

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMPATIA DOCENTE: AFETIVIDADE NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Eduarda Stockmann¹
Veridiana Xavier Dantas²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da amorosidade e da empatia, no contexto da educação inclusiva, destacando o papel sensível do professor na mediação dos processos de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. Partindo de uma abordagem teórico-reflexiva, ancorada em autores como Paulo Freire, Rosita Edler Carvalho e Nel Noddings, discute-se como o afeto, a escuta ativa e o reconhecimento da singularidade de cada educando podem contribuir para uma prática pedagógica mais justa, acolhedora e transformadora. O estudo percorre os marcos legais da educação inclusiva no Brasil, os desafios históricos e estruturais, ainda enfrentados no cotidiano escolar, e analisa propostas que valorizam a afetividade como estratégia pedagógica. Além disso, apresenta experiências e práticas bem-sucedidas que mostram ser possível construir um ambiente escolar, no qual a diferença seja compreendida como potência, e não como limitação. Conclui-se que a educação inclusiva afetiva exige compromisso ético, formação continuada e abertura ao outro, sendo um caminho essencial para uma escola verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Amorosidade docente. Empatia. Afetividade na escola. Crianças com deficiência.

364

1. INTRODUÇÃO

É cediço que a educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na medida em que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Em consonância com os princípios da equidade e do respeito às diferenças, a inclusão escolar propõe a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas, que historicamente excluíram alunos com deficiência do ambiente escolar. No entanto, mais do que adequações estruturais e curriculares, a concretização de uma escola inclusiva exige um compromisso ético-afetivo dos profissionais da educação, especialmente dos professores, cuja prática cotidiana é atravessada por desafios e responsabilidades que vão além da transmissão de conteúdos.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. E-mail:

²Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; palestrante, escritora e consultora de Projetos da FAPTO, FADE. E-mail:

Nesse contexto, o papel da amorosidade e da empatia docente emerge como um eixo estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A afetividade, compreendida como uma dimensão constitutiva do ato de educar, não deve ser confundida com sentimentalismo ou improviso pedagógico, mas sim entendida como uma postura ética e relacional que reconhece o outro em sua integralidade. Como argumenta Freire (1996), ensinar exige generosidade, escuta sensível e compromisso com a formação humana do educando, princípios que se tornam ainda mais relevantes quando nos referimos ao atendimento educacional de crianças com deficiência.

Autores como Mantoan (2003) e Carvalho (2004) reforçam que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de políticas públicas ou recursos didáticos, mas, sobretudo, da disposição dos professores em acolher, compreender e valorizar seus alunos em suas singularidades. A empatia, nesse sentido, é um elemento pedagógico de extrema relevância, pois permite ao educador colocar-se no lugar do outro, entender suas necessidades e propor estratégias de ensino mais adequadas, respeitosas e significativas. Assim, a prática pedagógica é reconfigurada como um espaço de encontro humano, no qual vínculos afetivos e relações de confiança são essenciais para a aprendizagem.

Entretanto, não se pode ignorar os desafios enfrentados por professores que atuam na educação inclusiva. A ausência de formação continuada, o excesso de alunos por turma, a escassez de recursos materiais e humanos, além do preconceito, ainda presente em muitos contextos escolares, dificultam a implementação de ações verdadeiramente inclusivas e sensíveis. Diante desse cenário, refletir sobre a amorosidade e a empatia como fundamentos éticos da prática docente é também discutir a urgência de uma formação que vá além da técnica, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais nos educadores.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da amorosidade e da empatia dos professores no processo de ensino de crianças com deficiência, destacando como tais atitudes podem contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar. Para isso, foi realizada uma análise teórica de autores que discutem a educação inclusiva e a dimensão afetiva da docência, além da apresentação de propostas práticas que valorizam a construção de vínculos entre professores e alunos. Ao final, espera-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre o papel humanizador da educação e sobre a necessidade de uma atuação docente pautada pelo respeito, pela sensibilidade e pela escuta ativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro: Marcos Legais e Desafios Históricos.

Apesar da importância que a educação tem na vida de qualquer indivíduo ou sociedade, ela fora incorporada tardiamente como direito social e humano no Brasil. Para Horta (2008) a inclusão apenas ocorreu hodiernamente, por força do surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista do Estado Nacional, sendo que, de acordo ainda com o autor, a demora deve-se ao fato de as sociedades, até então, estarem ainda em luta pela liberdade, frente as opressões políticas do Estado.

A APAE, atualmente muito conhecida pelo ensino próprio para deficientes foi criada no ano de 1950, frente à carência e à ineficácia do Estado em relação a este tipo de serviço. Ressalta-se ainda que foi apenas em 1988 que a Constituição Federal ora vigente passou a assegurar garantia contra qualquer tratamento discriminatório, concedendo atendimento educacional especializado ao deficiente da rede regular de ensino. No mesmo ano (1988) o país instituiu-se uma política de integração dos alunos com deficiência na modalidade de ensino regular e, em 1989 foi promulgada a Lei Federal nº 7853 de 24/10/1989 que, em seu Artigo 8º preconiza que “recusar um aluno com deficiência é crime”. Mas, dito princípio constitucional foi ampliado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), que no artigo 58 determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Para Mantoan (2006), essa mudança representou o rompimento com a lógica segregacionista que historicamente afastava as crianças com deficiência da convivência escolar comum.

A inclusão do aluno com necessidades especiais como democratização das oportunidades educacionais ocorreu, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial (BUENO, 2011). A escola inclusiva e, ainda, integrativa surgiu no país a partir dos anos 90. Apesar de termos que pareçam ter o mesmo significado, ambos são distintos. De acordo com Silva (2011) a integração tem como pressuposto o fato de que os problemas provem das características das crianças deficientes. Já a inclusão vê a questão sob outro ponto de vista, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças: crianças de rua, crianças que trabalham, crianças deficientes e superdotadas, filhos de famílias nômades ou de minorias linguísticas, étnicas, culturais, oriundas dos mais diversos grupos marginalizados.

Eis que em 1996, o Brasil cria a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394) que expõe a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve situar preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com a referida Lei, não sendo possível a integração de

alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns, deve-se proporcionar ao mesmo atendimento preferenciado.

Entretanto, apesar de obrigatoriedade de a inclusão estar vigente, em nosso país, e ser, cada dia mais debatido, para que esta seja efetivamente realizada, no ambiente escolar, faz-se necessária a adequação dos materiais didáticos, espaço físico, bem como, pequenos cuidados que devem ser observados durante a convivência. Em especial, para alunos com deficiência física, pois para além da dificuldade na aprendizagem padrão, ainda estarão sujeitos aos desafios na infraestrutura escolar.

Para Carvalho (2014, p. 14) a inclusão é “a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes”. Deste feito faz-se necessário destacar que a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Mas, ao contrário do que se possa pensar, a educação inclusiva não tem como finalidade adaptar a criança deficiente à educação, mas sim transformá-la de maneira a possibilitar a inserção dela na escola e na sociedade. Sobre isso, Carvalho (2014, p. 37) assim leciona:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser.

367

Segundo Mantoan (2015, p. 49), a educação inclusiva deve estar presente na escola regular, ou seja, o ensino especial deve ser absorvido pelo ensino regular, mas, para isso é necessário que a escola passe por um processo de transformação. De acordo com o autor:

Para que a escola de fato seja inclusiva esta deve ter uma filosofia de profundo respeito às diferenças. Deste feito, de nada adianta proporcionar ao aluno deficiente rampas e banheiros adaptados, por exemplo, se os profissionais da escola não estão preparados para tratar da inclusão. Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança com deficiências não terá problemas de se adaptar ao novo sistema, buscando sua integração dentro e fora da escola.

Para Vygotsky (1997), a inclusão escolar deve ser expressiva para que o sujeito possa atribuir sentido e significado a sua vida. Destarte, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras, proporcionando ao sujeito que compreenda o mundo, no qual está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na edificação desse mundo, assim como se sua própria história.

Apesar da evolução legal, a efetivação desse direito encontrou barreiras práticas e conceituais. Enquanto Mantoan (2003) defende que a escola comum deve se transformar para

acolher a diversidade, Bueno (2011) alerta que apenas o acesso não garante a inclusão verdadeira. Segundo ela, muitas instituições mantêm práticas excludentes sob uma aparência de inclusão, o que evidencia a necessidade de repensar a estrutura pedagógica e a formação dos professores. Essa crítica dialoga com Gouvêa (2008), ao afirmar que a educação inclusiva exige mudanças profundas na cultura escolar, e não apenas adaptações superficiais.

Outro documento fundamental foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008. Essa política enfatiza o direito à escolarização na classe comum, com apoio do atendimento educacional especializado (AEE). Silva e Sassaki (2010) discutem como essa política procurou consolidar a educação inclusiva como princípio orientador do sistema educacional, indo além de políticas assistencialistas. Contudo, como aponta Aranha (2009), a implementação dessa política enfrentou resistências, principalmente pela ausência de investimento em infraestrutura, formação docente e mudança de mentalidades.

A influência da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional, também foi decisiva. Essa convenção estabelece que a inclusão escolar é uma obrigação dos Estados e não uma escolha. Mantoan (2011) considera a ratificação da convenção como um divisor de águas na compreensão do direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, autores, como Diniz (2012), observam que o Brasil ainda opera com contradições: mesmo com marcos legais robustos, muitas redes de ensino ainda não promovem inclusão real e efetiva.

368

O debate sobre a função da escola comum no processo inclusivo é central. Para Freitas (2016), a inclusão escolar precisa ser compreendida como parte de uma educação democrática, na qual todos os sujeitos aprendem juntos e têm seus direitos respeitados. Em contraposição, outros estudiosos, como Fonseca (2014), argumentam que algumas deficiências requerem atenção especializada fora do ambiente regular. Embora essa posição seja minoritária, ela reacende o debate sobre a articulação entre equidade e igualdade de condições na educação.

Historicamente, as práticas excludentes foram institucionalizadas por meio de escolas especiais ou classes segregadas. O modelo clínico-patológico, que predominou até os anos 1980, via a deficiência como um problema do indivíduo, a ser “tratado” por especialistas. A partir da década de 1990, com a influência do modelo social da deficiência, começou a ganhar força a ideia de que o problema está nas barreiras impostas pela sociedade. Nesse contexto, a educação

inclusiva assume uma postura crítica e transformadora. Como lembra Mendes (2006), "a inclusão não é uma concessão, é uma obrigação social baseada em direitos humanos".

A resistência à inclusão também tem raízes na formação docente, pois muitos professores relatam não se sentir preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Para Oliveira e Prieto (2011), a ausência de uma formação inicial e continuada que contemple a educação inclusiva compromete diretamente a qualidade da aprendizagem de alunos com deficiência. Essa crítica é compartilhada por Glat e Blanco (2007), que defendem a inserção transversal da temática da inclusão nos currículos dos cursos de licenciatura.

Apesar dos avanços legais e políticos, os desafios permanecem. Em muitas escolas, faltam recursos, acessibilidade, apoio especializado e políticas efetivas de valorização do trabalho docente. Além disso, há escolas que resistem à matrícula de alunos com deficiência ou mantêm práticas veladas de exclusão. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), embora o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns tenha crescido, ainda existe uma parcela significativa em classes especiais ou instituições segregadas.

Faz-se necessário destacar que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo e da reconstrução de valores sociais e escolares. A legislação e as políticas públicas são fundamentais, mas a mudança deve acontecer também na prática cotidiana das escolas, nos vínculos afetivos, no respeito à singularidade dos sujeitos e no reconhecimento de que a diversidade enriquece o processo educativo. Como resume Mantoan (2006), "incluir é transformar a escola, e não o aluno".

2.2 Amorosidade na Prática Educativa: Contribuições de Paulo Freire e Outros Pensadores

A amorosidade na prática educativa, especialmente no contexto da educação inclusiva, é um conceito profundamente trabalhado por Paulo Freire, que em obras como *Pedagogia do Coração* (2000) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), defende que educar é um ato de amor e compromisso com o outro. Para Freire, ensinar exige escuta, respeito e afeto, elementos que não apenas humanizam a relação educativa, mas também criam um ambiente de confiança, essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Quando se trata de crianças com deficiência, essa postura torna-se ainda mais necessária, pois muitas delas enfrentam diariamente barreiras atitudinais e institucionais que afetam sua autoestima e participação social.

Nesse sentido, há o entendimento de Silva et al. (2024) de que Educação Humanizada busca criar um ambiente de aprendizagem baseado no respeito, na empatia, na cooperação e no bem-estar de todos. Inspirada na visão de Freire, coloca o estudante como protagonista, valorizando suas capacidades e respeitando seu ritmo de desenvolvimento. Para romper com o modelo tradicional, é preciso adotar mudanças significativas, como adaptações curriculares, metodologias inovadoras, suporte especializado e, sobretudo, uma postura amorosa na prática docente, possibilitando que cada aluno desenvolva plenamente seu potencial, mesmo diante de suas limitações.

Corroborando esse entendimento, Freire propõe que o afeto seja incorporado à prática pedagógica não como um elemento periférico, mas como parte da estrutura do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa reconhecer o aluno como sujeito de direitos, capaz de aprender e de interagir com o mundo de forma significativa. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor reforça que ensinar exige o respeito à dignidade do outro e a capacidade de reconhecer as diferentes formas de ser e estar no mundo. Esse reconhecimento é fundamental para a educação inclusiva, pois rompe com a lógica da homogeneização e valoriza as singularidades dos estudantes com deficiência.

Outros pensadores também contribuem para o entendimento da amorosidade como prática educativa. Bell Hooks, por exemplo, em *Ensinando a transgredir* (1994), argumenta que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade e de cuidado mútuo. Para ela, o ensino só se efetiva quando o professor se envolve afetivamente com os alunos, promovendo um espaço seguro para a expressão de suas vivências. A interseção entre as ideias de Hooks e Freire está na valorização do afeto como ferramenta de emancipação, algo essencial para que crianças com deficiência possam aprender em um ambiente onde se sintam acolhidas e respeitadas.

A escuta ativa, defendida por autores como Carl Rogers, também se apresenta como uma dimensão importante da amorosidade. Segundo Rogers (1994), a escuta empática cria condições para que o indivíduo se sinta compreendido e valorizado, o que potencializa o processo de aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, isso significa que o professor precisa estar disponível para compreender não apenas as necessidades pedagógicas dos alunos, mas também suas emoções, medos, desejos e formas próprias de comunicar-se. A escuta ativa, nesse sentido, vai além da escuta técnica e se transforma em uma prática humanizadora.

Miriam Abramovay e Maria da Graça Setton (2006), ao estudarem a violência simbólica nas escolas, afirmam que a ausência de vínculos afetivos entre professores e alunos pode

agravar a exclusão escolar. Em contrapartida, o investimento na construção de relações, pautadas pela empatia e pela amorosidade, é uma das estratégias mais eficazes para promover a permanência e a aprendizagem de crianças com deficiência. Isso exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também uma postura ética e sensível diante das múltiplas dimensões da deficiência e da subjetividade do aluno.

A amorosidade, portanto, não deve ser confundida com paternalismo ou condescendência. Ela exige compromisso, dedicação e uma intencionalidade pedagógica que reconhece o outro como sujeito ativo no processo educativo. Como defende Freire (1996), não se pode ensinar sem aprender com o outro, e esse aprendizado mútuo só é possível em uma relação que se baseia na confiança, no diálogo e na esperança. A amorosidade é, assim, um gesto político e transformador, especialmente em contextos em que a exclusão ainda é uma realidade.

Importante destacar que a amorosidade, como prática educativa, não é apenas desejável, mas necessária. Ela representa um caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam sentir-se pertencentes, valorizados e capazes de aprender. Ao colocar o afeto e a empatia no centro da ação docente, os professores não apenas cumprem sua função social, mas também contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e humana.

2.3 O Papel da Empatia no Cotidiano Escolar: Estratégias de Convivência e Acolhimento

A amorosidade na prática educativa, especialmente, no contexto da educação inclusiva, é um conceito profundamente trabalhado por Paulo Freire, que em obras como *Pedagogia do Coração* (2000) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), defende que educar é um ato de amor e compromisso com o outro. Para Freire, ensinar exige escuta, respeito e afeto, elementos que não apenas humanizam a relação educativa, mas também criam um ambiente de confiança, essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Quando se trata de crianças com deficiência, essa postura torna-se, ainda mais necessária, pois muitas delas enfrentam diariamente barreiras atitudinais e institucionais que afetam sua autoestima e participação social.

Freire propõe que o afeto seja incorporado à prática pedagógica não como um elemento periférico, mas como parte da estrutura do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa reconhecer o aluno como sujeito de direitos, capaz de aprender e de interagir com o mundo de forma significativa. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor reforça que ensinar exige o respeito

à dignidade do outro e à capacidade de reconhecer as diferentes formas de ser e estar no mundo. Esse reconhecimento é fundamental para a educação inclusiva, pois rompe com a lógica da homogeneização e valoriza as singularidades dos estudantes com deficiência.

Outros pensadores também contribuem para o entendimento da amorosidade como prática educativa. Bell Hooks, por exemplo, em *Ensinando a transgredir* (1994), argumenta que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade e de cuidado mútuo. Para ela, o ensino só se efetiva quando o professor se envolve, afetivamente com os alunos, promovendo um espaço seguro para a expressão de suas vivências. A interseção entre as ideias de Hooks e Freire está na valorização do afeto como ferramenta de emancipação, algo essencial para que crianças com deficiência possam aprender em um ambiente onde se sintam acolhidas e respeitadas.

As emoções são a exteriorização da afetividade (...). Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tomam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (Wallon, 1975, p. 143 apud Matos, 2023, p. 266).

A escuta ativa, defendida por autores como Carl Rogers, também se apresenta como uma dimensão importante da amorosidade. Segundo Rogers (1994), a escuta empática cria condições para que o indivíduo se sinta compreendido e valorizado, o que potencializa o processo de aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, isso significa que o professor precisa estar disponível para compreender não apenas as necessidades pedagógicas dos alunos, mas também suas emoções, medos, desejos e formas próprias de comunicar-se. A escuta ativa, nesse sentido, vai além da escuta técnica e se transforma em uma prática humanizadora.

Miriam Abramovay e Maria da Graça Setton (2006), ao estudarem a violência simbólica nas escolas, afirmam que a ausência de vínculos afetivos entre professores e alunos pode agravar a exclusão escolar. Em contrapartida, o investimento na construção de relações pautadas pela empatia e pela amorosidade é uma das estratégias mais eficazes para promover a permanência e a aprendizagem de crianças com deficiência. Isso exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também uma postura ética e sensível diante das múltiplas dimensões da deficiência e da subjetividade do aluno.

A amorosidade, portanto, não deve ser confundida com paternalismo ou condescendência. Ela exige compromisso, dedicação e uma intencionalidade pedagógica que reconhece o outro como sujeito ativo no processo educativo. Como defende Freire (1996), não se pode ensinar sem aprender com o outro, e esse aprendizado mútuo só é possível em uma

relação que se baseia na confiança, no diálogo e na esperança. A amorosidade é, assim, um gesto político e transformador, especialmente em contextos em que a exclusão ainda é uma realidade.

A amorosidade como prática educativa não é apenas desejável, mas necessária. Ela representa um caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam sentir-se pertencentes, valorizados e capazes de aprender. Ao colocar o afeto e a empatia no centro da ação docente, os professores não apenas cumprem sua função social, mas também contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e humana.

2.4 Desafios e Possibilidades na Construção de uma Educação Inclusiva Afetiva

A construção de uma educação inclusiva que valorize a afetividade impõe desafios significativos aos educadores, que, muitas vezes, se veem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A ausência de formação específica sobre deficiência, educação especial e práticas inclusivas ainda é um entrave comum, como destacam Mantoan (2006) e Silva (2023). A formação inicial docente, com frequência, trata o tema da inclusão de forma superficial, o que leva muitos professores a enfrentarem sentimentos de insegurança e impotência, diante da tarefa de ensinar alunos com deficiência em contextos heterogêneos.

373

A falta de recursos materiais e humanos, nas escolas, compromete a implementação eficaz de práticas inclusivas é outro ponto a ser ponderado. Conforme Carvalho (2011), as escolas públicas brasileiras carecem de infraestrutura adaptada, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos diversificados e apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais. Esse cenário sobrecarrega o professor e restringe a autonomia pedagógica necessária para atender às especificidades de cada aluno com deficiência.

A cultura organizacional de muitas escolas ainda não incorpora plenamente os princípios da inclusão, o que dificulta ações colaborativas e a criação de um ambiente acolhedor. Como defendem Nóvoa (2009) e Rios (2000), é imprescindível que a escola reconheça o trabalho docente como coletivo e interdependente, valorizando a escuta, o diálogo e o suporte entre pares para construir uma prática afetiva e eficiente.

Apesar dos desafios, existem experiências práticas bem-sucedidas que demonstram as possibilidades reais de uma educação inclusiva afetiva. Projetos escolares com foco na convivência, rodas de conversa, oficinas pedagógicas e uso de recursos lúdicos têm promovido o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com deficiência. Em muitos casos, essas

práticas foram potencializadas por professores que, mesmo diante das dificuldades, escolheram cultivar vínculos humanos com seus alunos, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2000), que defendia a amorosidade como um princípio fundamental da prática educativa.

A formação continuada, nesse contexto, surge como uma ferramenta estratégica para transformar a realidade escolar. Iniciativas que oferecem capacitações com enfoque nas relações humanas, metodologias ativas e diversidade têm fortalecido a confiança dos professores e ampliado suas possibilidades pedagógicas. Conforme aponta Noddings (2015), o cuidado é uma competência que pode ser ensinada, refletida e aperfeiçoada, sendo essencial para a construção de vínculos e de uma prática sensível.

Estratégias de ensino, baseadas em vínculos emocionais, como o uso da escuta ativa, do elogio sincero, da mediação de conflitos e da valorização das histórias de vida dos alunos, têm demonstrado eficácia no engajamento e na aprendizagem de crianças com deficiência. Essas estratégias não dependem exclusivamente de recursos técnicos, mas da disposição do professor em se comprometer afetivamente com o processo educativo, reconhecendo o aluno como sujeito integral, com potencialidades diversas.

Diante desse cenário, é fundamental propor caminhos que valorizem o papel sensível e mediador do professor na educação inclusiva. Isso envolve políticas públicas que garantam formação de qualidade, melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. Mas, sobretudo, exige uma mudança de postura ética e relacional na escola, pautada pelo compromisso com o outro, pela empatia e pela amorosidade como fundamentos da prática pedagógica inclusiva.

CONCLUSÃO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e afetiva requer mais do que o cumprimento de leis ou o simples acesso físico ao ambiente escolar. Ela exige um comprometimento ético, humano e emocional por parte de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente dos professores. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que o afeto, a empatia e a amorosidade não são elementos acessórios da prática pedagógica, mas fundamentos essenciais para a aprendizagem significativa e a valorização da diversidade humana.

Autores como Paulo Freire, Rosita Edler Carvalho e Nel Noddings reforçam a ideia de que educar é um ato relacional, que se sustenta na escuta, no respeito e na disposição para

compreender o outro em sua singularidade. No contexto da educação inclusiva, esses princípios tornam-se, ainda mais relevantes, pois crianças com deficiência frequentemente enfrentam barreiras invisíveis que só podem ser superadas por meio de vínculos humanos genuínos e ações pedagógicas sensíveis.

Apesar dos avanços legais e políticos, o cotidiano escolar ainda apresenta desafios consideráveis: falta de formação específica, escassez de recursos, ausência de apoio institucional e resistência cultural. No entanto, também há inúmeras experiências bem-sucedidas sendo desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, demonstrando que, quando há sensibilidade, formação continuada e trabalho coletivo, é possível promover uma escola mais acolhedora e inclusiva.

Assim, a afetividade não deve ser vista como uma postura ingênua ou romântica, mas como uma estratégia pedagógica potente, com embasamento teórico e prático, capaz de transformar realidades. A amorosidade docente, longe de ser uma fragilidade, é um dos pilares mais fortes para a construção de um ambiente escolar justo, plural e verdadeiramente educativo.

A educação inclusiva afetiva é, portanto, um caminho que exige coragem, disposição e compromisso. Requer que o professor olhe para além do currículo e enxergue a criança como um ser integral, com histórias, desejos e potencialidades. Ao reconhecer e acolher essas singularidades, a escola se transforma em um espaço de pertencimento, onde todos têm voz, vez e valor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade**. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a construção do conceito e a proposta da educação inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 355-368, maio/ago. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"** / Rosita Edler Carvalho - Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a educação do aluno com necessidades especiais**. São Paulo: Loyola, 2011.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **Ética e educação: subsídios para uma reflexão pedagógica**. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Ética e educação: o sujeito em questão*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do coração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. A construção da emoção em Wallon e Maturana: reflexões para uma melhor compreensão das relações educacionais. In PINHEIRO, Harald Sá Peixoto (org.). *Teoria e Fundamentos da Educação: Perspectivas Locais e Globais*. Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NODDINGS, Nel. **O cuidado na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NODDINGS, Nel. **O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A política educacional brasileira e o processo de inclusão: avanços e limites**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 493-506, set./dez. 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antônio Carlos da. **A educação especial no Brasil: trajetória, avanços e desafios**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 61, n. 60, p. 1-23, 2023.

SILVA, Renata Cássia da. **Educação inclusiva e formação docente: olhares sobre a prática pedagógica**. Revista Educação e Fronteiras, v. 13, n. 39, 2023.

SILVA, Joana D'Arc Almeida da, Bacelar, Renata dos Santos, & Oliveira, Máuria Maria Pereira de. (2024). O SER (AFETIVO) E O FAZER (INCLUSIVO) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA. *Epitaya E-Books*, 1(88), 171-183. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024653p171>

