

# Um olhar sobre a inclusão: a afetividade como fator inclusivo

*A look at inclusion: affection as inclusive factor*

*Helenir Maria Silva e Amorim*

Pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: [helenir.amorim@uol.com.br](mailto:helenir.amorim@uol.com.br)

*Cátia Aparecida Silveira Caixeta*

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: [catia.caixeta@terra.com.br](mailto:catia.caixeta@terra.com.br)

---

**Resumo:** O Brasil é um país avançado em termos de legislações inclusivas. Entretanto, na prática, há ainda muita coisa a ser feita para que se tenha uma inclusão de fato, especialmente dentro das escolas regulares. Nesse sentido, a afetividade se coloca como um instrumento capaz de motivar os alunos, de transformar o ambiente educacional, de conscientizar pessoas a ofertarem tratamentos iguais aos deficientes e professores de desenvolverem práticas adaptadas. Para a realização deste estudo, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. O resultado a que se chegou foi o de que, para que a inclusão se efetive realmente, é preciso que todos os atores do processo educacional desempenhem a contento os seus papéis, tendo em vista que, antes de serem deficientes, esses alunos são seres humanos, dotados de sentimento, merecendo, por isso, o respeito de todos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Integração. Afetividade. Portadores de necessidades especiais.

**Abstract:** Brazil is an advanced country in terms of inclusive laws. However, in practice, there is still much to be done to have, in fact, inclusion, especially within the regular schools. In this sense, affection arises as a tool to motivate students capable of motivating students, to transform the educational environment, to spread awareness among people to equal treatment for the handicapped, and to help teachers develop adapted practices. For this study, we used a bibliographical research as a methodological procedure. For conducting this study, it was used bibliographic research as a methodological procedure. The result arrived at was that, for the inclusion becomes really effective, it is necessary that all stakeholders in the educational process perform satisfactorily their roles, considering that before being disabled these students are human beings, endowed with feelings, deserving everyone's respect.

**Keywords:** Inclusion. Integration. Affectivity. Handicapped people.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal (a chamada Constituição Cidadã de 1988), quando o Brasil fundamentou o seu propósito de cidadania e respeito à dignidade humana, ficou estabelecido que todos fossem tratados com igualdade,

independente de sua origem, raça, sexo, cor e idade, de modo a não fomentar a discriminação ou a exclusão. Essa premissa se estendeu também aos meios educacionais, uma vez que, em seu art. 208, inciso III, determinou que o atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais fosse oferecido de forma igualitária na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Não se pode deixar de citar ainda que, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal, a educação, além de ser um direito de todos, é dever do Estado e da família. Ressalta-se, no entanto, que uma educação de qualidade deve ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 130).

Desde então, um número substancial de alunos com necessidades especiais vem sendo inserido nas escolas. Contudo, inseri-los por força de lei não significa incluí-los com o devido respeito as suas diferenças e as suas especificidades.

Sasaki (1997, p. 41) conceitua a inclusão social como sendo “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

É, portanto, nesse contexto, que se insira a discussão sobre a afetividade, haja vista que, sob uma perspectiva ampla, a verdadeira inclusão deve garantir ao aluno de inclusão o apoio em todas as suas necessidades. Entretanto, isso só pode ser obtido quando pais, demais alunos, docentes, gestores escolares e todos os profissionais da educação se propuserem a estender as discussões, alargar as compreensões e promover mudanças de atitude em relação à inclusão.

Este estudo parte da seguinte questão: a relação afetiva entre o “sujeito ensinante” e o “sujeito aprendente” pode contribuir para que a inclusão escolar se torne verdadeira, mesmo quando a inserção dos alunos especiais na escola regular se baseia na obrigação legal de acolher todos os alunos? Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica em artigos de revistas, em dissertações e teses, livros e publicações em sites.

O que se coloca como justificativa deste estudo é a crença de que, mesmo com espaço físico adaptado, com professores cuja formação tenha abarcado a educação inclusiva, se não existir coragem para entrar nessa luta de corpo e alma, vontade por amar a mesma luta e não deixar que nada tire você do objetivo e, sobretudo, afeto, o trabalhar afetuosamente, acreditando com todo o coração, a inclusão não ocorrerá de forma a cumprir o seu papel de desenvolver a cidadania, seja naqueles que são incluídos, seja naqueles que os recebem.

Desse modo, considerou-se de fundamental importância lembrar que a humanização da educação não é responsabilidade única e exclusiva dos professores, mas de toda a sociedade. Assim, este artigo teve como objetivo principal o de demonstrar que a inclusão escolar só pode acontecer, de fato, quando há a afetividade recíproca entre todos os envolvidos. Priorizou-se, portanto, discutir quais são os papéis desenvolvidos por cada ator, nesse cenário, não se atendo como comumente é feito, ao papel do professor.

Ao trazer mais uma vez esse tema à baila, espera-se contribuir para que a inclusão não seja confundida com o confinamento de pessoas nas escolas, o que pode ser evitado na medida em que toda a comunidade escolar participe efetivamente e afetivamente desse processo. Afinal, como informa Souza (2011), a escola inclusiva exige uma atuação e uma forma de tratamento diferente do que ocorre nas escolas tradicionais.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E TEORIAS

Conforme anteriormente mencionado, o direito à educação é universal. Significa que, independente do credo, da cor, da religião ou de adversidades físicas ou mentais, as crianças têm direito a estudar, preferencialmente em uma escola de ensino regular. No entanto, nem sempre foi assim.

Smith (2008) afirma que, embora haja uma corrente de pensamentos que afirme que a preocupação e a institucionalização da educação especial que deu ensejo à inclusão tenham começado nos Estados Unidos no ano de 1975, a partir da aprovação de uma lei nacional, sua verdadeira história começa muitos anos antes. Por isso, pode-se afirmar que a inclusão tem uma trajetória sinuosa, que não pode ser estudada sem uma breve retrospectiva histórica.

Na antiguidade, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram segregadas da sociedade, abandonadas, expostas e ridicularizadas publicamente ou até mesmo mortas. A ideia que prevalecia na época é que, independente do tipo de deficiência, esta seria uma marca da ira divina e que, portanto, a pessoa deficiente carregava consigo uma “marca física, sensorial ou mental do pecado” (SCHMITT, 2007, p. 22).

Miranda (2003, p. 2) complementa essa versão avaliando que todo esse desprezo e negligência eram legitimados pela sociedade que, apesar disso, cuidava dos portadores de necessidades especiais de acordo “as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade” em que este estivesse inserido. Em outro momento, quando surge o atendimento institucionalizado, já em meados do século XIX, os indivíduos que apresentavam deficiência eram direcionados para instituições residenciais.

Como explica Miranda (2003), somente no início do séc. XX é que começam a se criar, em escolas públicas, algumas classes especiais destinadas a receberem os deficientes. Apesar de ser considerado um avanço, o que se via era a continuação da segregação, pois a educação a eles destinada era realizada à parte. Foi praticamente no final deste século, já pela década de 70, que se observa o surgimento de “um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal” (p. 2).

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, despontou como um dos maiores marcos a nível global em relação à inclusão escolar. Ficou acordado e registrado que os 88 países participantes dariam especial atenção ao segmento dos deficientes e que, para tanto, adequariam seus sistemas educacionais, designando, por

meio deles, programas destinados a incluir a vasta diversidade de características apresentadas pelas crianças, especialmente as que apresentassem necessidades educacionais especiais. Especificou-se, sobretudo, que essa parcela da população passasse a ser atendida nas escolas regulares.

Miranda (2003) reflete que, no Brasil, as ações direcionadas para o atendimento aconteciam de forma diferente da que se deu no mundo, e também que eram ações isoladas, direcionadas, inicialmente, aos deficientes auditivos e visuais, em menor proporção aos deficientes físicos, mas praticamente nulas em relação aos deficientes mentais.

Em seus estudos, Zavareze (2009) aponta que, no Brasil, o desinteresse por essas pessoas e as restrições relacionadas à sua educação se estenderam até a década de 50 do século XX, quando começaram a surgir algumas ofertas de atendimento educacional, com o objetivo de oferecer uma educação diferenciada para os deficientes, geralmente voltada para sua inserção no mercado de trabalho.

Consonante, Miranda (2003, p. 3) assegura que,

no panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

A partir de 1959, o governo brasileiro se posiciona a favor da educação dos deficientes, assumindo para si uma parte dessa obrigação e passando a investir recursos que permitiram que, já na década de 60, o país passasse a contabilizar mais de 800 estabelecimentos voltados para a educação especial, inclusive para deficientes mentais. Além da expressiva expansão dessas instituições, na década seguinte (1970), o Brasil institucionaliza a Educação Especial “em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973” (MIRANDA, 2003, p. 5).

Pode-se afirmar, no entanto, que a década de 80 foi o período de ouro para a educação especial brasileira. Essa década foi marcada por inúmeros movimentos sociais empreendidos em prol dessa população. Miranda (2003, p. 5) demonstra a esse respeito que

a prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

Porém, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que ofereceu o maior impulso para que a Educação Especial fosse desenvolvida assim como em termos de inclusão. Além de assegurar que a Educação é um direito de todos, estabeleceu, ainda, em seu artigo 208, que o atendimento aos indivíduos com deficiência fosse realizado preferencialmente na rede regular de ensino, legitimando a inclusão desses sujeitos e ampliando as suas oportunidades educacionais.

Reforçando o que já havia sido constitucionalizado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) promove outros avanços importantes. Além de promover à população brasileira uma educação de qualidade, essa lei dedicou um capítulo exclusivo à educação especial, no qual “assegurou a importância do preparo do professor a fim de melhor compreender a diversidade dos alunos, a oferta de educação especial de crianças até seis anos bem como o investimento na qualidade do ensino dos alunos” (CARVALHO, 1999, p. 12).

As legislações fizeram com que a inclusão das pessoas com necessidades especiais se tornasse realidade. No entanto, Pichi (2002) esclarece que, embora elas tenham sido de grande importância, haja vista que sem elas o processo seria mais trabalhoso, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não é feita apenas de leis.

Silveira e Neves (2006, p. 80) lembram que a inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas regulares foi pensada para permitir que estes se beneficiassem das interações sociais e da cultura na qual passariam a ser inseridos, uma vez que “essas interações, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores”. Entretanto, o que se vê, na prática, é que ainda hoje existem diferentes formas de segregação e que estas ocorrem tanto no âmbito das escolas ditas inclusivas, quanto nas famílias, sem que nenhuma atitude seja tomada para tornar efetivo o que as leis determinam.

Resende (2008, p. 43), por sua vez, acrescenta que qualquer pessoa, seja ela adulta ou criança, pode se tornar um “agente de violação de direitos humanos”, mesmo quando não tem consciência de estar cometendo atos discriminatórios, principalmente contra os deficientes. Para isso, ressalta a necessidade de conscientização. Desse modo, esclarece que

a educação e a reeducação precisam ser contínuas para que a abordagem das pessoas com deficiência em todas as divulgações existentes seja antes de tudo uma abordagem humana, já que estamos falando de gente; fornecendo informações verdadeiras e condizentes com esta Convenção, no intuito de que a pessoa com deficiência assuma o protagonismo de sua história. É urgente a erradicação tanto do preconceito, quanto do tratamento especial existente para essa parte da população, devendo prevalecer a igualdade. Para isso é preciso discutir, apresentar e combater os estereótipos, as práticas nocivas em relação às pessoas com deficiência, em todos os espaços da vida. Para ilustrar, em muitos casos, é preciso reafirmar que o problema é a porta estreita, a presença da escada, a falta de áudio-descrição ou da legenda oculta e não a presença daquela pessoa com deficiência (RESENDE, 2008, p. 43).

De acordo com Macêdo (2006, p. 1), quem não permite ou não facilita a inclusão dos deficientes em salas de aula de escolas regulares está agindo, de certa forma, “semelhante à atitude que os antigos tinham. Embora não eliminem literalmente tais crianças, as excluem do seu convívio e as condenam a viverem segregadas por toda a vida”.

É nesse sentido que Guijarro (2005, p. 13) afirma que a inclusão “tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional”, assim como dos pais, e que todos devem se responsabilizar pela aprendizagem e integração de cada um dos alunos. “Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos” (p. 13).

Silveira e Neves (2006) reafirmam essa hipótese considerando importante compreender as percepções dos envolvidos no cotidiano dos deficientes para que se possa entender a forma como reagem, como intervêm e como se comportam diante da deficiência e da própria inclusão. Nesse sentido, passa-se a analisar o papel que cada um dos que convivem com os portadores de necessidades especiais desempenha para que essa inclusão aconteça de fato.

### **3 UM OLHAR SOBRE OS DIFERENTES PAPÉIS DOS ATORES DA ESCOLA INCLUSIVA**

#### **3.1 A FAMÍLIA**

Maciel (2000) avalia que o problema da marginalização do portador de deficiência antecede ao período de escolarização, começando, portanto, no seio da família. Segundo essa autora, “o nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar” (p. 52). Sob essa perspectiva, analisa ainda que

Os pais ou responsáveis por portadores de deficiência, por sua vez, também se tornam pessoas com necessidades especiais: eles precisam de orientação e principalmente do acesso a grupos de apoio. Na verdade, são eles que intermediarão a integração ou inclusão de seus filhos junto à comunidade. (MACIEL, 2000, p. 53).

Silveira e Neves (2006), ao abordarem as relações familiares de portadores de deficiência, assinalam grande tendência destes ao estresse e à depressão. O resultado de seus estudos apontou também para o fato de os pais dessas crianças não acreditam integralmente na inclusão em uma escola regular, considerando válida, apenas, a questão da interação em desfavor da aprendizagem, referindo-se, especificamente, às “dificuldades de esses alunos acompanharem os conteúdos ministrados na sala de ensino regular” (p. 84).

### 3.2 A ESCOLA

Ao elegerem as condições de acesso e permanência nas escolas como um dos seus fundamentos constitucionais, os brasileiros deram um passo importante para a inclusão escolar das pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004, p. 8) reconhece que uma escola somente deverá ser considerada inclusiva na medida em que se encontrar suficientemente “organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação”.

Mantoan (2005, p. 95) destaca alguns dos fatores que as escolas citam como empecilho para aceitarem a inclusão de deficientes:

[...] carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar LIBRAS e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros.

Embora todos esses motivos devam ser considerados, Mantoan (2005, p. 95) revela que, na realidade, eles escondem outros ainda mais complexos e que, segundo ela, seriam, entre outros, “a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços”.

Para o MEC (BRASIL, 2004, p. 8), a inclusão escolar depende da participação “consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive”. Vale advertir, nesse sentido, que a escola deve estar preparada para ajudar os alunos com algum tipo de deficiência a se integrarem à dinâmica escolar, seja em relação ao ambiente de aprendizagem, seja em relação à questão da acessibilidade ao espaço físico.

Reforçando essa explicação, Silva (2010, p. 10) acrescenta que,

visando alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, o movimento de inclusão escolar prevê a revisão e a reformulação do sistema educacional como um todo, inclusive no que diz respeito às modificações na estrutura física dos prédios escolares.

Entretanto, Fassion (2008, p. 110) ressalta que a mais importante transformação que precisa ser vista nas escolas que se propõem a serem inclusivas deve ser a da não generalização, uma vez que, segundo ele, “qualquer atitude generalizável é um grande risco”. Para esse autor, muitas vezes, em nome da inclusão, conseguem-se reproduzir as mais ínfimas formas de exclusão.

Em nome do politicamente correto, a inclusão pode transfigurar-se como tolerância e configurar-se como um tipo de sentimento próprio do mundo contemporâneo: a indiferença. No entanto, justificar a retirada da criança do ensino regular em função do seu diagnóstico de deficiência é condená-la às velhas práticas de exclusão. (FASSION, 2008, p. 110)

Segundo Maciel (2000), para que isso não ocorra, a escola deve promover, antes de tudo, a integração entre os alunos com qualquer tipo de deficiência e seus professores, colegas e demais participantes da comunidade escolar.

### 3.3 A COMUNIDADE ESCOLAR

Geralmente, a literatura voltada para os problemas da educação aponta dois grandes vilões do insucesso escolar. Existe, nesse sentido, uma corrente de pensadores que responsabiliza os alunos e, a outra, os professores.

De acordo com Oliveira (2005, p. 227-8), os que tendem a responsabilizar os alunos citam, entre outras coisas, os problemas de aprendizagem, a incapacidade de ler e/ou escrever com significado, os problemas de relacionamento, o uso de drogas, o desrespeito, a violência, que os coloca como sendo os “geradores e mantenedores dos problemas escolares”. Por outro lado, tradicionalmente, e até mesmo por ser o profissional da educação que tem maior proximidade com os alunos, o professor é considerado o responsável pelo sucesso ou insucesso do processo ensino-aprendizagem. A justificativa para o mau desempenho, de acordo com quem culpa o professor, geralmente está relacionada, entre outras coisas, aos baixos e insuficientes salários ou ao despreparo cujas origens estão em sua formação, e também à falta de empenho para buscar mais conhecimentos.

Mantoan (2005) admite que muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades de alunos com deficiências que fazem parte das salas de aula comuns. Porém, destaca que o caminho a ser seguido é o da busca de conhecimentos sobre o que é e quais são os tipos de deficiência existentes e que tipo de necessidades especiais eles demandam.

No entender de Maciel (2000, p. 55),

a integração professor-aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito, cabendo ao professor favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Não é tarefa fácil, mas é possível. Quando ocorre, torna-se uma experiência inesquecível para ambos. A interação aluno-aluno traz à tona as diferenças interpessoais, as realidades e experiências distintas que os mesmos trazem do ambiente familiar, a forma como eles lidam com o diferente, os preconceitos e a falta de paciência em aceitar o outro como ele é. Todos os alunos das classes regulares devem receber orientações sobre a questão da deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças, o que não é tarefa fácil, mas possível de ser realizada.



Portanto, cabe tanto ao professor quanto aos demais profissionais da educação despertar nos alunos das classes regulares a aceitação, com respeito, dos colegas inseridos, estimulando valores que priorizem a integração dos deficientes em sala de aula.

#### 4 O PAPEL DA AFETIVIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR

Lidar com o que é considerado diferente ou até mesmo anormal não é uma tarefa fácil para algumas pessoas. Existem, inclusive, aquelas que têm medo de lidar ou de conviver com pessoas com deficiência, agindo, em alguns casos, como se elas tivessem uma doença contagiosa, contribuindo para a perpetuação do preconceito e fomentando a exclusão. Esquecem-se, no entanto, que todas as pessoas, inclusive as portadoras de qualquer tipo de deficiência, necessitam de qualquer tipo de “suporte afetivo” (RESENDE; LEÃO JR., 2008, p. 83).

Na visão desses autores, os próprios deficientes, por medo da rejeição, “se omitem, não acreditando que podem superar seus próprios medos e preconceitos; é mais fácil viver na redoma, no casulo criado para ela, que ela também o mantém, do que assumir que é diferente, e que, apesar de sua condição, tem possibilidade de vida” (p. 83).

É preciso observar, nesse sentido, que, quando a pessoa se sente querida, tem maior segurança em sua vida e em suas atitudes, dominando seus medos e controlando-se melhor diante das adversidades.

A aceitação da deficiência é definida como um dos melhores indicadores de ajustamento positivo após uma deficiência e caracterizada por: a) capacidade de o indivíduo com deficiência perceber valor em habilidades e metas que não foram perdidas em consequência da deficiência; b) avaliação do próprio valor, de atributos e capacidades, baseados não apenas em aspectos físicos, mas também em outros (por exemplo, persistência, inteligência); c) mesmo quando o indivíduo é influenciado por percepções, atitudes e linguagem de outras pessoas, foca a sua própria atitude em relação à deficiência, enxergando sua deficiência como sendo mais uma de suas características, e não a única; d) em seu nível mais básico, ocorre quando o indivíduo reconhece o valor único da junção de suas características e habilidades, mais do que quando faz comparações com padrões externos e frequentemente inatingíveis. (RESENDE; LEÃO JÚNIOR, 2008, p. 83)

É sob essa perspectiva que se afirma, de acordo com Costa (2011, p. 8), que a afetividade “é um mecanismo indispensável na construção da aprendizagem”, principalmente em se tratando da escola inclusiva, haja vista que ali “todo o grupo lida com o desconhecido e precisa se sentir amparado”.

Na tentativa de conceituar a afetividade, Sousa (2013) revela que ela pode ser analisada a partir de três vertentes, todas elas válidas. São elas: a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Assim, optou-se por avaliar, neste estudo, a perspectiva pedagógica, sem, no entanto, abandonar as demais. O que explica essa situação é o próprio objetivo deste estudo, que é o de demonstrar o papel da atividade na inclusão

escolar. Desse modo, a afetividade aqui descrita é aquela que deve – ou deveria – envolver a todos os agentes da inclusão, sejam eles os pais das pessoas portadoras de necessidades especiais ou qualquer integrante da comunidade escolar.

Para Sousa (2013, p. 5), o conceito de afetividade está ligado a atitudes de benevolência para com os outros, que, em geral, “podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’ outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto”. É preciso considerar, sob essa perspectiva, que, em uma escola inclusiva, a relação da afetividade com a racionalidade não pode ser desconsiderada.

Leite e Tagliaferro (2005) defendem que, ao longo da vida de um sujeito, a afetividade é parte fundamental. No que concerne à educação inclusiva, esses autores declaram que, assim como as emoções, a afetividade é ainda mais importante, pois não existe uma relação exclusivamente cognitiva entre o aluno e os conteúdos escolares. Adiantam, nesse sentido, que é preciso estabelecer, entre o aluno e o ambiente que o acolhe, uma relação de reciprocidade.

Diniz e Silva (2011, p. 2) afirmam, nesse sentido, que

ter um bom relacionamento entre o docente e o discente é de suma importância tanto para o aprendizado como também para um bom convívio em sala de aula, visto que esta relação será durante todo o ano letivo, porém se não houver um bom convívio poderá acarretar diversos efeitos como frustração de ambas as partes.

Porém, vale acrescentar que é o professor, também, o responsável por preparar os demais alunos para receberem os colegas com deficiência que serão incluídos na sala de aula e na escola. Para isso, deve trabalhar com seus alunos o respeito às diferenças, ao ser humano e todos os demais valores que podem contribuir para promover o tratamento justo entre todos os colegas.

É necessário ressaltar que a afetividade faz com que o ambiente escolar se torne acolhedor, favorecendo, assim, à integração dos alunos com deficiências, pois, como já mencionado anteriormente, eles chegam à escola regular como completos estranhos, em um mundo também estranho, cercados de barreiras arquitetônicas, tendo que se adaptar a um currículo e a práticas pedagógicas que nem sempre se encontram ajustados às suas necessidades especiais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um tema que não pode cair em esquecimento, devendo estar constantemente nas pautas de discussão. Isso porque, legalmente, ela já é uma realidade no Brasil, mas precisa aparar certas arestas para que possa produzir os efeitos que se espera dela.

Destaca-se, nesse sentido, que a inclusão não pode ser confundida com o simples confinamento de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, pois, quando isso acontece, acaba-se por promover a segregação e a exclusão, deixando de lado o real objetivo, que é a inclusão.

É importante ressaltar que este estudo não teve a pretensão de apontar culpados para as questões que ainda não foram totalmente resolvidas. O objetivo foi demonstrar que a inclusão não pode ser realizada a partir do empenho de apenas uma das partes envolvidas no processo. Ela depende tanto dos pais, quanto de toda a comunidade escolar, ressaltando-se que cada um desses envolvidos desempenha um papel único de grande importância. Nesse contexto, a afetividade se torna uma ferramenta essencial e indispensável, pois prepara o ambiente psicológico, faz com que o incluído se sinta parte do processo e aceite exatamente como é. Essas condições são absolutamente necessárias para que a inclusão saia dos planos governamentais e se torne um fator de desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Assim, este estudo revelou que a escola deve estar preparada física (arquiteticamente) e também filosoficamente para receber os alunos portadores de necessidades especiais. Do mesmo modo, a família também deve estar, porque a esta cabe aceitar integralmente a deficiência de seu membro, pois, assim, estará contribuindo para que ele também se aceite.

Aos professores cabe o papel de respeitar e de ensinar seus alunos regulares a terem respeito e a darem tratamento de igualdade ao colega incluído. É preciso, sobretudo, conscientizar os colegas de que os portadores de deficiência são, como todo ser humano, portadores de sentimentos e de que feri-los não torna ninguém melhor.

Sugere-se, além disso, que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades educativas de seus alunos, a fim de facilitar a aproximação entre estes e os conteúdos disciplinares.

Vale ressaltar ainda que, culturalmente, as sociedades precisam se preparar melhor para aceitar a diversidade. Ainda hoje, é possível ver atitudes preconceituosas no âmbito das escolas inclusivas e fora delas. Nesse sentido, é preciso conscientizar as pessoas, cada dia mais, para o fato de que preconceitos e discriminações são crimes e, antes disso, são atitudes que desumanizam qualquer tentativa de incluir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação inclusiva: a escola*. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

COSTA, Andreia Pires da. *A importância da afetividade no processo da inclusão escolar*. Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano. Brasília: UNB, 2011. Disponível em: <[bdm.unb.br/handle/10483/2504?mode=simple](http://bdm.unb.br/handle/10483/2504?mode=simple)> Acesso em: 08 out. 2014.

DINIZ; Jean Carlos Araújo; SILVA, Regisnei Aparecido de Oliveira. *A afetividade e o convívio em sala de aula: fatores que influenciam na interação professor-aluno e no*

processo de ensino aprendizagem. (2011). Disponível em:  
<<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/downloadSuppFile/152/12>> Acesso em: 02 out. 2014.

FASSION, Jose Raimundo (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. rev. atualiz. Curitiba: Ibipex, 2008.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*: Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 7-14. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>> Acesso em: 18 out. 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, v. 9, n.2, p. 247-260. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 18 out. 2014.

MACÊDO, Janaína Amanda Sobral. *Inclusão: a escola está preparada para ela?* (2006) Disponível em: <<http://meuartigo.brasilescuela.com/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>> Acesso em: 23 set. 2014.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*. n. 14, v. 2, 2000. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>> Acesso em: 08 out. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>> Acesso em: 18 out. 2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História, deficiência e educação especial*. (2003). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)> Acesso em: 05 out. 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Rev. Paidéia*, 2005, v. 15., n. 31, p. 227-238. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>> Acesso em: 11 out. 2014.

PICCHI, Magali Bussab. *Parceiros da inclusão escolar*. São Paulo: Arte & Ciências, 2002.

RESENDE, Ana Paula Crosara de. Artigo 8 – Conscientização. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva Vital (Coord.). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em:

<<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada>> Acesso em: 12 out. 2014.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; LEÃO JUNIOR, Roosevelt. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva Vital (Coord.). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 80-83. Disponível em:

<<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada>> Acesso em: 12 out. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibipex, 2010.

SCHMITT, Marga Inez. *Inclusão escolar na educação básica: a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLBB*. Disponível em:

<[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=34](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=34)> Acesso em: 02 out. 2014.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan.-Abr. 2006, v. 22, n. 1, p. 79-88. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>> Acesso em: 12 out. 2014.

SMITH, Deborah D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, Sonia Margarida Oliveira de. *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2013. Disponível em:

<[bdigital.ufp.pt/bitstream/.../1/TESE%20Sónia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](bdigital.ufp.pt/bitstream/.../1/TESE%20Sónia%20Sousa%20(Corpo).pdf)> Acesso em: 18 out. 2014.

SOUZA, Alcineide José de. *O papel do educador na inclusão social*. (2011). Disponível em: <<http://psicologiadoensino.blogspot.com.br/2011/03/o-papel-do-educador-na-inclusao-social.html>> Acesso em: 11 out. 2014.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. *A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão*. 2009. Disponível em:  
<<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>> Acesso em: 11 out. 2014.