



Afetividade como Processo na Educação Inclusiva na Escola

Affectivity as a Process in Inclusive Education at School

Orivaldite Pinho Gama Lima

Resumo: O tema escolhido para este estudo trata da afetividade no processo de ensino-aprendizagem no processo de inclusão. Quando há um relacionamento de troca e afeto, o aprendizado se torna mais proveitoso e duradouro, tornando o indivíduo um ser crítico, reflexivo e atuante dentro da sociedade em que vive. Considerando estas reflexões, surgiu a questão para este trabalho: até que ponto a ausência da afetividade entre professor e aluno interfere no processo de ensino-aprendizagem? A estrutura familiar é a base da aprendizagem da criança, aquela que possui uma família convencional, ou seja, em que os pais mantêm um relacionamento tradicional. A relação família-escola na educação das crianças faz com que tanto uma instituição quanto outra tenham objetivos convergentes e comuns: alcançar o maior amadurecimento possível de crianças, alunos e jovens, ajudando a transformá-los nos homens e mulheres de amanhã. Pessoas treinadas academicamente, humanamente, socialmente, culturalmente e religiosamente. No entanto, com o passar dos anos, as estruturas familiares foram se alterando de forma muito contundente. Neste sentido é que entra em questão a discussão da afetividade no ambiente escolar. Pretende-se, neste estudo, construir um levantamento de ideias e formas de como a afetividade pode contribuir categoricamente para um pleno desenvolvimento de nossos estudantes e despertar nos professores um novo modo de trabalhar, a fim de evitar o estresse massacrante da rotina diária de aulas. Desta forma, o professor é o “ator” desta cena, talvez o mais importante e fundamental, para o “palco” da construção da aprendizagem, devendo tornar a afetividade um dos elementos primordiais para influenciar de forma positiva esse processo. Visto assim, a afetividade representa um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base o diálogo, o respeito mútuo e, principalmente, o carinho recíproco, despertando, assim, o resgate dos valores das interações das quais, infelizmente, a sociedade atual vem se distanciando. Concluiu-se que a afetividade deve caminhar junto do aspecto cognitivo, a fim de criar uma relação favorável ao processo educacional.

Palavras-chave: afetividade; mediação; processo de ensino-aprendizagem.

Abstract: This study addresses the role of affectivity in the teaching-learning process within the context of inclusion. When a relationship based on exchange and affection exists, learning becomes more fruitful and enduring, fostering the development of individuals who are critical, reflective, and active participants in their society. These reflections gave rise to the central question of this study: to what extent does a lack of affectivity between teacher and student impact the teaching-learning process? Family structure forms the foundation of a child's learning—specifically in cases of conventional families where parents maintain a traditional relationship. The family-school partnership aligns the objectives of both institutions: achieving the greatest possible maturity in children, students, and young people, and helping to shape them into the men and women of tomorrow—individuals developed academically, humanly, socially, culturally, and spiritually. However, family structures have undergone profound changes over the years. It is in this context that the discussion regarding affectivity in the school environment becomes relevant. This study aims to explore ideas and methods through

which affectivity can significantly contribute to the holistic development of students and inspire teachers to adopt a new approach to their work, thereby mitigating the crushing stress of daily classroom routines. In this scenario, the teacher acts as a key figure—perhaps the most vital one—on the stage where learning is constructed, making affectivity a fundamental element in positively influencing the process. Thus, affectivity emerges as a crucial aspect of teaching and learning, grounded in dialogue, mutual respect, and—above all—reciprocal care; it fosters a return to the values of human interaction from which contemporary society has unfortunately drifted away. The study concludes that affectivity must go hand in hand with cognitive development to create an environment conducive to the educational process.

Keywords: affectivity; mediation; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

O professor assume neste contexto um papel de destaque na sociedade, o papel de articulador, construindo e conduzindo o fazer pedagógico de forma a atender aos anseios da sociedade em relação à educação. O professor deve estar preparado para criar uma nova cultura na sala de aula para fazer da escola a ponte para um novo tempo, um tempo de esperança. Onde está presente uma visão mais humanística? Estas transformações devem ocorrer em um ambiente de prazer e alegria onde a criança deve ser respeitada no seu processo de desenvolvimento e onde o professor conheça as particularidades deste processo. Devem acontecer dentro de um ambiente afetivo, onde a relação professor-aluno é base para o pleno desenvolvimento.

Com referência ao exposto, faz-se necessário questionar: quais as implicações do desenvolvimento afetivo para a aprendizagem do educando na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do ensino fundamental?

O desenvolvimento afetivo e o intelectual, com este último determinando as formas de cada etapa da afetividade.

Mas no dia a dia é que a afetividade se mostra como base sobre a qual se constrói o conhecimento racional, proporcionando assim contribuições para o êxito escolar dos educandos.

Sabe-se que aprender a cuidar adequadamente de todas as emoções é que vai proporcionar ao aluno uma vida emocional plena e equilibrada. Desta forma: A busca pelo conhecimento de forma influente, com contribuições no êxito escolar; sendo a afetividade a base na qual se constrói o conhecimento, é importante oportunizar ao aluno a busca pelo conhecimento de forma influente, contribuindo positivamente para o êxito escolar. Desta forma, muitas são as contribuições que este estudo oferece. Devendo-se destacar: À sociedade: uma convivência de afetividade (oferecendo amor, porém impondo limites aos impulsos), oportunidade do aluno aprender a cuidar de si e do meio em que vive; À escola: para que o aluno adquira conhecimentos variados, compreendendo e respeitando o outro; Ao aluno: as referências, palavras, gestos que vão proporcionar a formação da identidade.

Algumas questões são de suma importância para responder ao problema de pesquisa, das quais se destacam: como a escola pode influenciar o êxito do aluno com carência afetiva? Qual a relação estabelecida entre afetividade e aprendizagem? Como se apresenta a proposta pedagógica afetiva? Entre os pressupostos que fundamentam este estudo, foram elencadas: A escola deve instaurar diálogos que permitam a formação de valores, busca do eventual problema gerador da carência afetiva, suprimindo-o para que o aluno na sua vida escolar alcançando com êxito a formação da personalidade sadia e capaz de aprender; Se a criança não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade para uma aprendizagem positiva. Tanto a afetividade quanto a aprendizagem devem buscar soluções compatíveis para a busca de resultados transformadores da sociedade; a proposta da pedagogia afetiva ressalta a importância do professor oportunizar às crianças o desenvolvimento de sua afetividade. É preciso dar-lhes condições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço; sendo um ser em transformação, necessita de uma mistura de todos os sentimentos e de aprender a cuidar de todas essas emoções, o que lhe proporcionará a formação da identidade sadia pedagógica positiva.

Na relação com os pressupostos, os fatores qualitativos de análise apontam para: a influência da carência afetiva no êxito escolar; a afetividade auxiliando a aprendizagem; o desenvolvimento afetivo resulta em transformações positivas; uma proposta pedagógica afetiva; a carência afetiva proporciona a pedagogia das mudanças de resultados.

Assim, teve por objetivo identificar como ocorrem os processos afetivos em salas de aula como elemento fundamental para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

O presente estudo aborda o paradigma de pesquisa qualitativa que utiliza as ciências sociais e humanas e permite uma diversificação na investigação de novas explorações com novos enfoques (Minayo, 2010). Neste sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, preocupando-se com as ciências sociais, trabalhando com um universo de significados, crenças, valores, aspirações, atitudes, correspondendo ao mais profundo das relações nos processos e fenômenos.

AFETIVIDADE

A aprendizagem significativa tem como base a afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais. Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, pois afirma que a construção do conhecimento é um processo que envolve dimensões afetivas e cognitivas. Seus escritos são extremamente ricos e oferecem uma contribuição significativa para a educação.

A aprendizagem significativa tem como base a afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais. Vygotsky (1994), ao destacar a importância das

interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, pois afirma que a construção do conhecimento é um processo que envolve dimensões afetivas e cognitivas. Seus escritos são extremamente ricos e oferecem uma contribuição significativa para a educação.

Partilha também dessa concepção Morin (2000), para quem o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção está diretamente ligado ao mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, sendo esses itens as verdadeiras alavancas para redimensionar a educação, tornando-a mais significativa para o jovem.

Conforme palavras escritas em um artigo, Bianchi e Mietto relatam:

O grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que “facilite” esse disparo neural, este gatilho, a sinapse e o funcionamento desses sistemas, sem que necessariamente o professor tenha que saber como lidar individualmente com cada aluno. Quando ciente da modalidade de aprendizagem do aluno (e isso não está longe de ser inserido na grade de formação de nossos educadores), o professor saberá quais são as melhores estratégias a utilizar e certamente fará uso desse meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem (Bianchi; Mietto, 2012).

Partindo dessa ideia, é fundamental que o professor possa estar garantindo a preparação de atividades capazes de gerar afetividade, pelo motivo de termos o conhecimento de que o cérebro retém com mais facilidade aquilo que o envolve, principalmente emocionalmente, proporcionando assim a aprendizagem significativa, o que, com certeza, levará não só o educando, mas também o educador, ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Assim relata Sisto:

A importância dos aspectos afetivos e cognitivos na construção do conhecimento também foi analisada por Piaget (1981), sendo que as funções afetivas diriam respeito à necessidade de expressão, sendo necessário um desejo, revelando um querer, que se encontra circunscrito na afetividade (Sisto, Martinelli, 2006, p. 57).

Segundo Tassoni (2006), várias pesquisas e reflexões teóricas têm trazido à tona a importância do aspecto afetivo. Questões como a afetividade na escola, a emoção na sala de aula, a afetividade na relação professor-aluno são alguns dos diferentes focos por meio dos quais tal aspecto vem sendo abordado.

Conforme o Dicionário Aurélio (1994), afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

O papel da afetividade, para Piaget (1985), é fonte de energia (motivação) para o funcionamento da cognição. Quando o sujeito se relaciona com o objeto de conhecimento, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia direcionando

seu interesse para uma situação ou outra, e para essa energia existe uma ação cognitiva correspondente que organiza o funcionamento mental.

É necessário que, na escola, se observe concretamente o comportamento da criança a partir de características específicas do comportamento de um indivíduo, independentemente das influências do contexto sociocultural sempre presentes (Angelini, 2003).

Para Thiessen e Beal (2007, p. 14):

A criança de quatro (4) a seis (6) anos encontra-se no período de espontaneidade máxima, possui menos limitações internas do que a criança de três (3) anos ou menos e também conhece menos restrições externas socialmente impostas do que conhecerá mais tarde. Devido a essa aventura, ela poderá nos dizer muito sobre seu mundo e até sobre o nosso se nós também estivermos abertos e receptivos e soubermos olhar, ouvir e apreciar o que ele nos apresenta. Nesse período, a criança se encontra na idade das flutuações rápidas: ora é muito dependente, ora independente; ora madura, ora imatura; ora simpática, ora antipática; ora afetuosa e construtiva, ora destrutiva e antissocial.

A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, ou seja, as condutas humanas têm como mola propulsora o afeto, e a estrutura de como elas são e funcionam constitui o elemento intelectual.

Segundo Krathwohl, Bloom e Masia (1972), o domínio afetivo é aquele que abrange os objetivos que enfatizam uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição. Os objetivos afetivos variam desde a atenção simples até fenômenos selecionados, até qualidades de caráter e de consciência complexas, mas internamente consistentes. Tais objetivos, embora separados dos outros tipos para fins de análise e observação, estão altamente relacionados a eles. É preciso não esquecer que o ser humano sempre age como um organismo global. Uma resposta afetiva se correlaciona com uma cognitiva e até mesmo com uma psicomotora. É a partir da abstração dessa interrelação, porém, que melhor se podem observar, analisar e avaliar os comportamentos afetivos.

A afetividade influencia de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. A organização do pensamento prepondera sobre o sentimento, e o sentir também configura a forma de pensar. Nesse sentido, a afetividade permeia o funcionamento psíquico, assumindo papel organizativo nas ações e reações

Escola e Afetividade

É aspiração reconhecida da escola o desejo de que o educando, ao lado de uma cultura sólida e bem constituída em determinada especialidade, adquira toda a gama necessária de qualidades que o capacitem a tornar-se um cidadão íntegro, responsável, cooperativo, cumpridor de seus deveres e organizado. Esta aspiração se torna evidente quando projetos ou currículos a expressam na declaração de suas metas educacionais, explicitadas em objetivos que escapam a uma simples caracterização como cognitivos ou psicomotores.

Ensina-se e aprende-se muito na escola, mas os alunos farão melhor uso dos conhecimentos adquiridos se, concomitantemente ou paralelamente a essa aquisição, fundamentalmente cognitiva, adquirirem uma atitude favorável à utilização dos mesmos conhecimentos. É através das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir, de fato, para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social. Não basta apenas processar um trânsito de informações, é fundamental possibilitar condições para a internalização do próprio valor dos conhecimentos veiculados. Se educadores fossem arguidos sobre a importância da área afetiva, não hesitariam em enfatizá-la. O professor, cômico da responsabilidade formativa de que foi investido, não emprestará papel secundário a um campo que é grandemente responsável pelos comportamentos que integram o homem no universo das relações psicossociais.

Os objetivos afetivos são importantes. Se forem importantes e reconhecidos como necessários ao melhor ajustamento do indivíduo ao meio sociocultural e ao trabalho, por que será que, durante tanto tempo, permanecem como ornatos de currículos e de planos de ensino? Por que se apresentam como uma declaração de intenções e não como uma expressão instrumental de decisões sobre resultados?

Não é difícil constatar que o desenvolvimento do domínio afetivo no aluno tem sido, tradicionalmente, preocupação constante da escola. Pesquisas sobre o conteúdo de currículos indicam a existência de propósitos com o fim de modificar atitudes e valores, desenvolver interesses, atuar sobre comportamentos envolvidos fortemente por uma dimensão emocional. Mas se é desejo da escola atuar no campo afetivo, pouco tem sido feito no sentido de empreender uma ação afetiva, controlável, avaliada e produtiva.

Tratando da problemática que durante tanto tempo envolveu a área afetiva, alinha soluções para algumas das questões propostas. Não foi o fato de se ter dado pouca importância a esse tipo de objetivos educacionais que gerou tal estado de coisas, e sim algumas crenças, fundamentadas ou não na experiência sobre a área afetiva.

Acreditava-se e afirmava-se que os comportamentos afetivos necessitavam de muito tempo para serem desenvolvidos e avaliados. Por outro lado, essa área ensejava muitas reservas por parte dos professores que se manifestavam cautelosos quanto à manipulação de comportamentos correspondentes a mudanças que tangenciariam ou adentrariam nas crenças e nos padrões culturais considerados, até certo ponto, como patrimônio do próprio indivíduo.

Em relação à primeira questão, afirma-se não ser inevitável a demora quanto à promoção de objetivos afetivos.

É provável que certos objetivos, tanto do domínio cognitivo como do afetivo, possam ser alcançados e desenvolvidos rapidamente, ao passo que outros, nesses dois domínios, só se atingem em longo período de tempo.

Quanto ao segundo argumento, acrescentar-se-ia que compete à instituição estabelecer uma metodologia para a seleção de objetivos, orientando-se no sentido de atuar nos comportamentos aceitos como padrões representativos de ajustamento sociocultural, sem ferir o patrimônio pessoal, que é de caráter mais profundo. Deve ficar claro que a escola sempre se propôs a desenvolver comportamentos tais como sociabilidade, iniciativa, interesse, cooperação, atitudes favoráveis às disciplinas curriculares. Outro problema que, em nível de planejamento, influi diretamente na promoção do domínio afetivo pela escola é o que diz respeito à integração desse tipo de objetivo à estrutura curricular e à própria metodologia de elaboração de currículos.

A estruturação tradicional dos currículos se processa em função de disciplinas relativas às diferentes áreas do conhecimento humano. Neste caso, as experiências de aprendizagem são previstas e organizadas com o objetivo de possibilitar ao aluno o domínio de um conjunto de estruturas cognitivas peculiares à disciplina ou matéria considerada e, em consequência, fica difícil posicionar corretamente os objetivos da área afetiva. Para tanto, a aprendizagem será observada pela consecução, por parte dos alunos, dos objetivos cognitivos considerados relevantes em determinada matéria e, em consequência, a avaliação do desempenho do aluno será feita tendo em vista esses objetivos. Cogitar, neste contexto, de desenvolver atitudes favoráveis à escola e a determinada matéria, de operar mudanças no sistema de valores do aluno ou de desenvolver nele a cooperação, a decisão e o espírito do corpo constitui tarefa não relacionada diretamente. E explicitamente, com o conteúdo de matéria. Essa questão, que é de extrema relevância, pode, de preferência, ser colocada com a seguinte indagação: de que maneira e em que nível o conteúdo de determinada matéria curricular contribuirá para o desenvolvimento de um objetivo educacional da área afetiva?

FAMÍLIA E ESCOLA

A criança precisa experimentar o afeto de seus pais, é a forma de adquirir sua autoestima e a segurança necessária que lhe permite alcançar sua autonomia pessoal.

A participação da família na educação, como descreve Santos (2021 *apud* Mazer;Bello, 2029, p. 12), tornou-se um direito fundamental, amparado por um grande número de leis, canais e regulamentações governamentais necessários para reequilibrar e fortalecer as relações entre alunos, famílias e instituições educativas; eles também desempenham um papel fundamental no fortalecimento do desenvolvimento da aprendizagem. A

participação da família no ambiente escolar, como discorre Casarin (2021), implica opinar, tomar determinadas decisões, propor e discernir nos diversos espaços da instituição educativa. Assim, a escola é uma instância educativa que nasce justamente nas comunidades mais evoluídas e ao mesmo tempo respeita a identidade e o dinamismo da educação familiar.

Segundo Ferreira e Nelas (2020), a família é uma entidade que sofre transformações e assume diferentes significados conforme o contexto histórico e social em que está inserida. A forma como o acompanhamento familiar influencia o desempenho escolar dos alunos reside em sua importância no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aproximação dos pais com a instituição, acompanhem seus filhos no desenvolvimento das atividades e proponham novas estratégias de inclusão, uma vez que pode ser uma influência positiva no desenvolvimento da criança, impactando sua vida pessoal, profissional e educacional. Na escola, a participação da família é fundamental para elucidar, modificar e compreender o processo de adaptação social e cultural do aluno.

A família, como um pequeno núcleo social, é a primeira e importantíssima escola para o sujeito que, através dela, recebe uma base de compreensão do agir social, diferenciado para cada grupo, mas que influencia decisivamente suas futuras relações (Pereira, 2011, p. 102).

A participação dos pais na vida escolar, segundo Santos e Coutinho (2020), tem repercussões como: maior autoestima de meninos e meninas, melhor rendimento escolar, melhor relacionamento pai/mãe e filho/filha. Assim como as atitudes de pais e mães em relação à escola, os efeitos atingem até os professores, pois os pais consideram que os mais competentes são os que trabalham com a família.

1.1 É aspiração reconhecida da escola o desejo de que o educando, ao lado de uma cultura sólida e bem constituída em determinada especialidade, adquira toda a gama necessária de qualidades que o capacitem a tornar-se um cidadão íntegro, responsável, cooperativo, cumpridor de seus deveres e organizado. Esta aspiração se torna evidente quando projetos ou currículos a expressam na declaração de suas metas educacionais, explicitadas em objetivos que escapam a uma simples caracterização como cognitivos ou psicomotores.

Ensina-se e aprende-se muito na escola, mas os alunos farão melhor uso dos conhecimentos adquiridos se, concomitantemente ou paralelamente a essa aquisição, fundamentalmente cognitiva, adquirirem uma atitude favorável à utilização dos mesmos conhecimentos. É através das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir, de fato, para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social. Não basta apenas processar um trânsito de informações, é fundamental possibilitar condições para a internalização do próprio valor dos conhecimentos veiculados. Se educadores fossem arguidos sobre a importância da área afetiva, não hesitariam em enfatizá-la. O professor, cômico da responsabilidade formativa de que foi investido, não emprestará papel secundário a

um campo que é grandemente responsável pelos comportamentos que integram o homem no universo das relações psicossociais.

Os objetivos afetivos são importantes. Se forem importantes e reconhecidos como necessários ao melhor ajustamento do indivíduo ao meio sociocultural e ao trabalho, por que será que, durante tanto tempo, permanecem como ornatos de currículos e de planos de ensino? Por que se apresentam como uma declaração de intenções e não como uma expressão instrumental de decisões sobre resultados?

Não é difícil constatar que o desenvolvimento do domínio afetivo no aluno tem sido, tradicionalmente, preocupação constante da escola. Pesquisas sobre o conteúdo de currículos indicam a existência de propósitos com o fim de modificar atitudes e valores, desenvolver interesses, atuar sobre comportamentos envolvidos fortemente por uma dimensão emocional. Mas se é desejo da escola atuar no campo afetivo, pouco tem sido feito no sentido de empreender uma ação afetiva, controlável, avaliada e produtiva.

Tratando da problemática que durante tanto tempo envolveu a área afetiva, alinha soluções para algumas das questões propostas. Não foi o fato de se ter dado pouca importância a esse tipo de objetivos educacionais que gerou tal estado de coisas, e sim algumas crenças, fundamentadas ou não na experiência sobre a área afetiva.

Acreditava-se e afirmava-se que os comportamentos afetivos necessitavam de muito tempo para serem desenvolvidos e avaliados. Por outro lado, essa área ensinava muitas reservas por parte dos professores que se manifestavam cautelosos quanto à manipulação de comportamentos correspondentes a mudanças que tangenciariam ou adentrariam nas crenças e nos padrões culturais considerados, até certo ponto, como patrimônio do próprio indivíduo.

Em relação à primeira questão, afirma-se não ser inevitável a demora quanto à promoção de objetivos afetivos.

É provável que certos objetivos, tanto do domínio cognitivo como do afetivo, possam ser alcançados e desenvolvidos rapidamente, ao passo que outros, nesses dois domínios, só se atingem em longo período de tempo.

Quanto ao segundo argumento, acrescentar-se-ia que compete à instituição estabelecer uma metodologia para a seleção de objetivos, orientando-se no sentido de atuar nos comportamentos aceitos como padrões representativos de ajustamento sociocultural, sem ferir o patrimônio pessoal, que é de caráter mais profundo. Deve ficar claro que a escola sempre se propôs a desenvolver comportamentos tais como sociabilidade, iniciativa, interesse, cooperação, atitudes favoráveis às disciplinas curriculares. Outro problema que, em nível de planejamento, influi diretamente na promoção do domínio afetivo pela escola é o que diz respeito à integração desse tipo de objetivo à estrutura curricular e à própria metodologia de elaboração de currículos.

A estruturação tradicional dos currículos se processa em função de disciplinas relativas às diferentes áreas do conhecimento humano. Neste caso, as experiências de aprendizagem são previstas e organizadas com o objetivo de possibilitar ao aluno

o domínio de um conjunto de estruturas cognitivas peculiares à disciplina ou matéria considerada e, em consequência, fica difícil posicionar corretamente os objetivos da área afetiva. Para tanto, a aprendizagem será observada pela consecução, por parte dos alunos, dos objetivos cognitivos considerados relevantes em determinada matéria e, em consequência, a avaliação do desempenho do aluno será feita tendo em vista esses objetivos. Cogitar, neste contexto, de desenvolver atitudes favoráveis à escola e a determinada matéria, de operar mudanças no sistema de valores do aluno ou de desenvolver nele a cooperação, a decisão e o espírito do corpo constitui tarefa não relacionada diretamente. E explicitamente, com o conteúdo de matéria. Essa questão, que é de extrema relevância, pode, de preferência, ser colocada com a seguinte indagação: de que maneira e em que nível o conteúdo de determinada matéria curricular contribuirá para o desenvolvimento de um objetivo educacional da área afetiva?

INCLUSÃO PELA AFETIVIDADE

A inclusão escolar não pode ser compreendida como um ato isolado ou meramente normativo, restrito ao acesso do aluno ao espaço escolar. Trata-se de um processo contínuo, que implica a transformação das práticas pedagógicas, das concepções docentes e da cultura institucional. Nesse sentido, conforme aponta Mantoan (2003), incluir significa reconhecer e valorizar as diferenças, rompendo com a lógica homogeneizadora do ensino tradicional.

As dificuldades de aprendizagem podem ser desencadeadas por vários e diferenciados motivos, como a falta de leitura, déficits cognitivos, falta de interesse, diversidade na cultura, motivos intrínsecos e/ou extrínsecos e muitos outros que já foram constatados. Porém, ainda se estuda que uma das principais causas destas dificuldades está focada nos problemas emocionais.

Polity (2001, p. 22) afirma:

As dificuldades de aprendizagem advindas de distúrbios neuropsicológicos são de origem neurocortical, representadas por disfunção ou instabilidade de áreas complexas, de aquisição recente na filogênese e, portanto, na ontogênese humana, responsáveis pela ampliação de padrões cognitivos e de instrumentação.

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil está sustentada por um conjunto normativo consolidado e por um campo teórico robusto, que dialoga tanto com produções nacionais quanto com diretrizes internacionais. No âmbito legal, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra a educação como um direito social fundamental e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Em complemento, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no Art. 58, que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e recursos que promovam a participação plena dos estudantes (Brasil, 1996).

O fortalecimento desse compromisso jurídico se materializa na LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que dispõe sobre a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades, assegurando condições de acessibilidade e recursos pedagógicos para a efetivação da aprendizagem (Brasil, 2015). Mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, amplia a jornada escolar e orienta que a prioridade da oferta esteja em escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade, alinhando-se às diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que enfatiza a equidade como princípio estruturante do processo educativo.

O debate sobre inclusão não se limita à legislação. No campo acadêmico, diversos autores têm problematizado os limites e as possibilidades de sua implementação. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma mudança paradigmática: mais do que adaptar a escola para receber o estudante com deficiência, trata-se de reorganizar a cultura escolar, as práticas pedagógicas e os currículos, de modo a reconhecer a diferença como valor constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula, mas precisa ser vivenciada na aprendizagem e na participação de todos.

Carvalho (2012) reforça essa perspectiva ao argumentar que a educação inclusiva deve superar práticas assistencialistas e medicalizantes, valorizando a diversidade como princípio pedagógico. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que se organiza a partir da heterogeneidade, reconhecendo-a como oportunidade para a construção coletiva do conhecimento. Glat e Pletsch (2012) complementam esse debate ao afirmarem que a efetivação da inclusão requer o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada de professores, bem como a integração da escola com a comunidade e os serviços intersetoriais.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco histórico, ao afirmar que escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater a discriminação e construir sociedades justas. Essa perspectiva foi posteriormente incorporada em documentos brasileiros, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que defende a transversalidade da educação especial no currículo, a oferta do AEE e a articulação entre educação, saúde e assistência social.

Outro elemento fundamental para compreender os caminhos da inclusão é DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem. Proposto pelo CAST – Center for Applied Special Technology (2018), o DUA sugere que o currículo seja planejado desde sua origem de forma flexível, contemplando múltiplas formas de representação, engajamento e expressão. Essa abordagem busca superar a lógica das adaptações pontuais, garantindo que o ambiente educacional seja desde o início acessível para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No Brasil, pesquisadores como Bersch (2017) têm defendido o

potencial do DUA como ferramenta pedagógica para consolidar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao definir as competências gerais da educação básica, incorpora esse princípio ao destacar a importância do respeito à diversidade e à promoção da equidade como dimensões centrais do currículo. A competência, por exemplo, orienta para a valorização da diversidade cultural, a promoção da empatia e do diálogo, elementos que se articulam diretamente à perspectiva inclusiva. No mesmo sentido, o RCA - Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019) contextualiza as orientações da BNCC às especificidades regionais, valorizando a diversidade cultural amazônica e defendendo práticas pedagógicas que integrem saberes locais, incluindo indígenas, ribeirinhos e populações tradicionais. Nesse documento, a inclusão aparece não apenas como direito, mas como compromisso ético com a realidade sociocultural da Amazônia.

A educação inclusiva, à luz do Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019), ultrapassa a compreensão reducionista de mera inserção física de estudantes com deficiência ou oriundos de diferentes contextos socioculturais no espaço escolar. Ao contrário, configura-se como um princípio estruturante de reorganização das práticas pedagógicas e das relações educativas. Nessa perspectiva, conforme postula Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é indissociável das interações sociais e da mediação cultural, assim, a inclusão afirma-se como um compromisso ético-político que ressignifica a diversidade sociocultural da Amazônia, convertendo-a em fundamento do processo educativo. Desse modo, a promoção da empatia e do diálogo extrapola o campo das competências socioemocionais, assumindo a condição de dispositivos epistemológicos que articulam o conhecimento científico aos saberes da experiência.

Desse modo, o Referencial Curricular Amazonense (2019), ao propor uma escuta ativa e uma prática pedagógica ancorada na valorização dos saberes de populações tradicionais, ribeirinhas e indígenas, alinha-se à perspectiva da “Ecologia de Saberes”, formulada por Santos (2007, p. 87), a qual reivindica o reconhecimento da pluralidade epistemológica em condições de horizontalidade com o saber científico. Nessa direção, a empatia docente não se reduz a uma atitude afetiva, mas constitui-se como uma competência profissional complexa, que envolve, conforme Tardif (2002), a mobilização de saberes situados e sensíveis à realidade do educando. Consequentemente, o professor passa a compreender o mundo a partir das lentes culturais dos sujeitos amazônicos, reconhecendo suas temporalidades, linguagens e modos de existência como dimensões legítimas do processo de aprendizagem.

Por sua vez, o diálogo intercultural emerge como o eixo operativo que materializa a inclusão no cotidiano escolar. Sob a ótica da interculturalidade crítica, Walsh (2009) concebe esse diálogo como um movimento contra-hegemônico, voltado à reconfiguração das estruturas que historicamente subalternizaram sujeitos e conhecimentos. Nesse sentido, ao promover a articulação entre os saberes tradicionais e as diretrizes da BNCC, o RCA (2019) não apenas legitima o “ser”

amazônico em sua alteridade, mas também tensiona os limites de um currículo homogêneo e universalizante. Assim, a inclusão deixa de ser um imperativo normativo para se constituir como uma prática pedagógica cotidiana, na qual a empatia sustenta relações de reconhecimento e o diálogo instaura processos de valorização cultural.

Nessa perspectiva, reafirma o caráter ético e emancipatório da educação inclusiva, ao evidenciar que o ato de ensinar implica criar condições para a produção do conhecimento em contextos plurais. Nessa direção, retoma-se Freire (1996, p. 47), ao afirmar que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, ao incorporar a diversidade amazônica como princípio estruturante do currículo, consolida-se uma prática educativa comprometida não apenas com o acesso, mas com a permanência qualificada e a aprendizagem significativa, em consonância com uma educação socialmente referenciada e epistemologicamente plural.

Portanto, a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Amazonas exige que a escola deixe de ser um mero espaço de transmissão de conteúdos universais para se constituir como um território de interculturalidade crítica (Walsh, 2009). Nesse sentido, como demonstrado, o Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019) não apenas se alinha às competências da BNCC, mas também as ressignifica, ao propor que o diálogo e a empatia sejam a base do fazer pedagógico.

Além disso, ao integrar a ecologia de saberes (Santos, 2007) no cotidiano escolar, o RCA passa a validar a identidade de estudantes indígenas, ribeirinhos e de populações tradicionais, transformando o “ser amazônico” em protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma meta meramente burocrática e passa a se concretizar como um compromisso ético e social.

De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades. Roeser & Eccles (2000) propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se pelas leituras que os pais sabem quando o professor motiva os alunos, tanto que a maioria absoluta disse que quando o professor é motivador, os alunos se interessam mais pela matéria e fazem todas as suas atividades.

Sem a família, os professores não podem ter nenhum sucesso, pois só a família pode complementar o trabalho pedagógico da escola, com acompanhamento com participação para que o aluno se sinta protegido

O professor é de suma importância para que os alunos se motivem nas aulas. Sendo o mediador do processo de aprendizagem, o aquele que dialoga com os níveis de conhecimento, incentivando e motivando os alunos.

Conclui-se que a importância afetiva na educação escolar é transcendental para o desenvolvimento adequado; no entanto, em centros educacionais e em outras áreas relacionadas à educação, o valor real que ela tem não é atribuído a ela e, portanto, não é comum trabalhar em atividades que a encorajem.

O professor deve proporcionar ao aluno momentos de reflexão que conduzam ao aprofundamento da consciência da situação problemática apresentada, tendo em vista a sua superação. A relação professor-aluno deve estar embasada na dialogicidade, o que requer envolvimento dos participantes estabelecido por atitudes abertas de compreensão, de análise e crítica constantes. O professor tem uma ação dinamizadora impulsionando a ação do aluno-indivíduo e coletivamente. Seu relacionamento com o aluno o leva a desenvolver modelos de intervenção mútua em que são despertados, por exemplo, o respeito dos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a responsabilidade compartilhada e a solução comum dos problemas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino; Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2019.

ANGELINI, N. **Jardim da infância: programa para o desenvolvimento motor de crianças de 5 e 6 anos**. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano, 2003.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. 20 p.

BIANCHI, Lana; MIETTO, Vera. **Neurociência: as novas rotas da educação**. Disponível em: Psicopedagogia.com.br. Acesso em: 13 jan. 2012.

BISQUERRA, R. **Educação emocional e bem-estar**, Rio de Janeiro: Praxis, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2023.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA: CAST, 2018.

.(Center for Applied Special Technology). Universal Design for Learning Guidelines. Guia prático sobre DUA no Portal Diversa.

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

FERREIRA, M.; NELAS, P.B. **As ações das famílias influenciam o desempenho escolar das crianças**. São Paulo, v. 32, nº 11, p. 141-162, fev. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8399>.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KRATHWOHL, David R.; BLOOM, Benjamin S.; MASIA, Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.

LEPRE, R. M. **Relações de afeto entre professor e aluno**. Psicopedagogia on line. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=99>. Acesso em 12 JUN. 2026.

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

MAZER, S.M.; BELLO, A.C. **Aprendizagem e suas dificuldades**. Psicol. Educ., São Paulo, n. 28, p. 7-21, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002>. Acesso em 21 jun. 2026

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **Limites e Afetividade**. 2. ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

ROESER, Robert W.; ECCLES, Jacquelynne S. **Schooling and mental health**. In: SAMEROFF, Arnold J.; LEWIS, Michael; MILLER, Suzanne M. (ed.). Handbook of developmental psychopathology. 2. ed. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. p. 135-156.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000300004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIESSEN, M. L. BEAL, A. R. **Pré-escola, tempo de educar**. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.