

**EDUCAÇÃO ESPECIAL  
INCLUSIVA E  
DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL:  
DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NO  
COTIDIANO ESCOLAR  
BRASILEIRO**

**INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND SOCIO-EMOTIONAL  
DEVELOPMENT: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE DAILY LIFE OF  
BRAZILIAN SCHOOLS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776961251](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776961251)

---

Leonardo Corrêa Costa<sup>1</sup>

Gilberto Rodrigues da Silva<sup>2</sup>

Roberto César Duarte Gondim<sup>3</sup>

Maicon Donizete Andrade Silva<sup>4</sup>

Gabriel Maçalai<sup>5</sup>

Eliana García da Silva<sup>6</sup>

Audinéia Batista Silva<sup>7</sup>

Marcelo André De Aguiar<sup>8</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa a articulação entre educação especial inclusiva e desenvolvimento socioemocional no contexto escolar brasileiro, partindo do problema da persistência de práticas excludentes mesmo diante de avanços legais e curriculares. O estudo tem como objetivo compreender de que modo o desenvolvimento socioemocional pode potencializar práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a efetivação de uma educação equitativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em referenciais da educação inclusiva, da psicologia histórico-cultural e da educação socioemocional, com destaque para as contribuições de Vygotsky, Freire, Mantoan e estudos contemporâneos da área. A análise foi realizada por meio de procedimentos de análise de conteúdo, organizando-se em eixos temáticos que abordam os fundamentos teóricos, os desafios estruturais e as possibilidades pedagógicas da inclusão no Brasil. Os resultados indicam que a integração intencional de competências socioemocionais como empatia, autorregulação e cooperação favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos, fortalecendo o pertencimento e o engajamento dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. Evidencia-se, contudo, que a efetivação dessa articulação depende de condições estruturais, como formação docente, institucional e políticas públicas consistentes. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional constitui dimensão central e não complementar para a consolidação de práticas inclusivas, configurando-se como elemento estratégico na construção de uma escola democrática, equitativa e humanizadora.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Desenvolvimento socioemocional; Inclusão escolar; Afetividade; Aprendizagem; Formação docente.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the relationship between inclusive special education and socio-emotional development within the Brazilian school context, based on the problem of the persistence of exclusionary practices despite legal and curricular advances. The study aims to understand how socio-emotional development can enhance inclusive pedagogical practices and contribute to the implementation of equitable education. This is a qualitative bibliographic research grounded in the fields of inclusive education, cultural-historical psychology, and socio-emotional learning, drawing on key contributions from Vygotsky, Freire, Mantoan, and contemporary scholars. Data were examined through content analysis procedures, organized into thematic axes addressing theoretical foundations, structural challenges, and pedagogical possibilities for inclusion in Brazil. The findings indicate that the intentional integration of socio-emotional competencies such as empathy, self-regulation, and cooperation fosters more inclusive school environments, strengthening students' sense of belonging and engagement, particularly among those with special educational needs. However, the study also highlights that the effectiveness of this articulation depends on structural conditions, including teacher education, institutional support, and consistent public policies. It is concluded that socio-emotional development is a central rather than complementary dimension for the consolidation of inclusive practices, constituting a strategic element in building a democratic, equitable, and humanizing school.

**Keywords:** Inclusive education; Socio-emotional development; School inclusion; Affectivity; Learning; Teacher education.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação especial inclusiva ocupa, nas últimas décadas, posição central nos debates educacionais, políticos e sociais no Brasil e no mundo. Trata-se de um paradigma que representa uma ruptura histórica com modelos segregacionistas e integracionistas, propondo que a escola comum seja o espaço legítimo e privilegiado de educação para todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades. Essa concepção, consolidada internacionalmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) e incorporada progressivamente à legislação brasileira, implica transformações profundas nas estruturas, nas culturas e nas práticas das instituições escolares.

No Brasil, o processo de consolidação da educação inclusiva é marcado por avanços e tensões. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394, de 1996 dedica um capítulo específico à educação especial, assegurando atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representa um marco decisivo, ao estabelecer diretrizes para a inclusão plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns.

Apesar dos avanços legais, a prática cotidiana das escolas brasileiras revela um cenário ainda marcado por contradições. A presença física dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares não garante, por si só, sua inclusão efetiva. Incluir significa muito mais do que inserir: implica garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento em condições de equidade. Conforme aponta

Mantoan (2003, p. 12), "a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula".

Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional emerge como dimensão pedagógica indispensável. Pesquisas nacionais e internacionais demonstram que competências socioemocionais como empatia, autorregulação, cooperação e consciência emocional influenciam diretamente a qualidade das relações escolares, o desempenho acadêmico e a disposição para aprender. Durlak et al. (2011) demonstraram, em uma meta-análise envolvendo mais de 270 mil estudantes, que programas de aprendizagem socioemocional produzem ganhos significativos no desempenho escolar e na redução de comportamentos problemáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) incorporou essa perspectiva ao definir, entre as dez competências gerais da educação básica, o autoconhecimento, a empatia, o diálogo e a cooperação como dimensões essenciais da formação dos estudantes. Esse reconhecimento institucional representa um avanço importante, mas não resolve, por si só, os desafios de implementação no cotidiano escolar.

A perspectiva teórica que orienta este trabalho é, sobretudo, a da psicologia histórico-cultural, especialmente as contribuições de Lev Vygotsky. Para esse autor, o desenvolvimento humano é um processo fundamentalmente social, mediado pela linguagem e pela cultura, no qual emoção e cognição constituem uma unidade indissociável. Essa perspectiva oferece fundamentos sólidos para compreender por que o desenvolvimento socioemocional é

condição e não complemento para a aprendizagem e para a inclusão.

Articulam-se a essa perspectiva as contribuições de Paulo Freire sobre o papel do diálogo e da escuta na educação, de Pierre Bourdieu sobre os mecanismos de reprodução social pela escola, e de pesquisadores contemporâneos como Linda Darling-Hammond, cujos estudos evidenciam as condições institucionais necessárias para práticas educacionais eficazes e equitativas.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica sistemática, os desafios e as possibilidades da articulação entre educação especial inclusiva e desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar brasileiro. Busca-se, especificamente: (a) caracterizar o cenário atual da educação inclusiva no Brasil; (b) discutir os fundamentos teóricos do desenvolvimento socioemocional; (c) analisar as possibilidades de articulação entre inclusão e socioemocional na prática pedagógica; e (d) identificar desafios estruturais e propor perspectivas para sua superação.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado, que demanda interpretação, análise crítica e construção de sentido a partir de produções teóricas e empíricas consolidadas. Minayo, Assis e Souza (2005, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como aquela que "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos

valores e das atitudes", dimensões que não se capturam por meio de quantificações.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de fontes primárias e secundárias, incluindo livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e documentos oficiais. A seleção das fontes obedeceu a critérios de relevância teórica, impacto acadêmico, atualidade e pertinência ao tema. Foram priorizadas obras publicadas nas últimas duas décadas, sem excluir clássicos indispensáveis à fundamentação do estudo.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo constitui:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)*

A partir dessa perspectiva, os textos selecionados foram submetidos a leitura interpretativa sistemática, organizada em torno de três eixos temáticos principais: (1) educação especial inclusiva no Brasil; (2) desenvolvimento socioemocional e aprendizagem; e (3) articulação entre inclusão e socioemocional na prática pedagógica.

Essa organização permitiu identificar convergências, complementaridades e tensões entre os diferentes autores consultados, construindo uma argumentação crítica e fundamentada.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

#### **3.1. Educação Especial Inclusiva no Brasil: Avanços, Contradições e Desafios Estruturais**

A trajetória da educação especial no Brasil pode ser compreendida a partir de três grandes paradigmas historicamente sucessivos: a exclusão, a segregação/integração e a inclusão. Durante séculos, pessoas com deficiência foram simplesmente excluídas dos sistemas de ensino. A partir do século XIX, com a criação de instituições especializadas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), estabeleceu-se um modelo segregacionista: a educação especial ocorria em espaços separados da educação comum. O paradigma da integração, predominante na segunda metade do século XX, propunha a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, condicionada à sua capacidade de adaptação às normas e exigências já estabelecidas.

O paradigma da inclusão representa uma inversão radical dessa lógica. Não é o estudante que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar para acolher a diversidade. Essa perspectiva foi consagrada internacionalmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que afirma que "escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes

discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos".

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabeleceu como diretriz central a matrícula de todos os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, com oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, em turno contrário ao da escolarização regular. Essa política representou avanço significativo, mas sua implementação enfrenta obstáculos concretos: insuficiência de professores especializados, inadequação da infraestrutura física, ausência de materiais pedagógicos acessíveis e resistências culturais arraigadas.

Patto (2000) oferece uma contribuição crítica fundamental para compreender os limites da inclusão tal como se processa no cotidiano escolar brasileiro. Para a autora, a escola reproduz e legitima mecanismos de exclusão social, frequentemente responsabilizando o estudante e sua família pelo fracasso escolar, obscurecendo as determinações estruturais e institucionais desse fracasso. Nas suas palavras:

*A crença de que as causas do fracasso escolar maciço de crianças pertencentes às camadas populares residem nelas próprias, em suas famílias e nas condições de vida miseráveis que os processos de acumulação capitalista geram, é um vigoroso obstáculo à compreensão da escola pública como ela é. (PATTO, 2000, p. 99)*

Essa perspectiva articula-se com a análise de Bourdieu e Passeron (1975) sobre os mecanismos de reprodução cultural operados pela escola. Para esses autores, o sistema de ensino tende a valorizar e legitimar o capital cultural das classes dominantes, tratando como natural o que é, na verdade, produto de condições sociais desiguais. Estudantes de classes populares, estudantes negros, indígenas ou com deficiência carregam, nesse contexto, um duplo ônus: o da diferença em relação à norma escolar dominante e o da ausência de reconhecimento de seus saberes e experiências.

A superação dessa lógica exige, portanto, mais do que ajustes pontuais nas práticas pedagógicas. Requer uma transformação profunda na cultura escolar, nas concepções de aprendizagem e de avaliação, e nas relações de poder que estruturam o cotidiano das instituições educacionais. Nesse sentido, a educação socioemocional, quando articulada a uma perspectiva crítica, pode contribuir para essa transformação ao desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de reconhecer emoções, estabelecer relações mais empáticas e construir ambientes de maior equidade.

### **3.2. Desenvolvimento Socioemocional: Fundamentos Teóricos e Evidências Empíricas**

O conceito de desenvolvimento socioemocional abrange um conjunto de processos psicológicos relacionados à capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, de desenvolver empatia e habilidades de relacionamento interpessoal, e de tomar decisões responsáveis e orientadas por valores. Trata-se de uma dimensão do desenvolvimento humano que, embora sempre presente nas preocupações educacionais, ganhou

visibilidade e sistematização teórica especialmente a partir dos anos 1990.

A obra de Daniel Goleman (1995) teve papel decisivo na popularização do conceito de inteligência emocional e na sua inserção no debate educacional. Para o autor, a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, de motivar-se, de reconhecer as emoções alheias e de administrar relacionamentos é tão importante quanto o quociente intelectual para o sucesso pessoal e profissional. Goleman (1995, p. 54) argumenta que "no melhor dos casos, o QI contribui com cerca de 20% para os fatores que determinam o sucesso na vida, o que deixa 80% por conta de outras forças".

As contribuições de António Damásio (2000) oferecem um fundamento neurocientífico para essa perspectiva. Em sua pesquisa com pacientes com lesões no córtex pré-frontal ventromedial região associada ao processamento emocional, Damásio demonstrou que a ausência de emoções não produz indivíduos mais racionais; ao contrário, compromete gravemente a capacidade de tomada de decisão. Para o autor:

*Os sentimentos são tão cognitivos quanto qualquer outra imagem perceptual, e tão dependentes do processamento cerebral cortical quanto qualquer outro. [...] Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo; servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. (DAMÁSIO, 2000, p. 159-160)*

A articulação entre afeto e cognição, antecipada por Vygotsky décadas antes das pesquisas de Damásio, constitui, portanto, um dado científico consolidado. Na perspectiva histórico-cultural, a emoção não é um ruído que interfere no pensamento, mas parte constitutiva dos processos mentais superiores. Vygotsky (2001, p. 16) afirma que "quem separa desde o início o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento". Essa afirmação, feita no contexto de uma crítica à psicologia de sua época, mantém plena atualidade e relevância pedagógica.

No campo das evidências empíricas, a meta-análise de Durlak et al. (2011), publicada no periódico *Child Development*, representa uma das contribuições mais significativas. Analisando 213 estudos sobre programas de aprendizagem socioemocional (SEL - Social and Emotional Learning) envolvendo mais de 270 mil estudantes, os autores encontraram resultados consistentes: os programas de SEL produziram melhora de 11 percentis no desempenho acadêmico, redução de comportamentos problemáticos e aumento de comportamentos pró-sociais. Esses resultados evidenciam que

investir no desenvolvimento socioemocional dos estudantes não é um desvio das finalidades acadêmicas da escola, mas uma condição para que essas finalidades sejam alcançadas.

A pesquisa de Braga (2020), desenvolvida no contexto brasileiro, investigou a dimensão socioemocional na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental II. Os resultados indicam que, embora os professores reconheçam a importância das competências socioemocionais, há lacunas significativas na formação inicial e continuada que dificultam a incorporação sistemática dessas práticas ao cotidiano escolar. Esse achado aponta para um nó crítico: o reconhecimento teórico da importância do socioemocional não se traduz automaticamente em mudanças práticas, sendo necessários investimentos concretos em formação docente.

Darling-Hammond et al. (2019) ampliam essa perspectiva ao examinar as condições institucionais que favorecem o desenvolvimento socioemocional nas escolas. Para as autoras, práticas pedagógicas eficazes nessa área dependem de ambientes escolares seguros e acolhedores, de relações positivas entre professores e estudantes, de currículo relevante e desafiador, e de suporte institucional adequado. Essas condições não surgem espontaneamente; resultam de escolhas políticas e de investimentos deliberados na qualidade da educação.

### **3.3. Psicologia Histórico-cultural e Educação Inclusiva: A Centralidade da Mediação**

A teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece um dos mais férteis referenciais para pensar a educação inclusiva e o desenvolvimento

socioemocional de forma integrada. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tem implicações diretas para a pedagogia inclusiva: ao demonstrar que o desenvolvimento potencial de cada sujeito é ativado pela interação com outros mais experientes, Vygotsky fundamenta a importância das relações heterogêneas em sala de aula e questiona a lógica da homogeneização que ainda orienta muitas práticas escolares.

A ZDP pode ser compreendida, no contexto da educação inclusiva, como o espaço de possibilidade que se abre quando o professor e os colegas oferecem suporte adequado ao desenvolvimento de cada estudante. Esse suporte não pode ser genérico ou padronizado; precisa ser sensível às especificidades de cada sujeito, ao seu repertório de experiências, às suas formas singulares de aprender e de se relacionar. Nesse sentido, a mediação pedagógica eficaz é, necessariamente, uma mediação afetiva: ela pressupõe conhecimento do outro, interesse genuíno por seu desenvolvimento e capacidade de criar vínculos de confiança.

Gindis (2003), estudioso da obra de Vygotsky aplicada à educação especial, destaca que o autor russo nunca considerou a deficiência como um destino biológico imutável. Para Vygotsky, a deficiência cria condições de desenvolvimento diferentes, não inferiores. O que determina as possibilidades de desenvolvimento de uma criança com deficiência não é primariamente a natureza da deficiência, mas a qualidade das interações sociais e das mediações pedagógicas a que ela tem acesso. Gindis (2003) ressalta que Vygotsky já defendia, na década de 1930, que a educação de crianças com deficiência deveria ocorrer em contextos inclusivos, nos quais a interação com pares sem deficiência potencializasse o desenvolvimento de todos.

Essa perspectiva desafia concepções reducionistas que associam a inclusão a um "sacrifício" da qualidade do ensino para os demais estudantes. A pesquisa acumulada na área demonstra que ambientes escolares inclusivos, quando adequadamente estruturados, beneficiam todos os estudantes ao promoverem valores como solidariedade, respeito às diferenças e cooperação, que são indispensáveis tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a vida em sociedade.

A perspectiva de Paulo Freire (1996) articula-se a esse referencial ao propor uma educação fundada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito de saberes. Para Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção dialógica da educação é profundamente compatível com os princípios da inclusão: ela recusa a lógica da transmissão unilateral de conhecimentos e propõe a construção coletiva do saber, a partir das experiências e dos saberes que cada estudante traz consigo.

### **3.4. A Articulação Entre Inclusão e Desenvolvimento Socioemocional: Possibilidades Pedagógicas**

A articulação entre educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional não é apenas teoricamente fundamentada é pedagogicamente necessária. Um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo é, por definição, um ambiente socioemocionalmente saudável: um espaço no qual cada estudante se sente reconhecido, valorizado e capaz de aprender. Construir esse ambiente exige práticas pedagógicas intencionalmente voltadas

para o desenvolvimento das competências socioemocionais de todos os membros da comunidade escolar estudantes e professores.

Mantoan (2003) é enfática ao afirmar que a inclusão não é uma questão de tolerância ou de benevolência, mas de direito e de transformação. Para a autora:

*Não podemos continuar a ignorar o que acontece nas escolas brasileiras e no mundo. Inclusão não é um tema novo, mas é recente a ideia de que todos, sem exceção, devem participar de uma vida acadêmica e social, e de que é dever do Estado e da família assegurar igualdade de oportunidades para pessoas que, por razões físicas, sensoriais, linguísticas, de gênero, étnicas, religiosas e outras, não puderam ou não podem usufruir dos seus direitos. (MANTOAN, 2003, p. 18)*

Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional contribui para a inclusão em pelo menos três dimensões interligadas. Em primeiro lugar, ao desenvolver a empatia dos estudantes a capacidade de reconhecer e compreender as emoções e perspectivas do outro, cria-se uma base afetiva para o respeito às diferenças. Estudantes que aprendem a reconhecer e valorizar as singularidades de seus colegas tendem a construir relações mais solidárias e a rejeitar atitudes discriminatórias.

Em segundo lugar, o desenvolvimento da autorregulação emocional contribui para a melhoria do clima escolar e para a redução de

conflitos. Estudantes que desenvolvem a capacidade de reconhecer e gerenciar suas próprias emoções têm mais recursos para lidar com situações de frustração, discordância e conflito de forma construtiva. Esse aspecto é particularmente relevante em contextos de inclusão, nos quais a convivência com a diversidade pode gerar tensões que precisam ser elaboradas pedagogicamente.

Em terceiro lugar, práticas pedagógicas socioemocionais criam condições para que estudantes com necessidades educacionais específicas desenvolvam o sentimento de pertencimento dimensão central da inclusão, segundo Mantoan (2003). Pertencer a um grupo, ser reconhecido como membro legítimo de uma comunidade de aprendizagem, é uma necessidade afetiva fundamental. Quando essa necessidade é satisfeita, libera-se energia psíquica para o engajamento nas tarefas de aprendizagem.

A pesquisa de Silva (2025), desenvolvida em uma escola de tempo integral da rede pública de Pernambuco, oferece evidências empíricas relevantes sobre essas articulações. O autor investigou como as interações e vivências escolares especialmente as mediadas por práticas intencionais de desenvolvimento socioemocional influenciam o sentimento de pertencimento dos estudantes e a qualidade das relações entre pares. Os resultados indicam que práticas como rodas de conversa, projetos colaborativos e atividades de expressão emocional produziram impactos positivos tanto no clima escolar quanto no engajamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, reforçando a tese de que inclusão e desenvolvimento socioemocional são dimensões mutuamente potencializadoras.

### **3.5. Formação Docente: Condição Estrutural para a Inclusão Socioemocional**

Um dos desafios mais persistentes e estruturais para a efetivação da educação inclusiva e do desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar brasileiro é a formação docente. Professores não podem desenvolver nos estudantes competências que eles próprios não possuem, nem implementar práticas pedagógicas para as quais não foram formados. Esse princípio, aparentemente óbvio, aponta para uma lacuna grave no sistema educacional brasileiro.

A formação inicial de professores no Brasil ainda é marcada, em grande medida, por uma perspectiva tecnicista e conteudista que não contempla adequadamente as dimensões relacionais, afetivas e inclusivas da prática pedagógica. Freire (1996, p. 44) já alertava para a necessidade de uma formação que desenvolva no professor a "capacidade de discutir com o educando a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos". Essa capacidade pressupõe autoconhecimento, sensibilidade afetiva e habilidades relacionais que precisam ser desenvolvidas intencionalmente nos cursos de formação.

A formação continuada representa, nesse contexto, uma via prioritária de transformação. Darling-Hammond et al. (2019) demonstram que programas de formação continuada de qualidade caracterizados pela continuidade, pela reflexão sobre a prática, pelo trabalho colaborativo entre pares e pelo suporte de especialistas produzem mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes. Esses programas precisam contemplar, explicitamente, a dimensão socioemocional da docência e as especificidades da educação inclusiva.

Braga (2020) reforça essa perspectiva ao identificar, em sua pesquisa com professores do Ensino Fundamental II, que a ausência de formação específica em educação socioemocional é um dos principais fatores que dificultam a incorporação dessas práticas ao cotidiano escolar. Os professores investigados reconheciam a importância do tema, mas sentiam-se inseguros e despreparados para trabalhar sistematicamente com as competências socioemocionais de seus estudantes. Essa insegurança é, em si mesma, uma demanda de formação: professores precisam não apenas de conhecimentos teóricos, mas de experiências práticas e de espaços de reflexão e apoio.

Além da formação, a implementação efetiva de práticas inclusivas e socioemocionais exige condições institucionais adequadas: redução do número de estudantes por turma, disponibilidade de professores de apoio especializado, tempo para planejamento coletivo, suporte da gestão escolar e uma cultura institucional que valorize e reconheça a dimensão afetiva e relacional da educação. Sem essas condições, os esforços individuais dos professores por mais comprometidos que sejam encontram limites rapidamente.

### **3.6. Políticas Públicas e Perspectivas para a Educação Inclusiva Socioemocional no Brasil**

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes não depende apenas de práticas individuais ou de iniciativas institucionais isoladas. Requer políticas públicas consistentes, financiamento adequado e vontade política sustentada ao longo do tempo. O cenário brasileiro, nesse aspecto, é marcado

por avanços inegáveis, mas também por recuos e descontinuidades que fragilizam a implementação das conquistas alcançadas.

A BNCC (BRASIL, 2018) representa um avanço ao incorporar as competências socioemocionais como parte integrante da formação básica dos estudantes. No entanto, a incorporação no currículo nacional não garante, automaticamente, a transformação das práticas pedagógicas. Para que as competências socioemocionais sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário que os currículos escolares, os materiais didáticos, os sistemas de avaliação e a formação dos professores sejam coerentemente orientados por essa perspectiva.

No campo da educação especial, a legislação brasileira tem oscilado entre avanços e retrocessos. O Decreto n.º 10.502/2020, que propunha a criação de uma nova Política Nacional de Educação Especial orientada para uma perspectiva que especialistas da área identificaram como segregacionista, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 2020 e permanece objeto de disputa política e jurídica. Esse episódio ilustra a fragilidade dos avanços alcançados e a necessidade de vigilância permanente por parte dos movimentos sociais, das comunidades acadêmicas e dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência.

A perspectiva de Saviani (2008) é iluminadora nesse contexto. Para o autor, a transformação efetiva da educação não pode prescindir da luta pela transformação das condições sociais mais amplas que determinam a desigualdade. Uma educação que forma sujeitos críticos, solidários e capazes de se indignar diante da injustiça é uma educação que ameaça interesses estabelecidos e que, por isso mesmo, enfrenta resistências. Saviani (2008, p. 76) afirma que "a

pedagogia histórico-crítica não é uma pedagogia de conciliação; ela parte do pressuposto de que os interesses das camadas populares e os interesses dominantes são antagônicos".

Essa perspectiva não implica pessimismo ou imobilismo. Ao contrário: ela convoca educadores, pesquisadores e gestores a uma ação pedagógica e política comprometida com a transformação das condições que produzem exclusão. A articulação entre educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional, nesse horizonte, não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz; é uma opção ética e política por uma educação que reconhece a humanidade plena de cada estudante e que se compromete com sua emancipação.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise das produções teóricas e empíricas selecionadas permite organizar os principais achados em três eixos articulados: (1) a interdependência entre dimensões afetivas e cognitivas no processo educativo; (2) as potencialidades da articulação entre educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional; e (3) os desafios estruturais que condicionam essa articulação no contexto brasileiro.

No que se refere ao primeiro eixo, há ampla convergência entre os autores consultados de que a separação entre cognição e emoção é uma abstração analítica que não corresponde ao funcionamento real do ser humano. Vygotsky (2001), Damásio (2000) e Goleman (1995), a partir de perspectivas distintas, chegam a conclusões convergentes: as emoções são condição não obstáculo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa convergência entre a psicologia histórico-cultural, a neurociência e a psicologia cognitiva confere sólida base científica à proposta de uma educação

que integre, de forma intencional e sistemática, o desenvolvimento socioemocional ao processo pedagógico.

Quanto ao segundo eixo, os resultados da meta-análise de Durlak et al. (2011) e as evidências empíricas trazidas por Silva (2025) e Darling-Hammond et al. (2019) demonstram que práticas pedagógicas socioemocionais produzem impactos mensuráveis e significativos no desempenho acadêmico, no clima escolar e na qualidade das relações interpessoais. No contexto da educação inclusiva, esses impactos são particularmente relevantes: estudantes com necessidades educacionais específicas que vivenciam ambientes socioemocionalmente saudáveis apresentam maior engajamento, melhor desempenho e maior sentimento de pertencimento.

Silva (2025) destaca, especificamente, que em contextos de educação em tempo integral, as interações e vivências escolares assumem papel determinante no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A ampliação do tempo escolar, quando acompanhada de práticas pedagógicas intencionais e de uma cultura institucional inclusiva, cria oportunidades adicionais para o desenvolvimento de vínculos afetivos, de habilidades cooperativas e de competências socioemocionais que sustentam a inclusão.

No terceiro eixo, os desafios são igualmente evidentes. A análise de Patto (2000) sobre os mecanismos de exclusão reproduzidos pela escola, articulada à perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a reprodução das desigualdades sociais pelo sistema educacional, revela que a inclusão enfrenta obstáculos que transcendem as práticas individuais dos professores. A exclusão escolar é, em grande medida, reflexo de exclusões sociais mais amplas; combatê-la exige,

portanto, intervenções articuladas em múltiplas dimensões pedagógica, institucional e política.

A formação docente emerge, consistentemente, como um nó crítico. Braga (2020) e Darling-Hammond et al. (2019) convergem ao identificar a ausência de formação específica como um dos principais fatores que limitam a implementação de práticas socioemocionais e inclusivas. Sem professores formados para reconhecer as necessidades emocionais e sociais de seus estudantes, para criar ambientes acolhedores e para mediar conflitos de forma construtiva, as políticas de inclusão tendem a se reduzir a mudanças formais sem transformação substantiva das práticas.

Freire (1996) oferece uma perspectiva síntese que articula os diferentes eixos identificados: uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes é, necessariamente, uma educação dialógica, crítica e amorosa. Dialógica porque reconhece o outro como sujeito de saberes e de direitos. Crítica porque não se conforma com as desigualdades que produzem exclusão. E amorosa porque compreende que o cuidado afetivo é condição incontornável para que a aprendizagem seja possível.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite afirmar, com base em sólida fundamentação teórica e em evidências empíricas consistentes, que a articulação entre educação especial inclusiva e desenvolvimento socioemocional é não apenas desejável, mas

necessária para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e humanizadora no Brasil.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que as dimensões afetiva, social e cognitiva do desenvolvimento humano são indissociáveis como demonstram, de perspectivas distintas e convergentes, Vygotsky (2001), Damásio (2000), Goleman (1995) e os estudos de neuroeducação mais recentes. Práticas pedagógicas que ignoram essa indissociabilidade produzem resultados limitados tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista do desenvolvimento humano integral.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece, nesse contexto, um referencial particularmente fecundo. Ao demonstrar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura, e que emoção e cognição constituem uma unidade dinâmica, Vygotsky fundamenta teoricamente a centralidade das relações afetivas e das práticas socioemocionais no processo educativo. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal aponta para a necessidade de mediações pedagógicas sensíveis às singularidades de cada estudante o que é, ao mesmo tempo, um princípio fundamental da educação inclusiva.

As contribuições de Mantoan (2003) e Freire (1996) reforçam que a inclusão não é uma meta a ser alcançada pontualmente, mas um processo permanente de transformação cultural, institucional e pedagógica. Esse processo exige comprometimento ético, capacidade crítica e disposição para questionar práticas e concepções arraigadas inclusive aquelas que, sob a aparência da normalidade, reproduzem formas sutis de exclusão.

Os desafios identificados formação docente insuficiente, condições institucionais precárias, instabilidade das políticas públicas e persistência de mecanismos estruturais de exclusão são reais e relevantes. Reconhecê-los criticamente não significa sucumbir ao pessimismo, mas identificar com precisão os pontos de intervenção prioritários. A pesquisa de Silva (2025) demonstra que, mesmo em contextos adversos, práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com o desenvolvimento socioemocional e a inclusão produzem resultados concretos e significativos.

Conclui-se que investir na formação inicial e continuada de professores para o desenvolvimento socioemocional e a educação inclusiva é uma das ações mais estratégicas que o sistema educacional brasileiro pode empreender. Professores formados para reconhecer, acolher e potencializar a diversidade de seus estudantes são o coração de qualquer projeto educacional comprometido com a justiça e com a humanização.

Por fim, reafirma-se a perspectiva de que a construção de uma escola inclusiva e socioemocionalmente saudável é, ao mesmo tempo, um projeto pedagógico e um projeto político. Pedagógico porque exige transformação das práticas, das concepções e das relações no interior das escolas. Político porque exige o enfrentamento das desigualdades estruturais que produzem exclusão e a defesa intransigente do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, equitativa e humanizadora. Nessa dupla dimensão reside, ao mesmo tempo, o desafio e a grandeza da tarefa educativa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Armindiara Lima. A dimensão socioemocional na prática pedagógica dos professores do Fundamental II. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: [https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9293/Armindiara%20Lima%20Braga\\_.pdf](https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9293/Armindiara%20Lima%20Braga_.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 16 abr. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DAMÁSIO, António. O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras,

2000.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

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

GINDIS, Boris. Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs. In: KOZULIN, Alex et al. (org.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 200-224.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cywyh>. Acesso em: 16 abr. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Gilberto Rodrigues da. Desenvolvimento socioemocional: interações e vivências em uma escola de tempo integral. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9855>. Acesso em: 16 abr. 2026.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

<sup>1</sup> Doutor em Teologia - FACULDADE IGUAÇU (FI), Especialistas em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (Faculdade Iguaçu-FI) , CAPANEMA/PR, BRASIL. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5323444980023063>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7757-6217>. E-mail: [leopesquisador@gmail.com](mailto:leopesquisador@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife , Pernambuco,

Brasil. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2418634542398654>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4864-7641>. E-mail:

[gileducacao22@gmail.com](mailto:gileducacao22@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor- UNIDERP, São Luís/MA, Brasil. LATTES: ID 0238826260964637. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-5461>.

E-mail: [robertgondim2@hotmail.com](mailto:robertgondim2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/BR, LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7699985477176496>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1332-9871>. E-mail:

[maiconeal@hotmail.com](mailto:maiconeal@hotmail.com)

<sup>5</sup> Doutor em Direito (URI), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santo Augusto/RS/Brasil. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/222089314178774> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1020-4587>. E-mail: [gabriel.macalai@ifarroupilha.edu.br](mailto:gabriel.macalai@ifarroupilha.edu.br)

<sup>6</sup> Mestre em desenvolvimento humano e tecnologias- Unesp - Universidade Estadual Julio de Mesquita, Rio Claro SP. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/8248707588489022>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-7466-9420>. E-mail:

[eliane.garcia@unesp.br](mailto:eliane.garcia@unesp.br)

<sup>7</sup> Mestranda em Relações Étnico-Raciais e Ensino pela Universidade estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Instituto federal do norte de Minas Gerais (IFNMG), graduada e Pós graduada em educação inclusiva pela Universidade Santa Cecilia (UNISANTA). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9428500148284065>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0007-2736-4399>. E-mail:  
[nenabatista@yahoo.com.br](mailto:nenabatista@yahoo.com.br)

<sup>8</sup> Bacharelado em Educação Física - Unibra - Centro Universitário Brasileiro Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. LATTES:  
<https://lattes.cnpq.br/5902462344418264>. E-mail:  
[marcelinhoaguiar466@gmail.com](mailto:marcelinhoaguiar466@gmail.com)