

**A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM:
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA**

**AFFECTIVITY AS A STRUCTURING DIMENSION OF LEARNING: INTERFACES
BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION AND HISTORY TEACHING**

**LA AFECTIVIDAD COMO DIMENSIÓN ESTRUTURANTE DEL APRENDIZAJE:
INTERFACES ENTRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Isabela Pissinatti

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo - UNESP.

isabela.pissinatti@unesp.br

Dra. Andréia Osti

Orientadora e professora no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo -UNESP.

andreia.osti@gmail.com

280

Resumo

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais eixos das discussões educacionais contemporâneas, exigindo a construção de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas a efetiva aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a afetividade emerge como elemento central para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, contribuindo para a superação de concepções dualistas que historicamente dissociaram emoção e cognição. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre afetividade, educação inclusiva e ensino de História, a partir das contribuições teóricas de Henri Wallon, Lev Vigotski e Baruch de Espinosa, bem como de autores do campo da educação inclusiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções teóricas sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que a afetividade constitui dimensão estruturante da aprendizagem, influenciando diretamente o engajamento, a motivação e a construção de sentidos pelos estudantes. No ensino de História, essa dimensão torna-se ainda mais relevante diante das exigências cognitivas da disciplina, que demandam práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e sensíveis às singularidades dos alunos. Conclui-se que a articulação entre afetividade, educação inclusiva e ensino de História é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, significativas e humanizadoras, capazes de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e a efetivação do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Inclusiva; Ensino de História; Aprendizagem; Desenvolvimento Humano.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem assumido papel central nas discussões educacionais, impulsionada por transformações legais, políticas e epistemológicas que passaram a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Esse movimento está diretamente relacionado à ampliação dos direitos sociais e à consolidação de uma perspectiva educacional fundamentada nos princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento das diferenças. No contexto brasileiro, marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) contribuíram significativamente para a redefinição do papel da escola, deslocando o foco de uma lógica seletiva para uma perspectiva inclusiva, na qual todos os estudantes têm direito não apenas ao acesso, mas à permanência e à aprendizagem (BRASIL, 1988; 1996; 2008).

Essa mudança de paradigma implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, historicamente pautados na homogeneização dos sujeitos e na padronização dos processos educativos. Tais modelos, ao priorizarem a transmissão de conteúdos de forma uniforme, tendem a desconsiderar as múltiplas formas de aprender e as singularidades dos estudantes, produzindo, muitas vezes, processos de exclusão no interior do próprio espaço escolar. Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita à inserção de estudantes com deficiência na escola regular, mas exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem, demandando uma reorganização das metodologias, dos currículos e das relações pedagógicas (MANTOAN, 2003; GLAT; BLANCO, 2007).

Ao deslocar o olhar da deficiência para as barreiras presentes no contexto educacional, a perspectiva inclusiva evidencia que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente aos sujeitos, mas devem ser compreendidas em relação às condições oferecidas pelo ambiente escolar. Isso implica reconhecer que práticas pedagógicas rígidas, currículos inflexíveis e avaliações padronizadas podem dificultar a participação de determinados estudantes, reforçando desigualdades. Assim, a inclusão exige uma postura crítica frente às práticas tradicionais, demandando a

construção de estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de dialogar com as diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula (MANTOAN, 2003).

Nesse cenário de transformação, a afetividade passa a ocupar posição de destaque, contribuindo para a superação de concepções dualistas que historicamente dissociaram emoção e cognição. Durante muito tempo, o pensamento educacional foi influenciado por uma tradição racionalista que atribuía primazia aos processos intelectuais, relegando as emoções a um plano secundário ou compreendendo-as como elementos perturbadores da aprendizagem. Essa perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na valorização do desempenho cognitivo como principal indicador de aprendizagem.

Entretanto, as contribuições da psicologia do desenvolvimento e da educação têm evidenciado que tal separação é insustentável. Wallon (1975) destaca que a afetividade constitui a base do desenvolvimento humano, sendo responsável pelas primeiras formas de relação do sujeito com o meio. Vigotski (2009), por sua vez, afirma que o pensamento emerge da esfera afetivo-motivacional, sendo impossível compreender a aprendizagem sem considerar as emoções, os interesses e as necessidades que mobilizam o sujeito. Nessa mesma direção, Espinosa (2008) compreende os afetos como variações da potência de agir, indicando que experiências positivas ampliam a capacidade de ação do indivíduo, enquanto experiências negativas tendem a restringi-la.

Compreender os processos de aprendizagem, portanto, implica reconhecer que o sujeito não se relaciona com o conhecimento de forma neutra, mas a partir de experiências atravessadas por emoções, motivações, interesses e sentidos subjetivos (VIGOTSKI, 2009). A aprendizagem deve ser entendida como um processo complexo, no qual aspectos cognitivos e afetivos se articulam de maneira indissociável, influenciando diretamente o modo como o sujeito se apropria do conhecimento.

A afetividade, nesse sentido, não pode ser compreendida como dimensão acessória, mas como elemento estruturante da atividade psíquica. Emoções como interesse, curiosidade, segurança e pertencimento tendem a favorecer o envolvimento do estudante com o conhecimento, enquanto experiências marcadas por medo, ansiedade ou desvalorização podem comprometer significativamente esse processo. Como aponta Fonseca (2016), o funcionamento cognitivo depende diretamente das condições

emocionais do sujeito, sendo a aprendizagem favorecida em ambientes que promovem segurança afetiva.

No âmbito da educação inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a diversidade de estudantes exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades. A presença de estudantes com deficiência nas salas de aula não garante, por si só, a aprendizagem, evidenciando a necessidade de repensar não apenas as metodologias, mas também as relações estabelecidas no processo educativo (FERRARI; LUIZ, 2021). Isso significa que a inclusão não se efetiva apenas por meio de adaptações curriculares ou recursos didáticos específicos, mas depende da construção de um ambiente educacional que favoreça o acolhimento, o reconhecimento e a participação ativa de todos os estudantes.

Nesse contexto, a relação entre professor e aluno assume papel central, uma vez que os vínculos estabelecidos no processo educativo influenciam diretamente a forma como o estudante se posiciona diante da aprendizagem. Práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na valorização das diferenças contribuem para a construção de um ambiente emocionalmente seguro, no qual os estudantes se sentem encorajados a participar, questionar e experimentar (LEITE; TASSONI, 2002).

Quando se trata do ensino de História, os desafios se intensificam. A disciplina exige a mobilização de habilidades cognitivas complexas, como a compreensão da temporalidade, a análise de relações de causalidade, a interpretação de fontes e a construção de narrativas históricas (BITTENCOURT, 2004). Essas demandas podem representar obstáculos quando o ensino se baseia exclusivamente em práticas expositivas e abstratas, desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a construção de práticas inclusivas no ensino de História exige a adoção de estratégias pedagógicas que tornem o conhecimento histórico mais acessível e significativo. A utilização de diferentes linguagens, como imagens, narrativas, recursos audiovisuais e atividades interativas, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de sentidos (MELO, 2020; AUSUBEL, 2003).

Além disso, é fundamental compreender que a aprendizagem histórica não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve a construção de identidade, pertencimento e consciência crítica. Nesse processo, a afetividade desempenha papel

essencial, influenciando a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento histórico e com o mundo social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre afetividade, educação inclusiva e ensino de História, buscando evidenciar como a integração dessas dimensões pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, acessíveis e humanizadoras. Parte-se da hipótese de que a afetividade não constitui dimensão acessória do processo educativo, mas elemento estruturante da aprendizagem, especialmente no contexto da educação inclusiva.

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão da afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano representa um importante avanço na superação de perspectivas fragmentadas que historicamente separaram emoção e razão. Durante muito tempo, a tradição educacional foi fortemente influenciada por uma visão racionalista, herdeira do pensamento cartesiano, que atribuía primazia aos processos cognitivos e relegava a afetividade a um plano secundário ou, em muitos casos, a compreendia como elemento perturbador da racionalidade. Essa concepção contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na valorização do desempenho intelectual, desconsiderando as dimensões subjetivas e relacionais da aprendizagem.

Entretanto, ao longo do século XX, diferentes campos do conhecimento — especialmente a psicologia do desenvolvimento e a filosofia — passaram a questionar essa dicotomia, evidenciando que emoção e cognição não constituem esferas independentes, mas dimensões interdependentes da atividade psíquica. Nesse contexto, a afetividade deixa de ser compreendida como elemento acessório para ser reconhecida como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a forma como o indivíduo percebe, interpreta e age sobre o mundo (WALLON, 1975; VIGOTSKI, 2009).

A afetividade, nesse sentido, não se limita à expressão de emoções momentâneas, mas constitui um sistema complexo que envolve sentimentos, motivações, interesses e valores, desempenhando papel fundamental na organização da conduta humana. Como apontam Bastos e Dér (2000), as condições afetivas interferem diretamente no

funcionamento cognitivo, evidenciando que pensar e sentir são processos indissociáveis. Dessa forma, compreender o desenvolvimento humano exige reconhecer que toda atividade intelectual é atravessada por experiências afetivas que orientam e dão sentido às ações do sujeito.

Henri Wallon destaca-se entre os principais autores a atribuir à afetividade papel originário no desenvolvimento humano. Para o autor, as primeiras formas de relação do sujeito com o meio são mediadas pelas emoções, que desempenham função essencial na constituição da subjetividade. Desde os primeiros momentos da vida, a criança estabelece vínculos com o outro por meio de manifestações afetivas, sendo essas interações fundamentais para a organização das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, a afetividade não apenas antecede, mas também sustenta o desenvolvimento intelectual, funcionando como base sobre a qual se estruturam os processos cognitivos (WALLON, 1975).

Além disso, Wallon propõe uma compreensão dinâmica do desenvolvimento, no qual afetividade e cognição se articulam em um movimento dialético. Em determinados momentos, predomina a dimensão afetiva; em outros, a cognitiva, sem que uma se desenvolva de forma isolada. Essa alternância evidencia que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear, mas por meio de reorganizações constantes, nas quais emoção e pensamento se influenciam mutuamente. Tal perspectiva rompe com abordagens tradicionais que subordinavam a afetividade à inteligência, propondo uma visão integrada do sujeito.

Lev Vigotski, por sua vez, contribui de forma decisiva para a compreensão da unidade entre afetividade e cognição ao afirmar que o pensamento emerge da esfera afetivo-motivacional da consciência. Segundo o autor, não existe atividade intelectual desvinculada de motivações, interesses e emoções, sendo esses elementos responsáveis por impulsionar e orientar o pensamento (VIGOTSKI, 2009). Ao criticar a fragmentação dos processos psíquicos promovida pela psicologia tradicional, Vigotski destaca que a separação entre emoção e cognição impede a compreensão das verdadeiras relações que estruturam o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo puramente racional ou mecânico, mas como uma experiência complexa que envolve a

produção de sentidos subjetivos. O sujeito não apenas assimila informações, mas atribui significados aos conteúdos a partir de suas experiências, emoções e relações sociais. Isso significa que o conhecimento não é incorporado de forma neutra, mas mediado pela forma como o indivíduo vivencia as situações de aprendizagem.

Essa compreensão é aprofundada pelo conceito de vivência (*perejivanie*), que expressa a unidade entre sujeito e ambiente. Para Vigotski (1998), a vivência corresponde à forma singular pela qual o indivíduo interpreta e sente uma determinada situação, integrando simultaneamente aspectos cognitivos e afetivos. Dessa forma, o impacto de uma experiência sobre o desenvolvimento não depende apenas de suas características objetivas, mas da maneira como é vivida pelo sujeito. Dois indivíduos podem estar expostos à mesma situação, mas atribuir a ela significados distintos, produzindo efeitos diferentes em seu desenvolvimento.

Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem não pode ser reduzida às condições externas ou aos conteúdos ensinados, mas deve considerar a forma como esses elementos são experienciados pelos estudantes. A dimensão afetiva, portanto, assume papel central na construção de sentidos, influenciando diretamente o engajamento, a motivação e a relação do sujeito com o conhecimento.

A filosofia de Baruch de Espinosa amplia essa discussão ao oferecer uma compreensão ontológica da afetividade. Para o filósofo, os afetos correspondem a variações da potência de agir do sujeito, sendo resultantes dos encontros que ele estabelece com o mundo. Em sua obra *Ética*, Espinosa define os afetos como modificações que aumentam ou diminuem a capacidade de ação do indivíduo, influenciando diretamente sua forma de existir e se relacionar com a realidade (ESPINOSA, 2008).

A partir dessa perspectiva, os afetos positivos — associados à alegria — ampliam a potência de agir, favorecendo estados de engajamento, iniciativa e participação. Em contrapartida, os afetos negativos — associados à tristeza — tendem a restringir essa potência, gerando retração, insegurança e passividade. Essa compreensão permite interpretar a aprendizagem como um processo profundamente afetado pelas experiências emocionais vividas pelo sujeito, uma vez que sua disposição para aprender está diretamente relacionada à qualidade dos encontros que estabelece no ambiente educativo.

Ao articular a filosofia de Espinosa com as contribuições de Wallon e Vigotski, torna-se possível compreender a afetividade como elemento central na constituição do sujeito e na regulação de sua atividade. A aprendizagem, nessa perspectiva, não depende apenas de capacidades cognitivas, mas da forma como o indivíduo é afetado pelas experiências que vivencia. Ambientes que promovem acolhimento, reconhecimento e segurança tendem a favorecer a ampliação da potência de agir dos estudantes, enquanto contextos marcados por medo, exclusão ou desvalorização podem comprometer significativamente seu desenvolvimento.

Dessa forma, reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano implica admitir que pensar, sentir e agir são processos indissociáveis. A aprendizagem não pode ser compreendida como fenômeno exclusivamente intelectual, mas como experiência integral, na qual o sujeito se envolve de maneira simultaneamente cognitiva e emocional. Essa compreensão exige a superação de perspectivas reducionistas e a construção de abordagens educacionais que considerem a complexidade do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a afetividade assume papel estruturante não apenas na constituição da subjetividade, mas também na relação do sujeito com o conhecimento. Ao influenciar a forma como o indivíduo se engaja nas atividades, interpreta as experiências e atribui sentido ao mundo, os afetos tornam-se elementos centrais na compreensão dos processos de aprendizagem. Assim, qualquer proposta educativa comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito deve reconhecer a afetividade como dimensão essencial, integrando-a às práticas pedagógicas e às reflexões teóricas sobre educação.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A relação entre afetividade e aprendizagem constitui um dos principais eixos de discussão nas teorias contemporâneas da educação, especialmente no interior de abordagens que buscam superar a fragmentação entre emoção e cognição. Durante muito tempo, a aprendizagem foi concebida como um processo essencialmente racional, centrado na aquisição de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades intelectuais. No entanto, essa perspectiva tem sido progressivamente questionada por estudos que

evidenciam a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos da experiência humana.

Ao superar a dicotomia entre emoção e cognição, torna-se possível compreender que a aprendizagem envolve a mobilização integral do sujeito, que pensa, sente, interpreta e atribui sentidos às experiências vividas. Nesse sentido, aprender não corresponde a um processo mecânico de assimilação de informações, mas a uma atividade complexa, mediada por fatores emocionais, sociais e culturais que influenciam diretamente a relação do indivíduo com o conhecimento (VIGOTSKI, 2009).

As emoções desempenham papel fundamental na regulação da atividade cognitiva, influenciando processos como atenção, memória, motivação e persistência. Estudos no campo da psicologia e da neurociência têm demonstrado que o funcionamento cognitivo depende diretamente das condições emocionais do sujeito, uma vez que estados afetivos positivos tendem a favorecer a concentração e a capacidade de elaboração intelectual, enquanto estados negativos podem comprometer significativamente esses processos (FONSECA, 2016). Dessa forma, a aprendizagem não pode ser dissociada das experiências emocionais vividas pelos estudantes no ambiente escolar.

Ambientes marcados por segurança afetiva, acolhimento e reconhecimento tendem a favorecer o engajamento dos estudantes, promovendo maior participação nas atividades e maior disposição para enfrentar desafios cognitivos. Em contrapartida, contextos permeados por medo, ansiedade ou desvalorização podem gerar retração, desinteresse e dificuldades de aprendizagem. Como afirmam Leite e Tassoni (2002), a afetividade atua como elemento regulador da relação do sujeito com o conhecimento, influenciando diretamente sua motivação e seu envolvimento com as atividades escolares.

Nesse sentido, as experiências afetivas vivenciadas no ambiente escolar interferem diretamente na forma como o estudante se relaciona com o saber. Quando o aluno estabelece vínculos positivos com o processo educativo, tende a participar de forma mais ativa, desenvolver maior interesse pelas atividades propostas e construir significados mais consistentes em relação aos conteúdos. Por outro lado, experiências marcadas por fracasso, rejeição ou insegurança podem comprometer o engajamento e dificultar a aprendizagem.

Essa compreensão reforça a ideia de que a prática pedagógica não é neutra do ponto de vista afetivo. Todas as decisões tomadas pelo professor — desde a escolha das metodologias até a forma de condução das atividades e de avaliação — produzem impactos emocionais que influenciam a aprendizagem. Como destacam Bastos e Dér (2000), as condições emocionais interferem diretamente no funcionamento cognitivo, evidenciando que ensinar implica também produzir experiências afetivas que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, pensar a educação a partir da afetividade implica reconhecer que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações, a produção de sentidos e a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito. O processo educativo deve ser compreendido como uma experiência relacional, na qual os vínculos estabelecidos entre professores e alunos desempenham papel central na constituição da aprendizagem.

Além disso, a afetividade também se manifesta na forma como os conteúdos são apresentados e significados pelos estudantes. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conhecimentos se relacionam com as experiências e os interesses dos alunos, permitindo a construção de sentidos que ultrapassam a simples memorização. Nesse contexto, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) contribui ao destacar que novos conhecimentos são incorporados de forma mais consistente quando se articulam com estruturas cognitivas prévias, processo que é profundamente influenciado pela dimensão afetiva.

Assim, compreender a aprendizagem no contexto educacional exige reconhecer que os processos cognitivos são continuamente atravessados por experiências emocionais, sendo impossível dissociar pensamento e afeto. A afetividade, portanto, assume papel central na organização da atividade psíquica, influenciando diretamente a forma como os estudantes se engajam no processo educativo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA

A educação inclusiva propõe a construção de um sistema educacional que reconheça e valorize a diversidade, garantindo o direito à aprendizagem para todos os estudantes. Essa perspectiva rompe com modelos excludentes e homogêneos de ensino,

ao afirmar que as diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo (MANTOAN, 2003).

No entanto, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar ainda apresenta desafios significativos, especialmente no ensino de História. A disciplina exige a mobilização de habilidades cognitivas complexas, como a compreensão da temporalidade, a análise de processos históricos, a interpretação de fontes e a construção de narrativas. Tais habilidades demandam níveis elevados de abstração, o que pode dificultar a aprendizagem de estudantes que apresentam diferentes ritmos ou formas de aprender (BITTENCOURT, 2004).

Quando trabalhados de forma descontextualizada e abstrata, os conteúdos históricos podem se tornar pouco acessíveis, especialmente para estudantes com deficiência. Nesse sentido, a predominância de metodologias tradicionais, centradas na exposição verbal e na memorização de conteúdos, constitui um obstáculo importante para a inclusão no ensino de História.

De acordo com estudos da área, a ausência de formação docente específica representa um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. Muitos professores relatam insegurança ao lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que evidencia lacunas na formação inicial e continuada (FERRARI; LUIZ, 2021). Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados e a rigidez curricular dificultam a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis.

Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as formas de ensinar História, incorporando diferentes linguagens e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes. O uso de recursos visuais, narrativas, atividades interativas e tecnologias digitais amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os conteúdos sejam acessados por diferentes vias (MELO, 2020).

Além disso, a contextualização dos conteúdos históricos a partir das experiências dos estudantes contribui para a construção de sentidos, tornando o aprendizado mais significativo. Ao relacionar o passado com o presente e com a realidade dos alunos, o ensino de História deixa de ser uma mera transmissão de informações para tornar-se um processo de construção de conhecimento.

Entretanto, a inclusão não se limita à adoção de técnicas ou recursos específicos. Trata-se de uma mudança mais ampla na concepção de ensino, que envolve o reconhecimento das singularidades dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis à diversidade. Isso implica compreender que não existe uma única forma de aprender, sendo necessário adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Assim, a educação inclusiva no ensino de História exige uma abordagem pedagógica que articule diferentes dimensões — cognitivas, sociais e afetivas —, promovendo condições para que todos os estudantes possam participar e aprender de forma significativa.

A AFETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A articulação entre afetividade, educação inclusiva e ensino de História evidencia que a aprendizagem não pode ser dissociada das experiências emocionais vividas pelos estudantes. No contexto inclusivo, essa dimensão assume papel ainda mais relevante, uma vez que os vínculos afetivos podem favorecer ou limitar a participação dos alunos no processo educativo.

A construção de ambientes acolhedores, baseados no respeito, na escuta e na valorização das diferenças, contribui para o fortalecimento dos vínculos dos estudantes com a aprendizagem. Quando o aluno se sente reconhecido, pertencente e emocionalmente seguro, sua disposição para aprender tende a aumentar, favorecendo o engajamento e a participação nas atividades escolares (WALLON, 1975).

Nesse sentido, a afetividade atua como elemento mediador da inclusão, ao possibilitar que os estudantes estabeleçam relações positivas com o conhecimento. Práticas pedagógicas que valorizam a participação, respeitam o ritmo de aprendizagem e promovem a autonomia contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Conforme indicado em estudos recentes, práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade mostram-se eficazes na promoção da aprendizagem, especialmente quando associadas à mediação constante, à adaptação das atividades e ao uso de diferentes

linguagens (FERRARI; LUIZ, 2021). Isso evidencia que a dimensão afetiva não é um elemento secundário, mas condição essencial para a efetivação da inclusão.

Além disso, o professor assume papel central como mediador das experiências afetivas e cognitivas. Sua atuação influencia diretamente a forma como os estudantes percebem o conhecimento e se posicionam diante dele. A postura docente, as estratégias adotadas e a forma de interação com os alunos produzem impactos significativos na construção dos vínculos afetivos com a aprendizagem.

Nesse sentido, a prática docente deve ser compreendida como prática relacional, que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a construção de vínculos significativos. O professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador das experiências que constituem o processo educativo.

Assim, a inclusão no ensino de História exige a articulação entre diferentes dimensões — pedagógicas, cognitivas e afetivas —, sendo a afetividade um dos principais eixos estruturantes desse processo. Ao reconhecer a centralidade das emoções na aprendizagem, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais sensíveis, acessíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a afetividade constitui um elemento central na compreensão dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, especialmente quando articulada ao contexto da educação inclusiva e às especificidades do ensino de História. Ao longo das discussões, buscou-se superar concepções tradicionais que historicamente dissociaram emoção e cognição, demonstrando que tais dimensões não apenas coexistem, mas se constituem de forma interdependente, organizando a atividade psíquica e influenciando diretamente a relação do sujeito com o conhecimento.

A partir das contribuições teóricas de Wallon, Vigotski e Espinosa, foi possível compreender que a afetividade não se configura como um elemento periférico do processo educativo, mas como dimensão estruturante da aprendizagem. Wallon evidenciou o papel originário das emoções na constituição do sujeito, Vigotski destacou a inseparabilidade entre pensamento e motivação, enquanto Espinosa contribuiu ao

demonstrar que os afetos regulam a potência de agir dos indivíduos. Em conjunto, essas perspectivas teóricas permitem compreender que aprender envolve não apenas operações cognitivas, mas também experiências emocionais que mobilizam, sustentam ou limitam o engajamento do sujeito diante do conhecimento.

No contexto educacional, essa compreensão adquire especial relevância ao evidenciar que a escola não é um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas um ambiente relacional no qual se produzem experiências afetivas que impactam diretamente a aprendizagem. As relações estabelecidas entre professores e alunos, as metodologias adotadas, os processos avaliativos e a organização do espaço escolar constituem elementos que influenciam a forma como os estudantes se vinculam ao conhecimento. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser compreendida como prática também afetiva, na medida em que todas as ações docentes produzem efeitos emocionais que podem favorecer ou dificultar o processo educativo.

Ao articular essa discussão com o campo da educação inclusiva, torna-se evidente que a afetividade assume papel ainda mais significativo. A inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante na sala de aula, mas deve ser compreendida como garantia de participação, pertencimento e aprendizagem. Nesse processo, os vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar desempenham função decisiva, pois influenciam diretamente a disposição do estudante para se envolver nas atividades, enfrentar desafios e construir conhecimentos.

Os dados analisados indicam que práticas pedagógicas sensíveis à dimensão afetiva contribuem significativamente para a promoção da aprendizagem, especialmente quando fundamentadas no acolhimento, na valorização das diferenças e na mediação constante. Tais práticas favorecem a construção de ambientes emocionalmente seguros, nos quais os estudantes se sentem reconhecidos e encorajados a participar, condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

No que se refere especificamente ao ensino de História, os desafios se mostram ainda mais complexos, uma vez que a disciplina exige a mobilização de habilidades cognitivas abstratas e a construção de interpretações críticas sobre a realidade. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na exposição verbal e na memorização de conteúdos tendem a dificultar a aprendizagem, especialmente para

estudantes que apresentam diferentes formas de aprender. Assim, a construção de um ensino de História inclusivo exige a adoção de estratégias que tornem o conhecimento mais acessível e significativo, incorporando diferentes linguagens, recursos e formas de mediação.

Entretanto, conforme discutido ao longo do artigo, tais estratégias não devem ser compreendidas apenas como adaptações técnicas, mas como parte de uma concepção mais ampla de educação, que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão não se realiza por meio de ações pontuais, mas por meio de uma transformação nas formas de ensinar, aprender e se relacionar no espaço escolar.

A afetividade, nesse contexto, constitui um dos principais eixos estruturantes dessa transformação, ao possibilitar a construção de relações mais humanizadas e significativas entre os sujeitos e o conhecimento. Ao favorecer a ampliação da potência de agir dos estudantes, os vínculos afetivos positivos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da participação e do pensamento crítico, elementos fundamentais para a formação integral do sujeito.

Além disso, este estudo reforça a necessidade de investimentos na formação docente, tanto inicial quanto continuada, de modo a preparar os professores para atuarem em contextos inclusivos de forma crítica e reflexiva. A formação docente deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a compreensão das dimensões afetivas da aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade.

Por fim, destaca-se que a construção de uma educação inclusiva, especialmente no ensino de História, exige o reconhecimento de que ensinar é, antes de tudo, um ato relacional, que envolve sujeitos históricos, sociais e afetivos. Nesse sentido, pensar a educação a partir da afetividade implica reconhecer que a aprendizagem não se produz apenas no plano cognitivo, mas na articulação entre emoção, pensamento e experiência.

Conclui-se, portanto, que a integração entre afetividade, educação inclusiva e ensino de História constitui um caminho fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais justas, significativas e humanizadoras. Ao reconhecer a centralidade das emoções na aprendizagem, torna-se possível avançar na construção de uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas que promove o desenvolvimento integral dos

sujeitos, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BASTOS, A.; DÉR, L. Afetividade e aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRARI, A.; LUIZ, E. Educação inclusiva no ensino de História. [S.l.: s.n.], 2021.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R.; BLANCO, L. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 113-120, 2002.

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

MELO, [Nome completo do autor]. [Título da obra]. [Local]: [Editora], 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.