



AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA- RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Julia Oliveira Antonio¹

Aline Kelly Scalco Gonçalves Corrêa²

RESUMO:

A afetividade é essencial no relacionamento entre educadores e alunos, sendo crucial para o desenvolvimento da inteligência e autonomia. Emoções desempenham papel significativo no desenvolvimento da cognição, nas relações pessoais e na tomada de decisões. Na Educação Inclusiva, essa conexão emocional impacta a maneira como as crianças enfrentam os desafios da aprendizagem, influenciando sua capacidade de absorver conhecimento. Este trabalho analisa estudos de autores como Barbosa (2020), Matos (2012) e Tassoni (2000) sobre inclusão e a importância da afetividade no processo, identificando prejuízos causados pela falta de afeto na escola ou na família e sugerindo melhorias na atuação profissional. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, busca identificar lacunas e fundamentar novas investigações. A revisão bibliográfica é o primeiro passo em qualquer estudo científico, como enfatizam Boccato (2006) e Farias (2020). O estudo analisou a educação inclusiva e o impacto da afetividade na aprendizagem, com base em artigos do Scielo e livros, garantindo a relevância dos dados. As análises mostraram que a conexão afetiva é essencial para superar barreiras que afetam o aprendizado. Essa relação promove mudanças, motiva interações e eleva a autoestima, criando um ambiente em que os alunos se sentem

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE.

² Mestre em Educação. Docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE.



pertencentes. Ao respeitar as diferenças dos estudantes, estimula-se a aprendizagem e constrói-se uma relação positiva entre educador e aluno. Conclui-se que é fundamental criar ambientes acolhedores e qualificar equipes escolares continuamente, envolvendo docentes, funcionários e famílias. Um ambiente não afetivo pode levar ao fracasso escolar de alunos em inclusão. Ou ainda de acordo com pensadores educacionais e a própria vivência na sala de aula, não podemos falar de educação sem falarmos de amor. A educação deve valorizar a diversidade e integrar a afetividade em todas as dimensões do currículo, priorizando a relação entre professor e aluno.

Palavras-chave: Inclusão, Afetividade e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um fator de extrema importância no relacionamento educador/educandos, uma vez que é indispensável para o desenvolvimento da inteligência. A partir dela, os educandos desenvolvem plena facilidade, e confiança na identificação de problemas e em suas resoluções, compreendem melhor suas emoções, acarretando a autonomia.

Bechara (2003) defende o papel positivo da emoção na cognição, procurando notabilizar que o processo de tomada de decisões depende dos substratos neurais que regulam as emoções e os sentimentos. Por decorrência dos desafios apresentados no processo de ensino-aprendizagem, em específico de crianças presentes na Educação Inclusiva, essa conexão e seu produto tem impacto diretamente na forma como os alunos absorvem e assimilam o conhecimento.

Quando buscamos transformar os ambientes que estas crianças estão inseridas é imprescindível que os profissionais, e aqueles que



rodeiam sejam acolhedores e a afetividade faça parte deste contexto, para que dessa forma seja viável ao aluno uma aprendizagem aprazível e enriquecedora, pois é fundamental que os alunos tenha um bem estar para desenvolver suas capacidades de forma integral.

De acordo com tais reflexões, este trabalho tem como objetivo analisar o que referenciados pesquisadores estudam sobre a importância da afetividade como base no processo de inclusão, identificando os possíveis detrimientos causados na aprendizagem por falta de afeto da família e/ou escola e por fim contribuir com sugestões para melhor atuação profissional dentro desse contexto.

O presente estudo se constituirá de três capítulos, os quais abordará a própria transformação da pedagogia, da educação ao longo dos anos; o segundo traz a importância de se conhecer e vivenciar uma educação inclusiva e o terceiro capítulo abordará a afetividade na relação entre professor e alunos como promissora da aprendizagem.

1. A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E SEU IMPACTO

O modelo tradicional de ensino fundamenta-se em uma pedagogia problematizadora, na qual acredita-se que uma criança possui a mesma capacidade de assimilação de um adulto; entretanto, por ser menos desenvolvida, a aprendizagem deve ser repetitiva e mecânica, desconsiderando o repertório cultural do aluno.

Por anos o ensino foi visto como tradicional e unilateral, no qual predominava uma dinâmica de autoridade, onde a ênfase era principalmente na transmissão do conteúdo, com pouca atenção às necessidades emocionais individuais dos estudantes, especialmente, daqueles com necessidades especiais.



De acordo com Nascimento (2014), muitas escolas ainda não asseguram uma educação de qualidade, por vezes apresentando práticas excludentes ao invés de inclusivas, além da discriminação, não possuem condições estruturais para atender todas as crianças.

Os métodos de ensino eram irrefutáveis, prevalecia uma postura de autoridade inquestionável, o que limitava a expressão emocional e criava barreiras na construção de um ambiente de aprendizado mais acolhedor, refletindo na visão tradicional de educação, a rigidez e a distância emocional eram consideradas a norma. Platão, em seu diálogo socrático (séc. IV a.C) defendeu essa teoria da educação que valorizava a hierarquia entre mestre e aluno; os professores eram vistos como detentores exclusivos do conhecimento e, muitas vezes, sua figura era afastada emocionalmente dos alunos, pois acreditava-se que isso poderia comprometer a autoridade do educador ou criar situações de favorecimento (Platão, 2002).

Em geral, as teorias tradicionais da educação baseiam-se em modelos onde o foco principal é a dominação de conteúdos, obtém-se o professor como centro do processo, seu papel é repassar o conhecimento de forma mecânica, em busca do melhor desempenho possível. Conforme Freire e Vieira (2019), essa perspectiva contribui ativamente para o apagamento das questões econômicas, políticas e culturais, o que resulta em um ensino onde não há preocupação com os processos de aprendizagem, mas sim com o resultado.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos críticos contundentes da abordagem tradicional de educação. Em sua obra “Emílio ou Da Educação” (Rousseau, 1999) se opôs às práticas educacionais da época, que enfatizavam a imposição de normas e valores externos à criança, limitando sua liberdade e inibindo seu desenvolvimento natural. O autor rejeitou a visão de que as crianças



deveriam ser vistas como adultos em miniatura e defendeu a ideia de que elas têm suas próprias características, necessidades e ritmos de aprendizado, argumentando que a educação tradicional, baseada na autoridade e na imposição de conteúdos predeterminados, suprimiu a natureza livre e espontânea da infância.

Ao longo do tempo, os estudos e pesquisas na área educacional começaram a destacar a importância do vínculo afetivo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Em sua teoria, Rogers (1973) defendia a educação centrada no aluno, enfatizando a importância do ambiente afetivo na relação entre professor e aluno. A abordagem postulava que o educador deveria criar um ambiente de aprendizado, na qual os alunos se sentissem emocionalmente seguros, aceitos e compreendidos; acreditava que o papel do professor não era apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver uma relação de confiança e empatia com os estudantes.

Destacava que um ambiente afetivo positivo é essencial para o processo de aprendizagem, em que o professor deve ser empático, genuíno e congruente em suas interações com os alunos. Essa relação não deveria ser hierárquica, mas sim baseada na compreensão mútua, na confiança e no respeito (Rogers, 1973). Considera-se que o referido autor não criticou explicitamente a educação tradicional, mas suas ideias contribuíram para uma mudança de paradigma na abordagem educacional, promovendo uma visão mais centrada no aluno, baseada na empatia e afeto.

A evolução gradual das teorias da educação, tirando o foco do tradicionalismo e centralizando no construtivismo, trouxe à tona a necessidade de uma relação mais empática, baseada no respeito mútuo e na compreensão das emoções dos alunos especialmente na educação



inclusiva, a diversidade e as necessidades individuais requerem abordagens mais sensíveis e adaptadas.

Estudiosos da área da Educação Inclusiva, como o renomado educador e pesquisador espanhol Pérez Gómez ganhou destaque por sua contribuição e sua abordagem crítica em relação aos modelos tradicionais, apontando que a abordagem tradicional pode negligenciar as necessidades específicas de alunos atípicos que vivenciam esse processo de educação inclusiva.

2. O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme Silva Neto, et al. (2018), a educação inclusiva traz consigo uma mudança nos valores da educação, pois a escola contemporânea foi planejada para atender um perfil específico de alunos, não condizente com a realidade atual, requer ainda uma mudança de paradigmas, quebras de barreiras e reconhecimento das diferenças (grifo nosso).

A educação de alunos com deficiências demorou a ser considerada uma opção, passando por trágicos anos de lutas e preconceitos, muitos seres humanos com características físicas e mentalmente diferentes foram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, tornando-se vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997 p. 13).

Ao longo do século XIX, os deficientes foram inseridos em instituições assistencialistas, onde os indivíduos eram afastados de suas famílias e vizinhos, privados de comunicação e liberdade, sendo que a preocupação com a educação surgiu através de reformadores sociais, clérigos e médicos.



Com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo. (Silva, 2009, p. 137).

A trajetória da educação inclusiva contou com anos de situações de abandono, segregação, institucionalização, integração até chegarmos na atual e almejada inclusão. O processo de integração substituiu o princípio da normalização, definida nos finais do século XX, conceito este que defendia normalizar e reconhecer na família, na educação e no trabalho, que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos de outros cidadãos, aceitando-os de acordo com suas especificidades, de modo a que seus comportamentos se aproximasse do que era considerado “normal” (Silva, 2009, p. 140).

A ideia de integração surgiu no Brasil nos meados da década de 70 em que se pensava em dar oportunidade aos alunos com deficiência. A integração total desses alunos com deficiências em sala comum só era permitida para aqueles que apresentassem condição de acompanhar o currículo comum, outros frequentavam a então antiga classe especial, caso contrário abandonaram o ensino (BRASIL, 2001).

Conforme Mendes, (2006) o termo “educação inclusiva” apareceu alguns anos posterior, no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula.



Diante disso, apareceram vários eventos relacionados à temática da Educação Inclusiva. Dentre os quais, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, no qual participaram diversos países do mundo todo. Em seguida, surge como um dos primeiros documentos norteadores da inclusão, inclusive referenciado até os dias atuais, a Declaração de Salamanca, a qual postulava que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais deveriam ter acesso às escolas regulares e essas devem se adequar para melhor atendê-los” (Brasil, 1997). Pois a escola como está, segundo o documento, não se apresentava adequada para todos. A partir desse documento, o Brasil assim como outros países assumiram o compromisso em se tornarem uma sociedade e escola inclusiva.

A autora Souza (2020) cita o O Relatório Warnock em seu artigo “Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial”, nele, compreende-se seu desenvolvimento, formado por uma comissão formada em 1973, cujo objetivo era rever os serviços de educação especial na Inglaterra, Escócia e País de Gales destinados às crianças e jovens com “[...] deficiências de corpo ou mente” (Souza, 2020), considerando aspectos médicos, também o preparo para a entrada no mercado do trabalho, ficou sob incumbência do governo britânico elaborar um relatório sobre a Educação Especial, examinando os recursos para tal fim.

De acordo com a autora, outros documentos referenciam a Declaração, assim como o Relatório Warnock nele, compreende-se seu desenvolvimento, formado por uma comissão formada em 1973, cujo objetivo era rever os serviços de educação especial na Inglaterra, Escócia e País de Gales destinados às crianças e jovens com “[...] deficiências de corpo ou mente” em conformidade com a proposta de Salamanca em 1994.



De acordo com o relatório referido, o conteúdo proposto encontra-se em conformidade com a perspectiva proposta em Salamanca em 1994:

[...] Queremos ver uma abordagem mais positiva, e adotamos o conceito de NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL, visto não em termos de uma deficiência específica que se possa considerar que uma criança tenha, mas em relação a tudo sobre ela, suas habilidades, bem como sua deficiência - na verdade, todos os elementos que têm influência em seu progresso educacional [...] (Souza, 2020).

É importante reconhecer que a inclusão se trata de um movimento mundial, então, educacional, social e político, cujo objetivo é defender o direito de todos os indivíduos façam parte da sociedade. Para tanto, Freire ressalta:

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), se refere aos alunos



com deficiência como alunos público-alvo da educação especial/PAE. Esses alunos com deficiência (deficiência intelectual; deficiência física; auditiva; visual; múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2008). Os quais possuem por lei a necessidade de atendimento ou acompanhamento específico no Atendimento Educacional Especializado/AEE por um especialista da área. De maneira a ajudar e facilitar esse processo de inclusão a ser realizado na sala de aula e em todos os contextos escolares.

Entretanto, apesar de todo o envolvimento de diversos pensadores a respeito do assunto, além de todas legislações como a atual Política de Educação especial que retrata a importância da Educação Inclusiva visando o acesso, e permanência, mas em especial o sucesso desse alunado, é necessário um novo olhar na a atual escola inclusiva. Transformações , mudanças necessárias em todo um contexto social, educacional exigem novas reflexões, ações do professor, da gestão, de todos os envolvidos.

Para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam ser participantes ativos na sociedade, ela não pode permanecer inalterada. É preciso haver mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, no currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem Freire (2008). Em conformidade com a autora, Silva ressalta:

Para tal, defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços



educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias. (Silva, 2009, p. 139).

Conforme Carneiro (2006) diante ao desafio de incluir crianças com as mais diversas necessidades educacionais advindas de deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, comportamentais ou ainda construídas socialmente, a educação inclusiva exige uma ressignificação da escola no intuito de garantir de um ensino de qualidade para todos.

O Relatório Warnock ressalta que um aluno tem necessidades educativas especiais quando, apresenta dificuldades físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, ao ser comparado com outros alunos de sua faixa etária, podendo ocorrer a combinação destas problemáticas, a escola deve recorrer a currículos especiais ou a didáticas adaptadas (Brennan, 1979).

De maneira geral, a educação possui vários desafios no processo de ensino-aprendizagem de todos, quando se trata de alunos com deficiências exige uma compreensão da necessidade de boas práticas educativas e de vivenciar a inclusão de fato em todo o contexto escolar. Para Freire (2008), a inclusão conta com quatro eixos fundamentais: se trata de um direito fundamental, obriga a repensar sobre a diferença e diversidade, faz com que a escola repense o sistema educativo e pode constituir um veículo de transformação da sociedade (Freire, 2008, p. 4). Portanto, se tratando das crianças público-alvo da educação especial, é necessário compreender que a inclusão não se restringe apenas a visão da deficiência, ela se constitui na dialética de exclusão/inclusão,



referindo-se a marginalização de certos grupos de alunos, seja por características físicas, cognitivas, sociais e econômicas.

Se trata de um desafio para os docentes no contexto escolar, seja em termos de aprendizados e interação, e no caso, a construção de vínculo, a presença de um ambiente afetivo positivo é crucial para o seu progresso.

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento, podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo. (Snyders,1998).

Segundo Stainback e Stainback:

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas



principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 11).

A relevância da afetividade em tal contexto educacional se torna notável, essencialmente no processo de inclusão. A promoção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize a interação afetiva entre educadores e alunos, é essencial para a superação de barreiras, criação de oportunidades para um aprendizado significativo e o fomento ao desenvolvimento integral desses estudantes. Esta abordagem não apenas assegura o acesso à educação, mas também enriquece a experiência escolar com vínculos afetivos, além de garantir o direito de que todos possam estar juntos, aprendendo, convivendo.

3. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Conforme Matos (2008), a afetividade é considerada um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. Sendo vista como a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos, interações desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, Gómez (1992) destaca que a qualidade das interações afetivas entre docentes e alunos é fundamental para o processo do ensino inclusivo. Sua abordagem pedagógica defende a criação de um ambiente acolhedor, em que os alunos se sintam emocionalmente seguros e valorizados, propondo uma abordagem mais humanizada, baseada na compreensão das emoções dos estudantes e



na criação de relações afetivas significativas entre professores e alunos, levando em consideração as diferenças individuais de cada aluno.

Nesse sentido, incluir vai além de matrículas e estar inserido na escola, exige a permanência e o sucesso na aprendizagem. Mas se sabe que aprender é algo complexo e que muitos alunos durante a educação básica experimentam várias situações de fracassos.

O fracasso escolar segundo Laplane (2006) se relaciona com a própria organização da sociedade que normalmente responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou eventual fracasso. Diante disso, Vygotski (1994) ressalta que é nas relações sociais entre o indivíduo e mundo externo que origens formas de comportamento, da sua existência e desenvolvimento que se concretizam nas relações sociais, ou seja, as dificuldades apontadas muitas vezes se relacionam a diversos fatores e não são exclusivamente do próprio indivíduo escolar pode ser analisado por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e do aluno Weiss (2000).

Por existirem diferentes fatores, muitas vezes podem estar relacionados à falta de afetividade tanto no âmbito familiar quanto no ambiente educacional.

Segundo Piaget (1973) ao analisar como ocorre a construção do conhecimento, considera que o desenvolvimento intelectual envolve tanto os aspectos cognitivo quanto o afetivo, o que sugere a afetividade um importante agente motivador e selecionador da aprendizagem.

Diante do exposto, a ausência de interações afetivas e de apoio emocional pode impactar drasticamente o desempenho desses alunos, a falta de compreensão, empatia e suporte por parte dos professores podem fazer com que ele se sintam desvalorizados, desmotivados e excluídos, afetando diretamente seu engajamento, aumentando



ansiedade e diminuindo a autoconfiança e interesse nas atividades escolares.

O aspecto afetivo possui uma influência significativa sobre qualquer indivíduo, principalmente quando se refere a questão intelectual seja em aspectos positivos ou negativos; o qual pode tanto acelerar quanto diminuir o ritmo de desenvolvimento da criança. Ou seja, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo caminham juntos. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (SOUZA, 2008).

Essa falta de afetividade pode levar a falta de comunicação, entendimento e adaptação às necessidades específicas desses alunos, dificultando ainda mais seu progresso escolar.

Destacando-se a importância de considerar emoções, vínculos afetivos e relações interpessoais no processo de ensino aprendizagem, autores como Vygotsky e Wallon são frequentemente citados por suas abordagens.

Wallon (2008, p. 43) evidencia que o desenvolvimento humano ocorre em cinco estágios:

1º Estágio: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano): comunicação não verbal, afetividade por meio de toques e movimentos;

2º Estágio: Sensório-motor (1 a 3 anos): A criança já se locomover sem auxílio e se comunica verbalmente, explorando o mundo físico;

3º Estágio: Personalismo (3 a 6 anos): Começa a construir a personalidade através das interações interpessoais;

4º Estágio: Categorical (6 a 11 anos): Ocorre em peso a diferenciação entre o “eu” e o “outro”;

5º Estágio Puberdade e adolescência (11 anos em diante): Busca de uma identidade autônoma e impor limites.



Em todos os estágios, segundo a teoria de Wallon, o afeto está presente em abundância ou menor concentração, entretanto, necessitamos de um ambiente acolhedor e afetivo para o desenvolvimento integral e o bem estar emocional do aluno.

Basso (1998) ressalta que o trabalho docente deve ser visto como um todo, pois seu papel na sala de aula engloba tanto os seus diversos saberes para estar em sala, mas também suas condições subjetivas, o que o faz se sentir um educador.

De acordo com Antunes (2006), todo ser humano nasce imaturo, precisa do outro, necessita de apoio e essa necessidade por ser traduzida como o amor.

Conforme os estudos de Tassoni (2000 apud Emiliano Tomás, 2015) ao se referir aos aspectos afetivos na interação em sala de aula, considera que estes aspectos quando estão presentes influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Ressaltando ainda que a mediação da professora é fundamental para determinar a relação do aluno com o que foi ensinado.

A afetividade está pontualmente relacionada à questão emocional dos alunos, favorecendo a construir uma base para o desenvolvimento integral, mas em especial ao socioemocional, nesse caso o papel do educador é desenvolver uma escuta empática.

Segundo Chabot & Chabot (2008, p.170-172), escuta empática é a reformulação que é um dos modos mais significativos de ouvir alguém, em que o educando sente-se ouvido e compreendido, impulsionado a dar mais um passo para completar o que acabou de executar. Conseguindo ter um impacto significativo não apenas no desempenho acadêmico, mas também na formação integral dos estudantes, ajudando-os a lidar com as adversidades e se desenvolver de maneira



equilibrada, forçando-o a rever seu caminho para chegar na resolução de um problema, refletindo sobre si mesmo.

De acordo com Chabot & Chabot (2008, p.131):

Um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...] O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende.

Em vista disso, a afetividade exerce um papel importante na construção de um ambiente educacional saudável e inclusivo, na qual as relações interpessoais são construídas com base na empatia, respeito e apoio, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno dos alunos.

O professor necessita compreender que existem diversas maneiras de se promover a aprendizagem, desde que sejam ambientes criativos, acolhedores e propostas prazerosas que levem o aluno a se sentir pertencente.

De acordo com Terra & Santos (2021), o professor é uma pessoa capaz de oferecer outros conhecimentos aos alunos, tanto nos aspectos acadêmicos, quanto em relação ao controle das suas emoções e seu autoconhecimento. Ou ainda, conforme Vygotsky (1994), o conhecimento é construído pela interação entre os sujeitos. Os quais se envolvem nesse processo mediante as atividades mentais e sociais. Assim, a sala de aula precisa ser um espaço humanizado, onde a afetividade se manifeste a favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade e interferem significativamente no desenvolvimento humano.



4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Compreendemos que a pesquisa bibliográfica é uma metodologia essencial para a produção de conhecimento científico, pois fornece uma base sólida para a identificação de lacunas no conhecimento existente, subsidiando a construção de novas perspectivas de investigação. Conforme Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar no tema de estudo ou experimentação”. Da mesma forma, Boccato (2006) ressalta que a pesquisa bibliográfica busca “o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.”

Portanto, o presente estudo foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, trazendo para a discussão as produções de grande relevância sobre a trajetória da educação inclusiva, assim como o impacto que a afetividade traz na aprendizagem. A base de dados utilizada foi o Scielo e livros, com o cuidado para que os dados obtidos sejam contextualizados e relevantes para a compreensão do tema em estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos que não é possível que o professor, nos dias de hoje, enxergue seus alunos como se fossem, essencialmente, todos iguais, não há espaço para métodos irrefutáveis de ensino, visto que estes apenas resultam em uma educação rígida e emocionalmente



distante, baseados em modelos onde o principal objetivo é a dominação de conteúdos de forma mecânica e repetitiva. Trouxemos resultados que evidenciam a importância da afetividade no relacionamento entre educador e educando, Carl Rogers (1969) conforme anteriormente citado, defende uma educação voltada para o aluno, levando em consideração o ambiente afetivo, para que assim, o educando se sinta confortável e emocionalmente seguro, desenvolvendo assim, uma relação de confiança e empatia com seus alunos.

A inclusão em educação não se restringe apenas a uma visão multifacetada da deficiência, se constitui na construção de um ambiente afetivo, essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, a trajetória da educação inclusiva sofreu anos de segregação e abandono, para depois adquirir um caráter integrador e normalizador onde os alunos com deficiência frequentavam uma classe especial, desde que acompanhassem o currículo comum. Portanto, para que a escola realmente consiga desenvolver cidadãos competentes em âmbito social, ela não pode permanecer inalterada, é preciso realizar mudanças no processo de ensino, recorrendo a currículos especiais ou atividades adaptadas.

Assim, apesar das leis de inclusão, ainda há muito trabalho a ser feito no cotidiano escolar para que a sala de aula se torne um ambiente humanizado, onde a afetividade se manifeste em favor da aprendizagem. É imprescindível reconhecer a importância da afetividade, enxergando sua influência no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, favorecendo a criação de um ambiente inclusivo, baseado na construção de interações entre os sujeitos.



Nessa direção, é importante que o educador compreenda as diversas formas de promover uma aprendizagem significativa, incluindo ambientes acolhedores e criativos. Para além disso, é preciso uma formação inicial e continuada que possibilite sua compreensão enquanto mediador de uma prática pedagógica reflexiva. Conforme Emiliano e Tomás (2015), uma educação de qualidade contribui para a formação de pessoas críticas e conscientes, não alienadas em uma sociedade que procura manter-se como está.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos o presente estudo, observamos que se tratando da área da educação há sempre o que repensar, refletir em vista dos desafios existentes e da necessidade de boas práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, é sempre uma pesquisa inacabada. Entretanto, ao abordar como a educação se transformou ao longo dos anos e a necessidade da pedagogia tradicional dar espaço a outras maneiras de ensinar e aprender, este estudo elencou diversos autores com seus distintos saberes a respeito da importância de uma educação para todos, visto que vivemos em uma sociedade inclusiva pela diversidade que a compõem. Isto posto, é sabido que para tanto há necessidade de superar determinados desafios, sendo um deles a maneira de enxergar o aluno com deficiência, o qual deve ser visto como um todo envolvendo suas necessidades, mas acima de tudo suas habilidades e potenciais. Diante disso, o contexto escolar deve ser um ambiente mais humanizado, empático, o professor deve ter a sua escuta ativa e procurar criar uma aprendizagem direcionada pela afetividade. O que



corroborar com Matos (1012) quando considera a afetividade como a grande mediadora do processo de aprender.

A presença dessa conexão afetiva numa escola inclusiva pode quebrar muitas barreiras existentes desde os aspectos físicos, sociais, psicológicos que interferem no processo de aprendizagem, de maneira a mudar postura, modificar o olhar, motivar relações, aumentar o interesse em aprender e elevar a autoestima dos alunos. Conclui-se que, o educando adquire o conhecimento onde se sente pertencente, diante disso, acredita-se que ao enxergarmos as diferenças e deficiências dos alunos com respeito e oportunizar, estaremos estimulando a sua capacidade de aprendizagem, promovendo o suporte necessário para a compreensão de que a conexão desenvolvida pelo educador e educando trazem inúmeros os benefícios para ambos, e o resultado é uma aprendizagem significativa.

Para isso, é fundamental que as escolas preparem seus ambientes de ensino, inclusive trabalhe as posturas de suas equipes, que envolva a todos desde os docentes, funcionários, famílias de forma contínua, pois a ausência de um ambiente afetivo e acolhedor pode ser um fator significativo no fracasso escolar de alunos em situação de inclusão. A educação, portanto, deve ser um espaço de promoção e valorização da diversidade, é crucial promover uma escola inclusiva com a cultura escolar que valorize o aluno de forma integral, onde a afetividade esteja presente no currículo em todos os aspectos desde as questões pedagógicas, metodologias com estratégias diversificadas de ensino e interações, priorizando sempre a relação entre o professor e o aluno. Como já dizia Paulo Freire (1996) “não se pode falar de educação sem se falar de amor”.

Podemos concluir que uma escola que se diz inclusiva, ela deve ser respaldada para além de exigências legais, no respeito, no



comprometimento com o ensino, mas principalmente no amor. Visto que o aluno/educando adquire constrói seu conhecimento quando se sente bem, acolhido, pertencente, querido, isto é, a partir de um acúmulo de sentimentos, emoções e sensações que o torna motivado e interessado em aprender. Posto isso, acreditamos que a principal engrenagem da inclusão é em primeira instância a relação entre professor e aluno, em que o professor deverá enxergar as diferenças e deficiências dos alunos com respeito e empatia, com afeto e ajudá-lo a se sentir capaz.

Ninguém aprende com quem não gosta, quando não se sente bem; o caminho para aprendizagem é criar benefícios para o desenvolvimento integral do ser humano, é de estar junto, aprender com outro, refletir sobre os erros, vivenciar experiências valorizando suas habilidades, emoções, favorecendo uma aprendizagem significativa, em que relações afetivas sejam a base de uma escola de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *A Afetividade na Escola. Educando com firmeza*. Londrina: Editora Maxiprint, 2006.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Caderno CE-DES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 21-32, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000100003&lng=pt&nrm=iso

BOCCATO, Vera Regina Casari. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Cad. Cedes, Campinas. v. 28, n.75, p.269-273, maio/ago.2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 out 2024

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRENNAN, Wilfred K. *Curricular Needs of Slow Learners*. London: Routledge, 1979.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Suzanne. *A escuta empática: compreender e praticar a empatia no cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Márcia. *Educação inclusiva: construindo significados*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. *Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas*. In: VI CONEDU — Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62433>



LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. “Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.” *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, p. 689-715, 2006.

MACEDO, Neusa Dias de. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 5. ed. São Paulo: EPU, 1994.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. *Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2008

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006

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

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A aprendizagem escolar: da didática às práticas de ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PLATÃO. *A República*. Tradução Pietro Nasseti. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2002. 319 p. ISBN 8572323988

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ROGERS, C. R. (1973). *Liberdade para aprender* (trad. Edgard de Godói da Mata Machado e Anabela Leal Ferreira). Belo Horizonte: Interlivros.

ROSSI, Mayara et al. REFLETINDO SOBRE O ENSINO TRADICIONAL: UMA REVISÃO NARRATIVA. RECIMA21 - Revista Científica



Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e535088, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i3.5088. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5088>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, n. 13, p. 135-153, 2009. (Trecho sobre “aceitá-los ... de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados ‘normais’” em p. 139-140).

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Tradução de Célia Neves e Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Cortez, 1998.

Souza, Sirleine Brandão de. “Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial”. *Educação & Realidade*, vol. 45, junho de 2020, p. e97373. SciELO, <https://doi.org/10.1590/2175-623697373>.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.



TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000. In: EMILIANO, J.M; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 59-72, 2015

TERRA, Ana Priscilla Conessa Veri; SANTOS, Andressa. A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR COM AFETO, 2021. Acesso em 01 out. 2024

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEISS, Maria Lúcia. *Psicologia educacional: uma perspectiva do desenvolvimento humano*. 16. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2000.