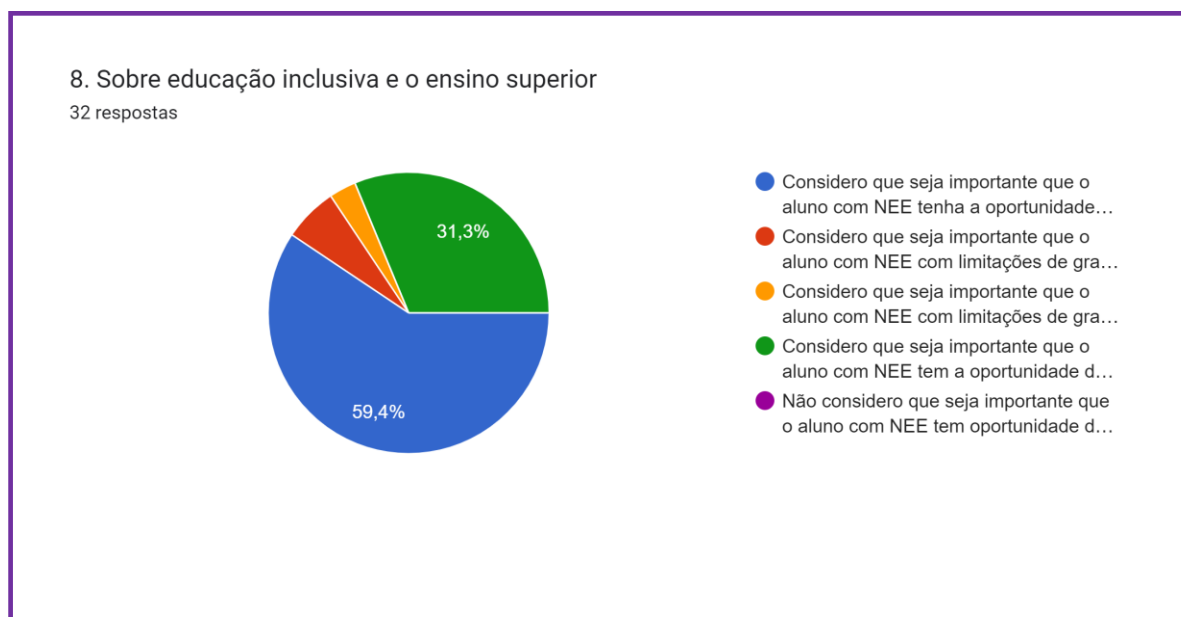
O professor precisa buscar por uma formação continuada (que continue) em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional voltado para a dimensão do tornar-se docente, protagonista de uma ação educacional transformadora e de forma que as suas práxis didáticas/pedagógicas se relacionem com a necessidade formativa integral do estudante.

Sousa et al., (2021) alertam também para a necessidade da re (adequação) curricular.

De seguida apresentam-se os resultados obtidos relacionados com o 3º objetivo específico desta pesquisa, que consiste em **verificar a percepção dos docentes sobre a importância da educação socioemocional para educação inclusiva no ensino superior**

No que se refere à importância de que o aluno com NE tenha a oportunidade de fazer uma graduação, poderemos analisar as respostas dos inquiridos no gráfico seguinte:

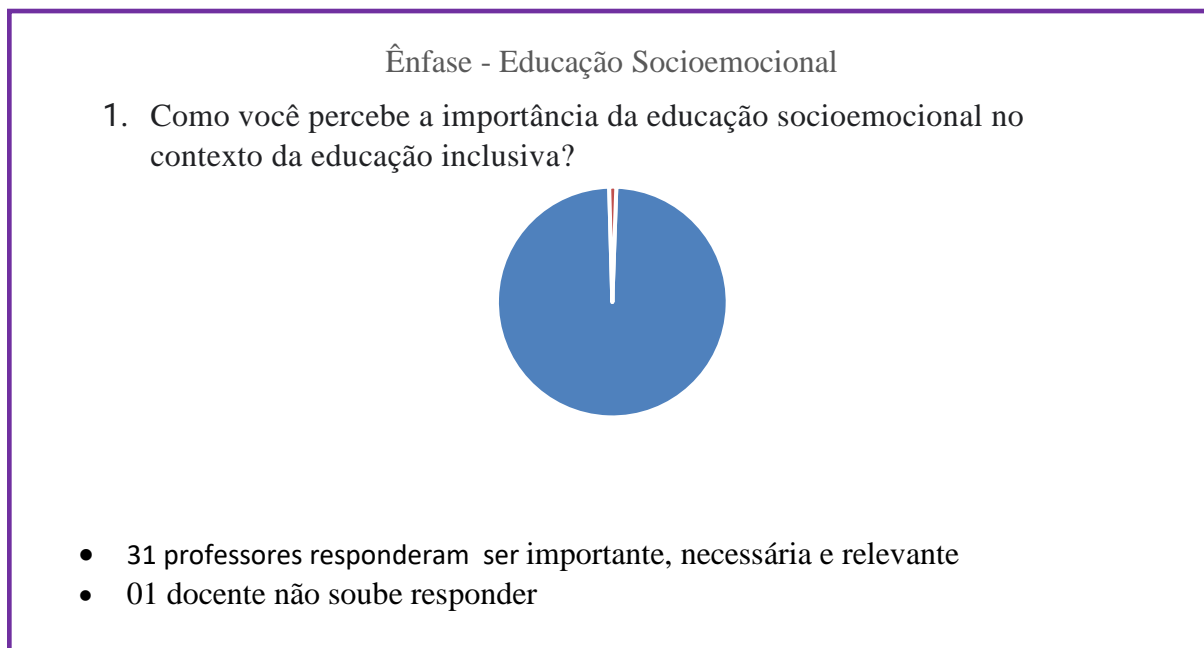
Gráfico 17 – Educação Inclusiva e Educação Superior



No *gráfico 17*, verifica-se que 59,4% dos professores consideram que seja importante que o aluno *com NEE* tenha a oportunidade de fazer uma graduação; 31,3% percebem que seja importante que o aluno *com NEE* tem a oportunidade de fazer uma graduação desde que a instituição tenha um professor auxiliar com habilidades e competências físicas, técnicas, emocionais, cognitivas e mentais para ajuda-los; 6,3% dos professores consideram que seja importante que o aluno com NEE com limitações de *grau leve* tenha oportunidade de fazer uma graduação, 3,1% acreditam que seja importante que o aluno com NEE com limitações de *grau moderado* tenha oportunidade de fazer uma graduação; 6,3% dos docentes responderam que não precisa saber nem se preocupar com a educação socioemocional dos alunos.

No que diz respeito à importância da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva, apresentamos os dados coletados no gráfico seguinte:

Gráfico 18 – Ênfase - Educação Socioemocional



O gráfico 18 revela que 31 docentes afirmam ser importante, necessária e relevante a educação socioemocional no contexto da educação inclusiva. 01 professor não soube dizer a respeito.

Estes resultados apontam para a ideia de que a educação socioemocional é um fenômeno “atual” no âmbito da educação e das aprendizagens e que é importante no contexto da educação inclusiva. Não se deve separar as coisas. Emoções e aprendizagens estão conectados e o aluno com todas e quaisquer dificuldades e limitações não deixa de ser um agente socioemocional. Conforme já citado mas é importante reenfatar os estudos de Fonseca (2016) quando conclui que As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana, fazendo também um alerta para que não se separe a tríade; Emoção-Interação Social e cognição. O entendimento e a percepção dos docentes acerca do assunto, conforme resultados apresentados ainda necessita de maior engajamento tanto no sentido de aprimoramento teórico, quanto prático. As respostas obtidas estão de acordo com os resultados apresentados por Casassus (2008), Corigliano (2020), Fonseca (2016) e Dantas (2023), quando afirmam que a aprendizagem só é significativa e motivadora se for o resultado da interação entre a parte emocional e cognitiva e que ambas estão tão conectadas que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente. Verificaram também que estudantes com competências

socioemocionais mais desenvolvidas lidam melhor com os desafios emocionais e que se adaptam mais rapidamente a situações novas.

CAPÍTULO VI

1. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Identificar e compreender os desafios da formação docente para uma educação socioemocional no âmbito da educação inclusiva no ensino superior foi a proposta central desta investigação. As questões norteadoras que possibilitaram a compreensão desta proposta foram: a formação dos docentes prepara-os para mediar a educação socioemocional no Ensino Superior Inclusivo? e quais os desafios que se apresentam aos docentes durante a sua carreira que se articulam com a educação socioemocional no contexto da educação inclusiva?

A escolha por esta pesquisa foi motivada por diferentes situações, internas e externas. Internas por se tratar de inquietações subjetivas, cognitivas e emocionais e externa, devido aos fatores sociais, lacunas em meio aos debates e reflexões acerca da temática, pouca ênfase em publicações científicas específicas em educação socioemocional, inclusão no ensino superior.

Os objetivos específicos delineados neste estudo e analisados por meio da abordagem quantitativa descritiva possibilitou verificar no que diz respeito ao primeiro objetivo específico; compreender os desafios da formação docente na mediação da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior que: embora a maior parte dos docentes inqueridos na pesquisa estão a dizer que ao concluir a formação docente inicial os componentes curriculares e as práticas pedagógicas foram satisfatórias, 43,8% não se sentem habilitados o suficiente para conduzir aulas para o público da educação inclusiva. Isto, pode apontar para um desafio a ser superado, diz portanto, de um desafio atitudinal uma vez que 37,5% afirmam que a formação docente inicial foi satisfatória.

Ainda relacionado ao primeiro objetivo específico, também observou-se que em se tratando dos desafios da formação docente e educação socioemocional inclusiva o índice de docentes que mesmo com a formação docente inicial satisfatória não conseguem relacionar a teoria com a prática para mediar os processos de aprendizagens e desenvolvimentos das emoções dos alunos com NEE é de 37,5% e 31,3% sentem dificuldades para elaborar o plano de trabalho que contemplem ações para o desenvolvimento e potencialização da educação socioemocional inclusiva. A educação socioemocional portanto, aparece como sendo desafiadora para a formação docente e desta feita, até mesmo com relação aos dispositivos técnicos, ou seja, na elaboração do plano de trabalho e no alinhamento da teoria com a prática. Com isto, percebe-se que a pergunta norteadora foi respondida. A formação docente não os preparou de modo adequado para mediar a educação socioemocional no ensino inclusivo. Outro desafio que se apresenta está relacionado ao não conhecer sobre o assunto. 53,1% dos

professores afirmam que não conhecem bem sobre o assunto, mas entende que seja importante trabalhar a educação emocional no contexto da educação inclusiva. Ainda que diante de uma amostra onde a maior parte dos docentes já possuem mais de 5 anos de atuação no exercício da docência, 81,3% e com a grande maioria atuando nas áreas de humanas e da saúde, o conhecer sobre a educação socioemocional ainda é precário. Isto, acaba por ser também um desafio.

Quanto ao segundo objetivo específico, Identificar os referenciais teóricos/metodológicos que são mobilizados na práxis docente que se articulam com a educação socioemocional; verificou-se que há um raso conhecimento sobre poucas teorias e escassos recursos metodológicos. Considerando o objetivo anterior foi mencionado inclusive, que há a dificuldades em fazer a relação entre estes recursos teóricos com mediação das aprendizagens em sala de aula.

Seguidamente no terceiro objetivo, de verificar a percepção dos docentes sobre a importância da educação socioemocional para educação inclusiva no ensino superior quase que na sua totalidade, 99% dos docentes inqueridos nesta pesquisa acreditam ser de importância e necessária a educação socioemocional para as aprendizagens.

Diante dos resultados obtidos sugeriu-se algumas recomendações com base na proposta dos autores Casassus (2008), Corigliano (2020), Fonseca (2016) e Dantas (2023), quando afirmam que a aprendizagem só é significativa e motivadora se for o resultado da interação entre a parte emocional e cognitiva e que ambas estão tão conectadas que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente.

Recomendação 1- Incentivar a criação de uma cultura socioemocional inclusiva no âmbito da instituição por meio de ações coletivas junto aos docentes por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI

Recomendação 2- Fortalecer as atividades e práticas pedagógicas por meio de incentivo a formação e atualização contínua;

Recomendação 3- (Re) pensar a composição dos componentes curriculares do projeto pedagógico;

Recomendação 5 - Incentivar a pesquisa e extensão para ações que se articulam com a educação socioemocional inclusiva;

Recomendação 6 - Proporcionar a criação de círculos de debates e aprendizagens que fomentem a cultura da aprendizagem socioemocional inclusiva;

Recomendação 7- Propor a criação do Núcleo de Ações e Práticas de Aprendizagens Socioemocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aslam, A.; Eugster, J.; Giang Ho; Jaumotte, F.; Osorio-Buitron, C.; Piazza, R. (2018). *A globalização ajuda a disseminar o conhecimento e a tecnologia através das fronteiras*. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/blog/2018/040918pa.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- Barbosa, L. R. N. (2020). *Gestão da transformação educacional: a escola no século XXI*. (2 ed.). Conhecimento.
- Brasil. Câmara dos Deputados. (1973). *Decreto n° 72.425, de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%20o%20Centro%20Nacional,)%2C%20e%20da%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o)>>. Acesso em: 19 jul. 2024.</p><p>Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2002). <i>Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002</i>. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo da Educação Superior*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (1994). *Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: SEESP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Portaria n° 2.678, de 24 de setembro de 2002*.

Disponível em:

<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1961). *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1971). *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*.

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências.

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982\)-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982)-)

,Art.,pelos%20competentes%20Conselhos%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1989). *Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Disponível em:

<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/LEI_N__7_853__DE_24_DE_NOVEMBRO_DE_1989_15226884547518_7091.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1990). *Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2002). *Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002*.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2012). *Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012*.

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2014). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

Acesso em: 19 jul. 2024.

- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. (2015). *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>.
Acesso em: 20 mai. 2024.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. (2020). *Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado a Longo da Vida. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm>.
Acesso em: 19 jul. 2024.
- Brasil. Senado Federal. (2005). *Decreto n° 5.626, de 22/12/2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o artigo 8 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<<https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Brum, M. L. T.; Skolaude, J. M. D. (2019). *O impacto da globalização na educação superior*. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-impacto-da-globalizacao-na-educacao-superior>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Cabral, L. S. A. et al. (2018). Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 8, n. 23, p. 111-126, mai./ago.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. PUC Minas. *Revista de Educação Puc-Campinas*.
- Cabral, L. S. A. et al. (2020). O retrato da exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4.
- Caixeta, W. S. (2020). A educação especial no ensino superior: da legislação à prática cotidiana. *Mediação*, Pires do Rio, v. 15, n. 2, p. 93-105, jul./dez.

Campanha da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular. *Apresentação da Instituição*: Faculdade Vale do Aço. Disponível em:

<<https://sisdia.abmes.org.br/hotsite/index/id/9011/ano/2017>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Cardoso, R. (2022). *Não vejo as IES investindo em inclusão”, diz pesquisadora*. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/nao-vejo-as-ies-investindo-em-inclusao-diz-pesquisadora/>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

Carmo, C. R. S.; Carmo, R. O. S. (2012). Formação docente no ensino superior: teoria e prática analisadas no contexto de uma Universidade Pública Federal. *Cadernos da FUCAMP*, v. 11, n. 14, p. 1-12.

Casassus, J. (2008). *La Educacion Del Ser Emocional*. Disponível em:

https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

Coelho, M. F. P. S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidad de Extremadura: Espanha.

Corigliano, D. (2020). *Conexão: Educação socioemocional*. Instituto Brasileiro de Formação de Educadores.

Crohik, J. L. (2012). Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. *Psicologia Política*, v. 12, n. 24, maio/agosto.

Dalcin, A. (2018). La Salle e a Formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, vol. 36, n. 2, p. 447-467, abr./jun.

Dantas, S. A. S. M. (2023). *Educação Emocional como ferramenta para inclusão de estudantes com deficiência na escola regular*.

Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. (2 ed.). Cortez.

Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades

- educativas especiais: acesso e qualidade. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- FABIC. *A história da FABIC*. Disponível em: <<https://fabric.edu.br/quem-somos/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Faculdade Vale do Aço (2023). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. FAVALE.
- Ferrari, M. A. L. D.; Sekkel, M. C. (2007). *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Fonseca, V. (2016). *Importância das Emoções na Aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica*. Artigo Especial, Volume 33, Edição 102. Disponível em: <<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/505/importancia-das-emocoes-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- Fragelli, R. R.; Fragelli, T. B. O. (2017). *Trezentos: a dimensão humana do método*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 253-265, jan./mar.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25 ed.). Paz e Terra.
- Gondra, J. G.; Schuler. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Ayrton Senna. (2024). *Desenvolvendo competências socioemocionais: entenda seu papel essencial na educação*. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

- Jesus, A. R. et al. (2021). *Currículo, formação & Trabalho docente: relatos de experiência*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Justino, F. *Método Pedagógico Lancasteriano*. (2019). Disponível em: <<https://educacaonacional.wordpress.com/2019/02/21/metodo-pedagogico-lancasteriano/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5 ed.). Atlas.
- Leite, M. M. F.; Mont'Alverne, C. R. S. A. (2020). Desafios e perspectivas do professor na educação inclusiva de crianças com deficiência intelectual/Síndrome de Down. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 50, mai.
- Lisboa, A. C. & Rocha, P. A. M. (2021). *Competências socioemocionais e docência: a bncc e as novas exigências na formação de professores*. Campina Grande, v. 1, p. 586-611. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74056>>. Acesso em: 29/07/2024.
- Mariam, A. L. et al. (2007). *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. Psicologia, Ciência e Profissão, 27 (4), p. 636-647.
- Martineli, L. M. B. et al. (2020). O pensamento complexo de Edgar Morin como aporte epistemológico na formação docente. *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 1, jan./jun., 2020.
- Martins, L. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. UDFBA.
- Mesquita, A. M. A. (2017). Currículo e inclusão: reflexos sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v.11 n.1, p.67-80, jul./dez. 2017.
- Miranda, T. G. et al. (2012). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Morin, E. (2018). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2 ed.). Cortez.

- Motta, P. C. & Romani, P. F. (2009). *Psicologia da Educação*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000200006>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- Neves, F. M.; Men, L. (s.d.). *O método pedagógico da Lancaster e a Cultura Escolar*. Prof.^a Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
- Neves, C. E. B.; Martins, C. B. (s.d.). *Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente*. Doutora em sociologia pela Universidade de Münster, na Alemanha; 3. Doutor em sociologia pela L'Université Paris Descartes, em Paris.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3.
- Nunes, D. R. P. (2013). *Educação inclusiva*. EDUFRN.
- Ogawa, M. N.; Vosgerau, D. S. R. (2019). Formação docente do ensino superior: o papel das instituições. *Revista Espacios*, vol. 40, n. 5.
- Pacheco, J. (2022). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. (6 ed.). Vozes.
- Pedroso, D. S. et al. (2021). Edgar Morin e Paulo Freire e suas contribuições para a formação docente e a prática pedagógica. *Educação & Linguagem*, v. 24, n. 2, p. 83-105, jul./dez.
- Pereira, A. S.; Shitsuka, D. M.; Pereira, F. J.; Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.
- Piletti, C.; Piletti, N. (2021). *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. Contexto.
- Prigol, E. L. & Behrens, M. A. (26 a 29 de outubro de 2014). *A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com a sua prática pedagógica* [Apresentação de trabalho]. X Seminário Anped Sul, Florianópolis.
- Ramos, A. (2009). *Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte e conhecimento*. Atlas.

- Rangel, M.; Weschnfelder, I. L. (2006). *A didática a partir da pedagogia de La Salle*. Vozes.
- Ratier, R. *Juan Casassus*: “O crime emocional é essencial para haver aprendizagem”. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- Reis, F. L. (2008). *Investigação científica e trabalhos acadêmicos: guia prático*. Edições Sílabo.
- Ribeiro, M. P. (2015). História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*, v. 7, n. 2, mai./ago., Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG.
- Santos, M. P. (2022). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Disponível em: <<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr.
- Silva, M. (s.d.). *A educação escolar no Brasil Republicano: da Proclamação da República ao Estado Novo*. História da Educação Brasileira, aula 7.
- Silva, C. A. *Currículo e educação inclusiva: uma abordagem interdisciplinar*. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/148/152>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- Sousa, K. C. (2017). *A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor*. Fernando Pessoa – Porto. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, K. C; Silva Neto, O. S. & Coelho, F. P. (2021, 10 a 12 de novembro). A formação de professores e a política de inclusão no Brasil para alunos com necessidades educacionais especiais [Apresentação de trabalho]. *Anais do 3º Congresso Internacional de Educação Inclusiva e 3ª Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva*. Online.

Souza, R. (2018). A importância de fundamentos robustos em Metodologia Científica. *J Bras Pneumol.* v. 44, n. 5, p.350-35. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s1806-37562018000500005>>.

ANEXO A - PLATAFORMA BRASIL

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:



Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto:

Palavra-chave:

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

- Marcar Todas
- Aprovado
- Em Avaliação Ética
- Em Edição
- Em Recepção e Validação Documental
- Não Aprovado - Não Cabe Recurso
- Não Aprovado na CONEP
- Não Aprovado no CEP
- Pendência Documental Emitida pela CONEP
- Pendência Documental Emitida pelo CEP
- Pendência Emitida pela CONEP
- Pendência Emitida pelo CEP
- Recurso Submetido ao CEP
- Recurso Submetido à CONEP
- Recurso não Aprovado no CEP
- Retirado
- Retirado pelo Centro Coordenador

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Avaliação	Situação	Ação
P	76596723.7.0000.0309	2	MIRLENISIA MONTEIRO DE JESUS	309 - Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão - CCIm		PO	PO	Aprovado	 

ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA FAVALE

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL


Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Pedido de autorização junto à instituição para a recolha de dados
À Faculdade Vale do Aço – Açailândia -MA
(parte integrante do projeto de investigação: Dissertação de Mestrado)
(2023)

Título da Pesquisa: *A Formação docente e os desafios para a educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior.*

Exmo. Sr. Diretor geral da Faculdade Vale do Aço - FAVALE

aspirando a construção do trabalho científico, dissertação como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Ciências da educação – educação especial, domínio: cognitivo e motor, pretende-se realizar parte deste trabalho, a recolha de dados no âmbito desta instituição considerando que a mesma atende aos critérios que esta investigação considera relevantes para que o trabalho aconteça. São eles: Compromisso com a Educação Inclusiva, ter alunos com necessidades educativas especiais inscritos em cursos de áreas diversas, e professores inclusivos. O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar quais os principais desafios da formação docente para a educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior. Neste sentido, solicita-se a vossa permissão para que o trabalho de recolha de dados seja concretizado nesta instituição. Informa-se que de posse do vosso aceite esta fase da investigação será realizada no período de 20 a 30 abril de 2023 com uma amostra aproximada de 85% docentes que participarão respondendo 01 instrumental: questionário investigativo.

Diante de vossa compreensão, apresento cordial cumprimento,

Mestranda: *Milenia Monteiro de Jesus*
Milenia Monteiro de Jesus
42179@ufpa.edu.br
Matrícula: 42179

Orientador:
Fátima Paiva Coelho
Profa Dra. Fátima Paiva Coelho
fcoelho@ufpa.edu.br
Porto, 2023

Luana maria
23/03/23
COORD. CURSO DE PSICOLOGIA

Luana
AUTORIZADO PELA
DIREÇÃO ACADÊMICA
23/03/2023

FACULDADE VALE DO AÇO (FVAA)
CNPJ: 12.513.044/0001-82
Autorização nº 287 em 18/04/2015
D.O.U. - 18/04/2015
Poderes nº 222, 638/20, nº 81-Jornal nº 114
Açailândia-MA-CEP: 85.938-000

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica de Mirlenísia Monteiro de Jesus do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal), sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Este instrumento investigativo contém IV Partes, sendo a primeira referente ao contexto sociodemográfico e os demais, envolvendo a pesquisa empírica, totalizando entre perguntas abertas e fechadas, 37 questões. O preenchimento das questões tem duração entre 10 a 15 minutos.

A presente pesquisa, teve o projeto submetido à Plataforma Brasil, e tem como objetivo geral Compreender a relação existente entre formação docente, educação socioemocional e educação inclusiva no ensino superior.

Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos, conforme postula a Resolução CNS 510/12 - Brasil.

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAQg8umodhBy7AN-aUKThdyP-naoRa0heL2ApA/edit>

1/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

Caso haja alguma dúvida, entre em contato por email: comfoco.psi@gmail.com

A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradece-se sua participação.

**Indica uma pergunta obrigatória*

1. **Aceito participar da pesquisa ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

ANEXO D - INQUÉRITO

PARTE I - CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

Essa parte contém 11 questões, sendo 8 fechadas e 3 abertas

2. **1. Género ***

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Outro: _____

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAg2BumodhBy7AN-eLJKThdyP-naoRu0hwL2ApA/edit>

2/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

3. **2. Sobre a sua idade? ***

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Acima de 60 anos

4. **3. Tempo de exercício na profissão docente – Ensino Superior ***

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- Mais de 2 anos
- Mais de 3 anos
- Mais de 4 anos
- Acima de 5 anos

6. **5. Quando concluiu a formação inicial *** 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Há dois ano
- Há três anos
- Há quatro anos
- Há cinco anos
- Ha mais de Cinco anos

7. **6. Em qual estado da Federação você fez a sua formação inicial? *** 10 pontos

8. **7. Qual(is) as disciplinas você estar a lecionar ? cite até duas *** 10 pontos

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAQgBumodhBy7AN-sLJKThdyP-naoRu0heL2ApA/edit>

4/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

9. **8. Formação - Grau de instrução - Informe o mais elevado *** 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Prof Licenciado
- Prof Bacharel
- Prof. Especialista
- Prof. Mestre
- Prof. Doutor

10. 9. Área de atuação *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Área da Saúde
- Área de Humanas
- Área Social
- Área de Exatas
- Outras

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAG2gumodHdy7AN-elJKThdyP-raoRu0hwL2ApA/edit>

5/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

11. 10. Vínculo Empregatício na profissão docente atual *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Concursado/Efetivo
- Concursado/Selecionado
- Contratado/Efetivo-Celetista - (CLT)
- Contratado temporário - (CLT)
- Outros

12. 11. Tem alguma Habilitação e/ou Formação em Educação Inclusiva/Especial *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Estou cursando

PARTE II - ÊNFASE - Formação Docente

Essa parte contém 10 questões fechadas.

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

13. 1. A sua **formação docente Inicial** ofereceu um conjunto de componentes curriculares e práticas pedagógicas satisfatória para exercício da profissão docente? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente - muito pouco

14. 2. A Sua **formação docente Inicial** apresentou uma estrutura de projeto político pedagógico a altura de uma formação superior de qualidade? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente - Muito pouco

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAQgBumoddy7AN-aUKThdyP-naofu0hwL2ApA/edit>

7/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

15. 3. Ao concluir a **formação docente inicial** você se sentiu habilitado o suficiente para conduzir aula tanto para o público da educação regular como para os alunos da educação inclusiva? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente - Muito Pouco

16. 4. Na sua **formação docente** houve componentes curriculares referente ao manejo acerca da educação inclusiva? * 10 pontos

Inclusiva?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente - Muito pouco

<https://docs.google.com/forms/d/1F4H4QgBumod8y7AN-elJKThdyF-naoRu0hwL2AgA/edit>

820

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

17. 5. Você concorda que um currículo com conteúdos que contemplam a educação emocional na **formação docente** possibilita a ação preventiva e mediadora de situações de conflito, instabilidade emocional, melhor desenvoltura na tratativa de problemas que envolvam o bem estar de todos/as os/as alunos/as, inclusive os que possuem algum tipo de Necessidade Educativa Especial? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim - É importante
- Não. Pois não se faz necessário
- Não sei Dizer

18. 6. Você concorda que os conteúdos curriculares que versam sobre a educação inclusiva devam ter o mesmo respaldo que existe para conteúdos curriculares da **formação docente** na educação regular? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no Contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

19. 7. A sua **Formação docente continuada** contribuiu melhor devido os recursos teóricos e metodológicos apresentados no que tange ao manejo de alunos com Necessidade Educativa Especial? Logo o professor com formação continuada está melhor preparado para atuar no contexto da educação inclusiva? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Nem concordo e nem discordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

20. 8. Tanto a sua **formação docente inicial quanto a formação continuada** foram importantes. Pois os recursos (teóricos e metodológicos) oferecidos foram adequados para mediar e desenvolver as aprendizagens em sala de aula com os alunos inclusivos de maneira eficaz? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim. As duas modalidades foram importantes
 Não. Pois só a formação docente não é suficiente
 Não sei dizer

<https://docs.google.com/forms/d/1F4H4Qg8umoz8By7AN-sLJKThdyP-naoRu0hwL2ApA/edit>

10/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

21. 9. Você concorda que tanto os Currículos e práticas pedagógicas da **formação docente inicial** quanto da **formação docente continuada** devem ser revisadas e adaptadas para melhor atender as demandas da educação inclusiva? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Nem concordo e nem discordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

22. 10. você concorda que a **formação docente** é importante para preparar o professor no que diz respeito à mediação das aprendizagens no âmbito da educação inclusiva. Mas a atitude, a motivação e a disposição do professor são componentes indispensáveis neste processo? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HQg8umodhBYTAN-ajKThdyfP-raoFu0iheL2ApA/edit>

11/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

PARTE III - ÊNFASE - Educação Inclusiva

Essa parte contém 8 questões fechadas.

23. 1. Sobre a **relação** entre: **Educação Inclusiva-Educação Especial e formação docente** * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- É importante que o professor incentive os alunos, inclusive, os alunos com Necessidade Educativa Especial a desenvolver as competências e/ou habilidade socioemocional pois faz parte do processo educacional;
- A educação inclusiva não está na ordem da obrigatoriedade no que diz respeito à formação docente muito menos dos processos educativos
- A educação inclusiva é um desafio para a formação docente. Ainda é preciso algumas adaptações curriculares para atender as exigências de uma educação inclusiva de qualidade;
- A educação inclusiva é um desafio para a formação docente. Além das adaptações curriculares para atender as exigências de uma educação inclusiva de qualidade é preciso que haja também mudanças atitudinais e comportamentais por parte do docente
- A educação inclusiva e a formação docente estão interligadas e sempre dialogam no intuito de promover a educação não só das competências técnicas, mas também, da educação socioemocional dos alunos inclusive, dos alunos com Necessidade Educativa Especial;

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

24. 2. Sobre a **educação inclusiva** e o **exercício da profissão docente**. Você se considera habilitado (técnica e emocionalmente) para trabalhar em sala de aula com alunos que apresentam **Necessidade Educativa Especial (NEE)**? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim. A minha formação docente proporcionou condições suficiente para mediar os processos de aprendizagens em sala de aula;
- Sim. Mas a minha formação docente não foi suficiente para proporcionar a mediação dos processos de aprendizagens em sala de aula;
- Sim. Mas a minha formação docente só proporcionou condições técnicas. Emocionais não
- Não. Pois mesmo com o suporte da minha formação docente eu ainda tenho insegurança
- Não. Pois a minha formação docente foi insuficiente e eu tenho resistências

25. 3. Sobre **educação inclusiva** e **recursos teóricos/metodológicos**. Você conhece bem os recursos teóricos/metodológicos que devem ser utilizados para mediar o ensino da educação socioemocional para os alunos com **NEE**? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- SIM. Mas não consigo usar, não fui preparado\ habilitado durante a minha formação docente para fazer isto;
- SIM. Consigo usar. Fui bem preparado \ habilitado durante a minha formação para fazer isto;
- SIM. Consigo usar, mas a educação socioemocional não é parte do projeto político pedagógico, não é necessária;
- Sim. A educação socioemocional é importante e por isto uso metodologias ativas e dinâmicas motivacionais;
- NÃO. A educação socioemocional é importante. Mas não sei como trabalhar isto em sala de aula;

<https://docs.google.com/forms/d/1F4A0g8Umsh8y7AN-eUJKThdyP-rsoFu0hwL2ApA/edit>

13/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

26. 4. Sobre **educação inclusiva** e os **desafios da formação docente**. Quais os desafios encontrados na mediação da educação socioemocional no âmbito da educação inclusiva considerando a sua formação docente? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- O Projeto político pedagógico desatualizado, com escasso ou nenhum componente curricular relacionado ao assunto;
- Parcos recursos metodológicos e didáticos adequados à realidade
- Dificuldade na elaboração do plano de trabalho que contemple ações para o desenvolvimento e potencialização da educação socioemocional inclusiva;
- Dificuldade de relacionar teoria e prática para mediar os processos de aprendizagens e desenvolvimentos das emoções dos alunos com NEE;
- Muitas exigências por parte das políticas nacionais de educação inclusiva no comprimento das ações no que tange ao processo inclusivo de qualidade.

27. 5. Sobre **educação inclusiva** e os **desafios atitudinais/comportamentais**. Quais os desafios encontrados na mediação da educação socioemocional no âmbito da educação inclusiva? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Resistências, fragilidades emocionais, ausência de motivação
- Preconceitos, discriminações, dificuldades de interação social
- Insegurança, medo, pouca ou nenhuma criatividade
- Crenças limitantes, ausência de empatia, não identificação
- Indisponibilidade, inflexibilidade, intolerância

<https://docs.google.com/forms/d/1F4WQgBumodh7YAN-aUKThdyP-naoRu0hwL2AgA/edit>

14/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

28. 6. Sobre a **educação inclusiva** e a **Instituição de trabalho**. É de costume a instituição que você trabalha realizar cursos de formação, palestras, capacitações, rodas de conversas acerca da educação socioemocional e educação inclusiva? * 10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Sempre realiza, mas eu não participo
- Sim. Sempre realiza, mas eu só participo quando é obrigatório;
- Sim. Sempre realiza, eu faço. Mas eu não me identifico
- Sim. As vezes realiza, eu participo todas as vezes e me identifico;
- Não realiza. Sabe que é importante. Mas não tem interesse

29. 7. Sobre **educação inclusiva e educação socioemocional** no ensino superior *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Conheço sobre o assunto e me esforço para fazer o melhor em sala de aula;
- Conheço sobre o assunto e considero importante que o aluno com NEE seja motivado a desenvolver suas competências emocionais;
- Não conheço bem sobre o assunto, mas entendo que seja importante trabalhar a educação emocional no contexto da educação inclusiva;
- Não conheço sobre o assunto e também não considero que seja importante trabalhar a educação socioemocional com alunos, principalmente com alunos com NEE;
- O Docente não precisa saber nem se preocupar com a educação socioemocional dos alunos.

<https://docs.google.com/forms/d/1F4HAg8lunodhBy7AN-aUKThdyP-rsoRfoDhesL2AgA/edit>

15/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

30. 8. Sobre **educação inclusiva e o ensino superior** *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Considero que seja importante que o aluno com NEE tenha a oportunidade de fazer uma graduação
- Considero que seja importante que o aluno com NEE com limitações de grau leve tenha oportunidade de fazer uma graduação;
- Considero que seja importante que o aluno com NEE com limitações de grau moderado tenha oportunidade de fazer uma graduação;
- Considero que seja importante que o aluno com NEE tem a oportunidade de fazer uma graduação desde que a instituição tenha um professor auxiliar com habilidades e competências físicas, técnicas, emocionais, cognitivas e mentais para ajudá-los;
- Não considero que seja importante que o aluno com NEE tem oportunidade de fazer uma graduação.

PARTE IV - ÊNFASE - Educação Socioemocional

Essa parte contém 7 questões abertas.

31. 1. Como você percebe a importância da educação socioemocional no contexto da educação inclusiva? *

10 pontos

30/07/24, 17:59 A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

32. 2. A formação docente prepara o professor de maneira eficaz para mediar a educação socioemocional no ensino superior inclusivo? * 10 pontos

33. 3. Cite alguns dos referenciais teóricos/metodológicos que são mobilizados na práxis docente que se articulam com a educação socioemocional? * 10 pontos

<https://docs.google.com/forms/d/1F4H4QgBumodiBy7AN-aJKThdyP-naofu0hwL2ApA/edit> 17/20

30/07/24, 17:59 A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

34. 4. "É preciso o professor ir além dos conhecimentos teóricos de forma a contribuir com o aluno afim de que este possa aprender a aprender e a viver com autonomia, motivação, com consciência de si, do mundo e resiliente preparando-o para os desafios que estão para além da sala de aula". O que você tem a dizer sobre esta informação? * 10 pontos

35. 5. A educação socioemocional é um atributo importante para a formação profissional do aluno com NEE que busca uma oportunidade no mercado de trabalho? * 10 pontos

<https://docs.google.com/forms/d/1F4H4Qg8umodHbYTAN-sUKThdyfP-racRto0herL2ApA/edit>

18/20

30/07/24, 17:59

A Formação Docente e os Desafios para a Educação Socioemocional no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Superior

36. 6. Qual ou quais das tipologias de NEE você conhece e sente-se mais confiante para trabalhar a educação socioemocional? * 10 pontos

37. 7. Como você compreende a relação: Formação docente - Educação Inclusiva e Educação socioemocional? * 10 pontos

Agradecemos a participação!