

## AFETIVIDADE E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

AFFECTIVITY AND INCLUSION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY  
EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING PRACTICE

AFECTIVIDAD E INCLUSIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Bianca Cristina Carvalho Pagotto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa a relação entre afetividade e inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental, discutindo os desafios e as possibilidades presentes na prática docente em contextos educacionais marcados pela diversidade. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar ultrapassa a garantia de acesso à escola, exigindo relações pedagógicas fundamentadas no acolhimento, no reconhecimento das singularidades e na participação efetiva dos estudantes. Desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o estudo evidencia que a afetividade constitui dimensão indissociável dos processos de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. As análises demonstram que práticas pedagógicas autoritárias, associadas à ausência de escuta sensível e ao distanciamento relacional, tendem a intensificar processos de exclusão escolar. Em contrapartida, vínculos afetivos positivos favorecem o pertencimento, a autonomia e a aprendizagem significativa. O estudo também problematiza limites institucionais relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à insuficiência de apoio pedagógico. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende da construção de ambientes escolares democráticos, humanizados e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Afetividade. Inclusão escolar. Prática docente.

**ABSTRACT:** This article analyzes the relationship between affectivity and inclusion in the early years of elementary education, discussing the challenges and possibilities present in teaching practice within educational contexts marked by diversity. It is based on the understanding that school inclusion goes beyond guaranteeing access to school, requiring pedagogical relationships grounded in welcoming, recognition of individual differences, and the effective participation of students. Developed through bibliographic research with a qualitative approach, the study highlights that affectivity constitutes an inseparable dimension of teaching and learning processes, directly influencing students' cognitive, emotional, and social development. The analyses demonstrate that authoritarian pedagogical practices, associated with the absence of sensitive listening and relational distancing, tend to intensify processes of school exclusion. In contrast, positive affective bonds favor belonging, autonomy, and meaningful learning. The study also discusses institutional limitations related to teacher education, working conditions, and insufficient pedagogical support. It is concluded that the effectiveness of inclusion depends on the construction of democratic, humanized school environments committed to the integral development of students.

**Keywords:** Affectivity. School inclusion. Teaching practice.

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Gestão Escolar; mestre em educação pela UNINQ.

**RESUMEN:** Este artículo analiza la relación entre afectividad e inclusión en los primeros años de la educación primaria, discutiendo los desafíos y las posibilidades presentes en la práctica docente en contextos educativos marcados por la diversidad. Se parte de la comprensión de que la inclusión escolar supera la garantía de acceso a la escuela, exigiendo relaciones pedagógicas fundamentadas en la acogida, el reconocimiento de las singularidades y la participación efectiva de los estudiantes. Desarrollado a partir de una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo, el estudio evidencia que la afectividad constituye una dimensión indisociable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, influyendo directamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos. Los análisis demuestran que las prácticas pedagógicas autoritarias, asociadas a la ausencia de escucha sensible y al distanciamiento relacional, tienden a intensificar los procesos de exclusión escolar. En contrapartida, los vínculos afectivos positivos favorecen el sentido de pertenencia, la autonomía y el aprendizaje significativo. El estudio también problematiza los límites institucionales relacionados con la formación docente, las condiciones de trabajo y la insuficiencia de apoyo pedagógico. Se concluye que la efectivización de la inclusión depende de la construcción de ambientes escolares democráticos, humanizados y comprometidos con el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Afectividad. Inclusión escolar. Práctica docente.

## INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios da educação atual é a inclusão escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, especialmente considerando as diversas demandas ligadas à diversidade, à participação e à garantia do direito à aprendizagem. Apesar dos progressos legais terem melhorado o acesso de estudantes historicamente marginalizados à escola regular, ainda existem desafios em relação à permanência, ao pertencimento e à implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Nesse cenário, as interações diárias na escola desempenham um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e democráticos.

A afetividade se destaca como um componente essencial para fortalecer a inclusão, pois exerce uma influência direta nos processos de ensino, aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral dos alunos. Nos primeiros anos, período caracterizado pela formação da identidade, autoestima e primeiras vivências sistemáticas no ambiente escolar, as relações estabelecidas entre docentes e estudantes podem incentivar ou restringir a participação e o envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas. Portanto, entender a dimensão emocional do ensino é fundamental para refletir sobre os desafios e as oportunidades da inclusão escolar.

Neste contexto, o presente estudo aborda a conexão entre afetividade e inclusão nos primeiros anos do ensino fundamental, examinando de que maneira as práticas docentes, as

interações pedagógicas e as condições institucionais impactam a criação de uma educação mais inclusiva, humanizada e dedicada ao desenvolvimento integral dos alunos.

## MÉTODOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de documentos, que se apoia na análise de referenciais teóricos relacionados à educação inclusiva, afetividade e prática docente, com o objetivo de entender a conexão entre afetividade e inclusão nos primeiros anos do ensino fundamental.

## RESULTADOS

A inclusão escolar se fortalece quando as práticas pedagógicas reconhecem o estudante em sua dimensão humana, emocional, social e cognitiva, articulando afetividade, mediação pedagógica e compromisso ético com a diversidade.

## DISCUSSÃO

A consolidação da inclusão escolar no Brasil tem se configurado como um processo marcado por avanços normativos significativos e, simultaneamente, por persistentes tensões no cotidiano das instituições educativas. A ampliação do acesso à escola regular, especialmente a partir das últimas décadas, representou um marco importante na garantia do direito à educação; contudo, tal conquista não se traduz automaticamente em experiências educativas pautadas na participação, no pertencimento e na aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Entre o direito formal assegurado e a vivência concreta no interior das salas de aula, evidencia-se um conjunto de desafios que atravessam as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas entre professores e alunos e as condições institucionais que sustentam o trabalho docente. Essa etapa constitui um momento decisivo para a formação da identidade, da autoestima e das primeiras interações sistemáticas com o conhecimento escolar, exigindo especial atenção às dimensões relacionais que permeiam o processo educativo.

A inclusão não se limita ao ato de matricular estudantes pertencentes ao público da educação especial, tampouco pode ser entendida como uma prática circunscrita a medidas técnicas de adequação pedagógica. Concebê-la como mecanismo compensatório ou expediente de gestão escolar resulta na negação da heterogeneidade presente nas turmas dos anos iniciais e obscurece o fato de que o percurso educacional de qualquer sujeito pode ser atravessado, em

diferentes etapas, por experiências de fragilidade, obstáculos ao aprendizado ou processos de marginalização.

No dia a dia da sala de aula, a atuação docente ocupa um lugar central, pois é nesse espaço que a inclusão se materializa ou se fragiliza. As decisões pedagógicas, as formas de interação, as expectativas construídas em relação aos alunos e a maneira como os conflitos são mediados revelam concepções implícitas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nos anos iniciais, o professor é frequentemente a principal referência institucional para a criança, o que confere à sua atuação um papel determinante na construção do sentimento de pertencimento à escola. Assim, compreender os desafios da inclusão implica analisar não apenas os recursos pedagógicos disponíveis, mas, sobretudo, a dimensão relacional que sustenta o processo educativo.

A afetividade emerge como categoria central para o entendimento das medidas inclusivas. Longe de se restringir a um atributo pessoal do professor ou a uma postura espontânea de cuidado, a afetividade constitui uma dimensão constitutiva da ação pedagógica, atravessando os processos de ensino e aprendizagem. Estudos no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento indicam que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do sujeito não se desenvolvem de forma isolada, mas em permanente inter-relação. Aprender envolve não apenas apropriar-se de conteúdos escolares, mas também construir sentidos, estabelecer vínculos e atribuir significados às experiências vividas no ambiente educativo.

A articulação entre afetividade e cognição torna-se ainda mais evidente, uma vez que as crianças expressam suas necessidades, inseguranças e potencialidades por meio de múltiplas linguagens, nem sempre verbalizadas. Gestos, silêncios, comportamentos considerados inadequados ou dificuldades persistentes podem sinalizar demandas emocionais e relacionais que, se não reconhecidas, tendem a ser interpretadas de forma reducionista. A leitura pedagógica dessas manifestações exige do professor sensibilidade, escuta e disponibilidade para compreender o aluno em sua totalidade, evitando processos de rotulação e interpretações que reforçam atitudes excludentes no contexto escolar.

A afetividade, não se opõe à intencionalidade pedagógica nem compromete a autoridade docente. Ao contrário, ela sustenta ações baseadas no acolhimento, no reconhecimento das singularidades e na construção de vínculos de confiança, elementos essenciais para a participação dos alunos nas atividades escolares. Ambientes educativos emocionalmente seguros favorecem o engajamento, a autonomia e a disposição para aprender, especialmente

entre crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade social, cultural ou emocional. A dimensão afetiva do exercício da docência assume relevância ética e política, pois incide diretamente sobre as formas pelas quais a escola reconhece, assegura ou limita o direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Carvalho (2010) chama a atenção para os riscos de uma prática pedagógica que desconsidera a dimensão motivacional e comunicacional das relações educativas, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

Se professores e alunos por inúmeros fatores (inclusive alheios à sua vontade) não estiverem igualmente motivados, desejosos de aprender, de compartilhar ideias, conceitos, procedimentos e valores - estarão falando idiomas diferentes entre eles, ainda que se espere que o professor seja capaz de falar vários 'idiomas', para seu trabalho na diversidade. (Carvalho, 2010, p. 58)

Estudos recentes têm destacado que a centralidade da afetividade na escola contemporânea está diretamente relacionada à construção de ambientes educativos capazes de acolher os estudantes em sua integralidade, articulando dimensões emocionais, culturais e sociais, bem como o fortalecimento das relações entre escola, estudantes e famílias.

Conforme destacam Aguiar et al. (2025):

Em um contexto contemporâneo, onde questões como saúde mental, diferenças, singularidades, diversidades e a relação entre escola e família ganham cada vez mais relevância, a escola precisa se tornar um ambiente que acolha os estudantes de maneira integral. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a construção do ambiente escolar favoreça relações saudáveis, fortaleça os vínculos afetivos entre educadores e estudantes com as famílias, e valorize as diversas culturas, saberes e representações identitárias presentes na comunidade escolar.” (Aguiar et al., 2025, p. 4)

As diretrizes curriculares nacionais reforçam a ideia de que a educação básica deve fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, considerando-os em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao enfatizar competências relacionadas ao respeito à diversidade, à empatia e à convivência democrática, os documentos oficiais sinalizam que a qualidade da educação não se restringe aos resultados acadêmicos, mas envolve a construção de relações éticas e inclusivas no cotidiano escolar. No entanto, a efetivação desses princípios depende de como são apropriados e traduzidos na atuação pedagógica concreta, o que exige do professor sensibilidade relacional e condições institucionais favoráveis. Se o professor, porventura, desconsiderar o clima emocional da sala de aula, isso poderá reproduzir desigualdades, mesmo quando formalmente alinhadas às políticas de inclusão.

Reconhecer a importância da afetividade no fazer docente não implica ignorar os limites institucionais que atravessam o trabalho dos professores. Condições precárias de trabalho, turmas numerosas, ausência de apoio especializado e insuficiência de formação inicial e

continuada constituem obstáculos concretos à implementação de atitudes inclusivas sensíveis às demandas emocionais dos alunos. A ampliação das atribuições docentes, sem o correspondente investimento em formação e suporte institucional, contribui para a sobrecarga profissional e para a reprodução de ações mecanizadas, que dificultam a construção de vínculos pedagógicos consistentes e a atenção às singularidades presentes nas salas de aula dos anos iniciais. A formação docente emerge como elemento estratégico para a consolidação da inclusão nos anos iniciais. Preparar professores para atuar em cenários heterogêneos exige não apenas o domínio de metodologias e recursos didáticos, mas também o desenvolvimento de competências relacionais, como a escuta sensível, a mediação de conflitos e a reflexão crítica sobre as próprias práticas. A dimensão afetiva do ensino-aprendizagem, frequentemente relegada a um segundo plano nos processos formativos, revela-se fundamental para que o professor compreenda o aluno para além de suas dificuldades aparentes, reconhecendo suas potencialidades e trajetórias singulares.

Além da formação docente, a cultura escolar desempenha papel decisivo na efetivação de atitudes inclusivas. Escolas que valorizam o diálogo, o trabalho colaborativo e a corresponsabilização tendem a criar condições mais favoráveis para a construção de vínculos afetivos e para a mediação pedagógica das diferenças. Por outro lado, ambientes marcados pela padronização excessiva, pela centralidade em resultados normativos e pela fragmentação do trabalho docente dificultam a construção de vínculos pedagógicos significativos, fragilizando os processos de inclusão e esvaziando o potencial formativo da afetividade na dinâmica cotidiana da escola.

A qualidade da escola está diretamente relacionada ao modo como as relações socioafetivas são construídas e vivenciadas no interior da comunidade escolar. Conforme destaca Mantoan (2006): “Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos (...) pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.” (MANTOAN, 2006, p. 45)

Abordar a afetividade e a inclusão na fase inicial da educação básica implica compreender o trabalho docente como ação situada, atravessada por múltiplas determinações, mas também como espaço de possibilidade e transformação. A abordagem da afetividade e da inclusão nos anos iniciais da educação básica requer a compreensão do trabalho docente como uma prática situada, atravessada por múltiplas determinações, mas também como um espaço de possibilidade e transformação. Abre-se, assim, a perspectiva de práticas pedagógicas

comprometidas com o diálogo, o reconhecimento e a dignidade dos estudantes. A inclusão, concebida como um processo de natureza relacional, não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais ou de adaptações técnicas, sendo construída, sobretudo, nas interações cotidianas que atribuem sentido à experiência escolar. Somente assim, é possível aprofundar a análise dos desafios e das oportunidades da afetividade na ação docente inclusiva, considerando como os laços estabelecidos podem favorecer — ou limitar — a participação, o pertencimento e a aprendizagem dos alunos em ambientes marcados pela diversidade.

É importante lembrar que nas últimas décadas, a inclusão escolar consolidou-se como um dos desafios mais complexos do cenário educacional brasileiro, envolvendo dimensões éticas, políticas e pedagógicas que extrapolam a garantia formal do acesso à escola. Embora os avanços legais e normativos tenham ampliado significativamente a matrícula de estudantes historicamente excluídos, persiste uma distância expressiva entre o direito assegurado e a experiência concreta vivida nas escolas. A discrepância manifesta-se, sobretudo, nas ações pedagógicas, nas dinâmicas relacionais em sala de aula e nas condições institucionais que sustentam — ou fragilizam — os processos de inclusão. E este cenário se torna ainda mais sensível, quando falamos de uma etapa decisiva para a formação da identidade, da autoestima, do pertencimento e das primeiras interações sistemáticas com o conhecimento e com a escola, apontando a centralidade das interações pedagógicas e do clima relacional na efetivação de práticas inclusivas.

7

A literatura crítica em educação tem evidenciado que os processos de inclusão escolar, quando desvinculados de condições efetivas de apoio pedagógico e institucional, podem reproduzir práticas historicamente excludentes. Ao analisarem a permanência de modelos escolares tradicionais, Mantoan e Prieto (2006) apontam que as instituições educacionais têm encontrado sérias dificuldades para responder às demandas contemporâneas da diversidade e da inclusão social, uma vez que “as instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças...” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 40).

Carvalho (2010) problematiza as contradições presentes nas práticas escolares ao afirmar que:

Embora seja sofrido, precisamos admitir que a escola tem legitimado a exclusão, principalmente dos grupos em desvantagem, mesmo quando procura inserir alunos nas classes regulares, mas sem os apoios necessários.” (Carvalho, 2010, p. 63)

Compreender a inclusão apenas como política direcionada ao público da educação especial constitui um equívoco recorrente, amplamente problematizado por Carvalho (2010). A autora alerta que a tendência de restringir a inclusão a determinados grupos reforça atuações excludentes e invisibiliza as múltiplas formas de diversidade presentes na escola, ao afirmar que “a tendência predominante tem sido a de se pensar que a política de inclusão em educação refere-se ao alunado da educação especial” (CARVALHO, 2010, p. 85).

Carvalho (2010) expande a noção de inclusão ao relacioná-la diretamente com a qualidade social da escola e ao êxito da aprendizagem e da participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Diante de todas essas variáveis, devemos retomar a significação de escola e de inclusão, para entendermos que uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação. A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões” (Carvalho, 2010, p.114).

Ao limitar a inclusão à inserção física do aluno na escola regular, desconsideram-se as condições reais de participação, aprendizagem e reconhecimento, perpetuando-se desigualdades historicamente produzidas no interior das instituições escolares. Isso reforça uma lógica de seleção e classificação que vai contra os princípios da educação como direito social e humano, exigindo que a inclusão seja analisada também a partir das interações pedagógicas que se estabelecem nas escolas.

A análise das práticas inclusivas evidência que a dimensão afetiva exerce influência determinante sobre os modos pelos quais a inclusão se concretiza — ou se enfraquece — no cotidiano do exercício docente. A afetividade permeia as relações educativas, influencia a percepção que os estudantes constroem de si mesmos e incide diretamente sobre sua participação, engajamento e aprendizagem. A escola, enquanto espaço social, é marcada por interações contínuas que atribuem sentidos emocionais às experiências vividas, sendo essas interações constitutivas da vida institucional e do desenvolvimento humano (CARVALHO, 2010). Dissociar inclusão e afetividade implica reduzir a complexidade dos vínculos que sustentam os processos de ensino-aprendizagem.

Compreender a inclusão como processo que envolve reconhecimento, participação e aprendizagem implica reconhecer que a afetividade interfere diretamente na maneira como o aluno interpreta suas experiências escolares e elabora o conhecimento. Como cita Ferrarezi a seguir:

A afetividade indiscutivelmente ocupa lugar de destaque dentro do processo de aprendizagem e a maneira como ela acontece pode ser decisiva na concepção de mundo construída pelo aluno, bem como na sua elaboração do conhecimento (FERRAREZI, 2023, p. 81).

A ideia de afetividade adotada neste trabalho a entende como componente estruturante do desenvolvimento humano, articulado às dimensões cognitiva, social e emocional. Essa perspectiva afasta-se de abordagens reducionistas que compartimentam o sujeito e restringem a aprendizagem a um fenômeno estritamente intelectual. Mahoney (2008, apud Ferreira; Acioly-Régniér, 2010) afirma que os âmbitos motor, afetivo e cognitivo constituem esferas indissociáveis da pessoa, de modo que qualquer ação humana mobiliza tais dimensões de forma concomitante. Nessa direção, os processos mentais apresentam repercussões emocionais e sociais, assim como as disposições afetivas incidem sobre a atividade cognitiva, o que demanda uma prática pedagógica atenta a essa articulação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a integração entre afetividade e cognição manifesta-se de forma particularmente intensa, uma vez que as crianças se comunicam, muitas vezes, antes da linguagem verbal, por meio de gestos, expressões faciais, movimentos e reações emocionais. A leitura pedagógica dessas expressões constitui uma competência fundamental do professor, pois comportamentos frequentemente rotulados como indisciplina, desatenção ou dificuldade de aprendizagem podem expressar inseguranças, frustrações ou necessidades não reconhecidas. A patologização dessas manifestações contribui para rotular e estigmatizar alunos, deslocando o foco das condições pedagógicas e institucionais que produzem o fracasso escolar. Como alerta Carvalho (2010), “o aluno ‘aprisionado’ em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente” (CARVALHO, 2010, p. 59), revelando como práticas escolares podem legitimar processos de exclusão.

Na inclusão, a dimensão afetiva configura-se como estratégia pedagógica indispensável, pois sustenta ações baseadas no acolhimento, no reconhecimento das singularidades e na construção de vínculos. Rogers (1977) enfatiza que ambientes emocionalmente seguros favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Para o autor, a congruência do professor, aliada à consideração positiva incondicional e ao respeito, cria um clima de confiança no qual o aluno se sente autorizado a errar, perguntar e aprender. Ao discutir as condições necessárias para uma aprendizagem significativa, Rogers explicita a centralidade da postura docente no estabelecimento de um clima emocionalmente favorável, ao afirmar que: “A aprendizagem pode ser facilitada, segundo

parece, se o professor for congruente” (ROGERS, 1977, p. 331), o que implica assumir uma postura autêntica, dialógica e aberta às singularidades dos estudantes.

A perspectiva de Rogers dialoga diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que concebe a educação básica como espaço de desenvolvimento integral. Ao afirmar que as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de competências relacionadas ao acolhimento, ao reconhecimento e ao respeito às diversidades, a BNCC reforça que a qualidade educacional não se restringe ao desempenho acadêmico, mas envolve participação, pertencimento e relações éticas no ambiente escolar (BRASIL, 2017). A dimensão afetiva emerge como condição necessária para que as orientações curriculares se concretizem nas salas de aula dos anos iniciais.

A postura do professor assume papel determinante na construção da autoimagem do aluno. Expectativas negativas, atitudes autoritárias e distanciamento emocional tendem a fragilizar a autoestima, reduzir o engajamento e comprometer o desempenho acadêmico, sobretudo entre estudantes que já vivenciam situações de vulnerabilidade.

Ao analisar práticas pedagógicas autoritárias, destaca-se que:

Conforme Fleuri (1997), a prática pedagógica autoritária acaba gerando situações de conflito, prejudicando o relacionamento de professor e aluno. O primeiro faz da sala de aula um local onde tudo é estabelecido por ele e pelas normas da instituição, acatadas passiva e comodamente, vendo o aluno como um receptor de conhecimentos; neste caso não há espaço para discussão, nem momento para esclarecimento de dúvidas.” (FLEURI, 1997, apud CABRAL; CARVALHO; RAMOS, 2004, p.328).

10

A concepção bancária de educação, criticada por Freire (1996), caracteriza-se pela prática em que o educador deposita conteúdos em estudantes tomados como receptores passivos, desconsiderando suas experiências, emoções e saberes. Em oposição a essa lógica, Freire (1996) afirma que ensinar não corresponde à transferência de conhecimentos, mas à criação de condições para que sejam produzidos, o que requer abertura às indagações, às inibições e às curiosidades dos alunos. Ao aprofundar o papel da escuta na prática pedagógica, o autor destaca que escutar ultrapassa a dimensão técnica ou passiva da audição, constituindo-se como uma postura ética e relacional indispensável ao exercício da docência:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição

com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.(FREIRE, 1996, p. 119, 120)

Para Freire (1996), a escuta configura-se como um princípio ético da prática docente, uma vez que “escutar [...] significa a disponibilidade permanente [...] para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 119). Longe de enfraquecer a autoridade do professor, tal postura a consolida, pois se ancora no respeito e na legitimidade das relações construídas no espaço escolar, constituindo fundamento essencial para a efetivação de práticas inclusivas nos anos iniciais. A inclusão escolar se realiza, portanto, no âmbito das interações cotidianas e de ações pedagógicas que reconhecem as trajetórias singulares dos estudantes. Ao problematizar a conformação histórica dos sistemas de ensino, Mantoan (2006) evidencia que a organização escolar ainda se apoia em uma lógica fragmentadora e excludente, conforme expresso ao afirmar que:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.” (Mantoan, 2006, p. 16).

Mantoan (2006) ainda argumenta que os sistemas escolares ainda operam a partir de uma lógica reducionista, que divide alunos entre “normais” e “deficientes”, ignorando o subjetivo, o afetivo e o criador. Para a autora, “para terem direito à escola, não são os alunos que devem mudar, mas a própria escola” (MANTOAN, 2006, p. 9), o que implica reorganizar currículo, avaliação e práticas pedagógicas. Ensinar, significa atender às diferenças sem individualizar excessivamente o ensino, adotando uma pedagogia ativa, dialógica e integradora.

Mantoan e Prieto (2006) aprofundam ainda mais a discussão ao afirmarem que a inclusão é um dever ético-político relacionado à justiça social e à equidade de direitos. As autoras ressaltam que o acesso formal à escola não assegura, por si só, uma experiência educativa de qualidade, sendo necessário promover desigualdades de tratamento como estratégia para restabelecer uma igualdade historicamente rompida. Por isso afirmam que “a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, mas não lhes assegura a permanência” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 20), e deixam claro que a inclusão exige transformações estruturais no trabalho docente e nos laços escolares, deslocando o foco de uma lógica administrativa para uma compreensão relacional da educação.

As contribuições de Conte, Ourique e Basegio (2017) aprofundam esse debate ao problematizar a exclusão como fenômeno social e cultural que se expressa no desrespeito às singularidades humanas. Afirmam que, “a exclusão social e cultural apresenta-se através de muitas facetas, revelando-se no desrespeito à condição peculiar de desenvolvimento humano” (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 9). Isso permite compreender que intervenções autoritárias ou normativas podem reforçar processos de exclusão quando desconsideram a dimensão afetiva e relacional da aprendizagem, mesmo quando mediadas por tecnologias ou dispositivos pedagógicos.

A aprendizagem, deve ser compreendida como processo relacional, intersubjetivo e plural. Conforme defendem Conte, Ourique e Basegio (2017), “os desajustes no ritmo de aprendizado fazem parte de um processo plural, complexo e múltiplo de sentido” (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 13), o que dialoga com a crítica à homogeneização dos tempos e ritmos escolares. Reconhecer a pluralidade implica repensar ações avaliativas, curriculares e relacionais, bem como os recursos utilizados no processo educativo. A tecnologia assistiva emerge como importante mediação pedagógica, desde que compreendida para além de seu caráter técnico. Silva e Martins (2022) afirmam que “com a tecnologia assistiva, como sistemas que auxiliam na comunicação, a inclusão ganha eficiência” (SILVA; MARTINS, 2022, p. 2), ressaltando que sua efetividade depende diretamente da mediação docente e da formação adequada dos professores.

12

A consolidação de práticas pedagógicas afetivas e inclusivas enfrenta, entretanto, limites institucionais significativos. Carvalho (2010) destaca que o trabalho docente é atravessado por condições materiais precárias, desvalorização profissional e insuficiência de formação inicial e continuada, fatores que afetam diretamente as interações com os alunos. Ribeiro (2010) observa que, embora o papel do professor tenha se ampliado, exigindo integração entre aspectos cognitivos e afetivos, ‘tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva’ (RIBEIRO, 2010, p. 405). Isso dificulta a mediação de conflitos, a escuta sensível e a construção de vínculos, comprometendo a sustentação de práticas inclusivas que dependem, justamente, da qualidade das relações estabelecidas no contexto diário das práticas pedagógicas.

Nos anos iniciais, os conflitos escolares assumem caráter formativo quando mediados por práticas que valorizam o diálogo, o respeito e a compreensão das emoções envolvidas. A afetividade contribui para transformar tensões em oportunidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de convivência, negociação e autorregulação

emocional. Para que isso seja eficaz, é fundamental que o professor construa vínculos, compreendendo o mundo emocional dos alunos e estabelecendo vínculos fundamentados na confiança e na segurança, condições que possibilitam a participação efetiva de todos os estudantes, especialmente daqueles historicamente mais vulnerabilizados nos processos escolares

A articulação entre afetividade e inclusão na prática docente, permite projetar uma escola comprometida com a dignidade humana, o respeito às diferenças e a justiça social. Gadotti (2007) sintetiza a concepção ao afirmar que ‘quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade’ (GADOTTI, 2007, p. 57), ressaltando que nenhuma dessas dimensões é superior à outra. Assim, a afetividade não constitui concessão ou fragilidade, mas condição para uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas emocionais e cognitivas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que as práticas inclusivas se sustentam em vínculos construídos marcados pelo reconhecimento, pelo pertencimento e pela participação dos estudantes. A consolidação da inclusão, contudo, depende de mudanças institucionais que apoiem o trabalho docente, evitando que a responsabilidade recaia exclusivamente sobre iniciativas individuais. Investir na formação afetiva dos professores, fortalecer culturas escolares baseadas no diálogo e na escuta e reconhecer a centralidade das dinâmicas relacionais que constituem caminhos fundamentais para transformar os desafios da inclusão em possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a efetivação da inclusão escolar nos primeiros anos da escolaridade básica ultrapassa, de forma decisiva, o cumprimento de dispositivos legais e a ampliação do acesso à escola, que requer uma visão mais abrangente das relações pedagógicas que estruturam o espaço cotidiano da escola. Conforme discutido, a distância entre o direito formal à matrícula e a garantia de permanência com aprendizagem significativa revela que a inclusão se materializa, sobretudo, nas práticas docentes, nas interações estabelecidas em sala de aula e nas condições institucionais que sustentam — ou limitam — o trabalho pedagógico. A qualidade das relações afetivas construídas configura-se como eixo central para a consolidação de práticas docentes verdadeiramente inclusivas

Os referenciais teóricos mobilizados ao longo deste estudo convergem ao reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem se articulam de modo indissociável às dimensões

emocionais, sociais e relacionais do desenvolvimento humano. A compreensão da afetividade como elemento constitutivo da cognição, conforme indicam Mahoney (2008, apud Ferreira; Acioly-Régner, 2010), Leite e Tassoni (2002) e Gadotti (2007), afasta-se de abordagens reducionistas que compartimentam o sujeito e sustentam práticas pedagógicas de caráter homogeneizador. Nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa marcada pela constituição da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento, essa articulação assume relevância ampliada, considerando que as crianças manifestam necessidades e potencialidades por meio de múltiplas linguagens, frequentemente desconsideradas ou patologizadas no cotidiano escolar (Carvalho, 2010). A partir desse conjunto de contribuições, torna-se possível compreender que o exercício docente nessa etapa demanda mediações pedagógicas sensíveis às dimensões afetivas, sob o risco de comprometer os próprios propósitos da inclusão escolar.

A análise das práticas pedagógicas no cotidiano educacional revela que condutas autoritárias, marcadas pelo distanciamento emocional ou orientadas por expectativas negativas, tendem a fragilizar vínculos, reforçar estigmas e produzir processos de exclusão, mesmo em contextos formalmente inclusivos.

O artigo também problematiza os limites institucionais que incidem sobre o exercício docente, entre os quais se destacam a insuficiência da formação inicial e continuada para o enfrentamento das dimensões afetivas da prática pedagógica, a precarização das condições de trabalho e a fragilidade do apoio coletivo e institucional. A atribuição isolada de responsabilidades ao professor tende a encobrir os condicionantes estruturais que dificultam a consolidação de práticas inclusivas, deslocando o debate do campo das políticas educacionais para o âmbito das iniciativas individuais. A efetivação da inclusão, portanto, requer ações institucionais articuladas que reconheçam a complexidade do trabalho docente e sustentem práticas pedagógicas coerentes com a diversidade que caracteriza os anos iniciais do ensino fundamental.

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, reafirma-se que a afetividade ocupa posição estruturante na constituição de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-se de maneira indissociável à mediação de conflitos, ao reconhecimento da diversidade, à flexibilização dos tempos e ritmos de aprendizagem e à consolidação do pertencimento ao espaço escolar. A articulação entre afetividade e inclusão não pressupõe a atenuação do rigor pedagógico, mas seu fortalecimento, ao ancorar o processo educativo no reconhecimento do

estudante como sujeito histórico, relacional e integral, inserido em contextos sociais e institucionais específicos. Nessa perspectiva, o investimento em processos formativos que contemplem as dimensões afetivas da docência, o fortalecimento de projetos pedagógicos orientados pela justiça educacional e o aprofundamento de investigações que examinem as relações entre práticas pedagógicas, condições institucionais e aprendizagem constituem direções estratégicas para a ressignificação dos desafios da inclusão. Ao assumir tal compromisso, a educação escolar amplia suas possibilidades de responder às demandas contemporâneas, convertendo tensões históricas em experiências formativas capazes de promover uma escola mais democrática, equitativa e socialmente responsável.

## REFERÊNCIAS

**AGUIAR, F. S. de; LOPES, I. C. de O.; PAZ, J. F. da; SILVA, J. C. R. da.** A escola

como espaço de acolhimento e inclusão: o papel da diversidade e da relação escola- família na formação integral dos estudantes. *Revista de Educação do Ideau*, v. 5, n. 2, p. 1–19, 2025. DOI: 10.55905/reiv5n2-017. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/332>. Acesso em: 1 dez. 2025.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/06/2025.

**CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M.** Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 327–335, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/WKVZvxVPWfzjhTmpDphCCqR/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

**CARVALHO, R. E.** *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

**CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C.** Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e163600, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/>. Acesso em: 11 nov. 2025

**FERRAREZI, R. S. L.** Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 76–83, jan./abr. 2023. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=So103-84862023000100008&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=So103-84862023000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 12 jul. 2025.

**FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.** Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, jan./jun. 2010. Editora da Universidade Federal do Paraná – UFPR. <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=html&lang=pt> Acesso em: 22 out. 2025

**FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**GADOTTI, M.** *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ba0c0186-418c-40b0-9513-35ceaae6fdee/content> Acesso em: 12 jul. 2025. **HOUAISS, A.** *Mini dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

**LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M.** *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. Campinas, SP: s.n., 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

**MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.** *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). 3. ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001602544> Acesso em: 13 jul. 2025.

**MANTOAN, M. T. E.** *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

**RIBEIRO, M. L.** *A afetividade na relação educativa*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

**ROGERS, C. R.** *O processo de tornar-se pessoa*. Tradução de Eurípedes C. Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Disponível em: <https://psicologadrumond.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/tornar-se-pessoa-carl-rogers.pdf> Acesso em: 13 jul. 2025

**SILVA, M. R. da; MARTINS, O. A. da S.** *Inclusão escolar e a tecnologia assistiva: caminhos que facilitam a aprendizagem*. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v3i1.7359. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/repi/article/view/7359>. Acesso em: 15 dez. 2025.