

Os Afetos e a Formação Docente: Princípios para Práticas Inclusivas da Diversidade Humana

Affections and Teacher Training: Principles for Inclusive Practices of Human Diversity

Martha Daniele Santos  

marthadanielle@gmail.com

Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) São Paulo, SP, Brasil.

Daniane Pereira  

daniane.pereira@ufsb.edu.br

Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, BA, Brasil.

Joeli Teixeira Antunes  

joeli.antunes@unimontes.br

Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil.

Resumo

O objetivo deste texto é abordar o afeto seletivo nas relações educacionais como provável causa de desigualdade social através da exclusão e da evasão escolar. É de suma importância discutir as relações de omissão e naturalização de práticas excludentes no cotidiano escolar, na perspectiva de uma afetividade seletiva que pode causar a invisibilização e a evasão escolar de estudantes com deficiência e/ou situação de vulnerabilidade social. O trabalho analisa a ausência de afetividade como uma das possíveis causas para a evasão escolar. Assim, abordam-se as relações de poder estabelecidas histórica, política e culturalmente, como forma de segregação e exclusão social dentro do contexto escolar e a formação docente como potencial veículo de transgressão de ideologias de desigualdades sociais. A pesquisa reflete sobre como são afetadas as identidades dos estudantes que passam por situações de invisibilização em instituições escolares, tendo como pano de fundo o processo de acolhimento desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter bibliográfico e a metodologia aplicada consistiu-se na leitura de artigos sobre o tema, articulando com as observações feitas em espaços escolares e não-escolares. Esta pesquisa dialoga com as teorias de Piaget (1978), Vygotsky (1988, 1993, 1995), Wallon (1971, 2007, 2008) e Freire (1992, 1995, 1996, 2015), entendendo que os vínculos afetivos firmados entre educadores e educandos favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes com e sem deficiência e contribuem para que o processo de aprendizagem ocorra satisfatoriamente.

Palavras-chave: Afetividade. Formação Docente. Educação Especial. Exclusão Escolar. Cultura e Diversidade.



10.23925/2318-7115.2024v45i2e64506



Abstract

The aim of this paper is to address selective affect in educational relationships as a probable cause of social inequality through exclusion and school dropout. It is of paramount importance to discuss the relations of omission and naturalization of exclusionary practices in the school routine, from the perspective of a selective affectivity that can cause the invisibilization and school dropout of students with disabilities and/or situations of social vulnerability. The study analyzes the absence of affectivity as one of the possible causes for school dropout. Thus, historically, politically and culturally established power relations are addressed as a form of segregation and social exclusion within the school context and teacher training as a potential vehicle for transgressing ideologies of social inequalities. The research reflects on how the identities of students who go through situations of invisibilization in school institutions are affected, against the backdrop of the process of welcoming these students. This is theoretical research of bibliographic character and the applied methodology consisted of reading articles on the subject, articulating with the observations made in school and non-school spaces. This research dialogues with the theories of Piaget (1978), Vygotsky (1988, 1993, 1995), Wallon (1971, 2007, 2008) and Freire (1992, 1995, 1996, 2015), understanding that the affective bonds established between educators and students favor the integral development of students with and without disabilities and contribute to the learning process occurring satisfactorily.

Keywords: *Affectivity. Teacher Training. Special education. School Exclusion. Culture and Diversity.*

1. Introdução

Esse trabalho tem como tema os Afetos e Formação Docente: princípios para práticas inclusivas da diversidade humana. Parte-se da observação de campo sobre a formação docente e dos vínculos afetivos que podem funcionar (ou não) como condutores ao aprendizado e à permanência de estudantes com deficiência nos espaços escolares. O ponto de partida, qual seja centralizado na formação docente e suas práxis no cotidiano escolar periférico, funciona como lente aumentativa para ampliar uma leitura de mundo que não se esquivava de problematizar a ausência de afetividade como uma das possíveis causas para a exclusão nos ambientes escolares.

A pesquisa tem como problema a omissão e a naturalização de práticas excludentes, na perspectiva de uma afetividade seletiva que pode causar a invisibilização e a evasão escolar de estudantes com deficiência intelectual e/ou situação de vulnerabilidade social.

A escolha do tema deu-se pela necessidade de discutir os afetos na perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas e da formação docente para problematizar uma educação emancipadora nos termos propostos por Freire (2015), uma educação engajada e conectada com a construção coletiva de conhecimentos. Entendendo-se o afeto como um princípio pedagógico que poderá promover tanto a inclusão quanto a exclusão de estudantes, com ou sem deficiência,

no ambiente escolar. Nesta medida, quais grupos de estudantes estariam excluídos ou incluídos nas relações de afeto do cotidiano escolar? Será que o contexto de pandemia e de pós-pandemia modificou estes status? Por quê a formação docente, especialmente para a Educação Básica, não é capaz de promover o respeito à diversidade humana na prática para uma transformação social ínsito nas disposições da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

Históricos de negligência e omissão ficam disfarçados em argumentos que se desviam de pensar responsabilidades sobre como, para quê e para quem ensinamos, perpetuando, assim, a exclusão de determinados grupos sociais dos espaços escolares. Quais? Por quê? Este trabalho é sobre invisibilidades, é sobre uma “afetividade seletiva”, exposta pelas feridas abertas nos relatos desta mãe. É sobre práticas institucionais que levam à perpetuação de relações de violência simbólica, representadas pela invisibilização de sujeitos, pelo machismo, pelo sexismo, pelo racismo, pelo capacitismo, pelo bullying, etc.

A pesquisa como ponto de partida busca a partir da “história de uns”, representar a “história de muitos” para, com isto, não invisibilizar corpos marcados por diagnósticos, por deficiências e características que deveriam simbolizar um sistema frágil de produção de conhecimentos na formação de docentes. Reforçamos, por fim, certa urgência para problematizarmos, a partir de olhares deslocados das instituições, esta formação docente contestável que, amparada numa “afetividade seletiva”, colabora para a formação de pessoas cujos sentimentos poderão ser de não pertencimento, de baixa estima e de fracasso. Reiterando assim, a importância do presente trabalho.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar a ausência de afetividade como uma das possíveis causas para a exclusão de estudantes com deficiência nos e dos ambientes escolares. Identificando quais grupos de estudantes estariam excluídos ou incluídos nas relações de afeto do cotidiano escolar; o porquê das relações de poder estabelecidas histórica, política e culturalmente, continuarem presentes como forma de segregação e exclusão social dentro do contexto escolar; analisar se o contexto de pandemia e de pós-pandemia modificou estes status; a formação docente como potencial veículo de transgressão de ideologias de desigualdades sociais; avaliar o porquê da formação docente, especialmente para no Ensino Fundamental II, não ser capaz de promover o respeito à diversidade humana na prática para uma transformação social ínsito nas disposições da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

A metodologia de pesquisa utilizou-se de fontes de caráter bibliográfico, através da leitura de artigos sobre o tema proposto. Essa pesquisa dialoga com as teorias de Piaget (1999, 2014); Vygotsky (1994, 1997, 2003, 2004); Wallon (1971, 2007, 2008) e Freire (1987, 1979, 1992, 1996, 2015), em conjunto com o procedimento documental pois, aborda a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Traduzindo-se os resultados dessa pesquisa de maneira qualitativa.

Primeiramente, realizou-se um estudo sobre o afeto como um princípio pedagógico com capacidade de promover tanto a inclusão quanto a exclusão de estudantes, com ou sem deficiência, no ambiente escolar. Destacando-se o contexto histórico de formação social da inclusão na educação e de como o afeto, por meio das perspectivas teóricas supracitados, repercutem para o diálogo entre inclusão, diversidade e educação.

Segundo, foi trabalhado a discussão sobre quais grupos de estudantes encontram-se excluídos ou incluídos nas relações de afeto do cotidiano escolar. Adotando-se um olhar para as relações de poder dentro do ambiente educacional na perspectiva de uma possível inclusão perversa, segundo Sawaia et al. (2001), trazendo a narrativa do contexto de pandemia e de pós-pandemia, com um olhar crítico para os status das relações de afeto no cotidiano escolar e do discurso sobre as relações de poder como forma de exclusão e segregação social dentro desse contexto.

Em terceiro, desenvolveu-se a crítica sobre a formação docente, especialmente para a Educação Básica, como potencial veículo de transgressão de ideologias de desigualdades sociais na perspectiva da diversidade humana (Brasil, 2015).

2. O afeto como princípio pedagógico

A atual conjuntura social, política, cultural e econômica no Brasil segue refletindo sobre a importância do lugar social das pessoas com deficiência(s)¹ e em situação de vulnerabilidade para além do ingresso nas instituições escolares. Por conseguinte, pensou-se sobre seus contextos de

¹ Pessoas com deficiência(s) são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Portanto, a pessoa com deficiência, o estudante com deficiência, não é deficiente (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ONU, 2006).

(re)construção históricos sociais até o presente momento, almejando a promoção de suas permanências como um Direito ao processo de ensino e aprendizagem.

Parafraseando Nietzsche (2007), “não há verdades que possam ser dadas como absolutas”. Buscou-se assim, abordar a subjetividade e a singularidade dos sujeitos na perspectiva da Inclusão na Educação para além da Educação “Especial”; a qual poderia ser melhor compreendida como “Educação Específica” ou “Educação com foco nas especificidades”, talvez.

Assim, a deficiência torna-se compreendida como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, enquanto igualmente, denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência, conforme Diniz: “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (2007, p. 9).

Desde a Antiguidade, referia-se a pessoa com deficiência como fardo ou pessoa isenta de alma; indigna de sua existência. Sendo taxadas a eliminação física ou o abandono. Na Idade Média, adotou-se como paliativo, o modelo de práticas caritativas². As quais, mantinham uma formação excludente dos sujeitos. Na Idade Moderna, observava-se uma visão patológica da pessoa com deficiência, uma repetição de práticas culturais de menosprezo e repúdio à pessoa com deficiência dentro da sociedade.

Por conseguinte, constata-se que a maneira pela qual as diversas formações sociais ao longo dos tempos optaram por tratar a situação das pessoas com deficiência, refletem ainda hoje na estrutura econômica, social e política desses indivíduos. Admitindo-se o fato de que durante a maior parte da História da Humanidade, as pessoas com deficiência acabavam vítimas de exclusão social em uma primeira fase. Isto posto, devido a ênfase atribuída a eles nas suas supostas incapacidades, vistas através de lentes capacitistas com base na naturalização de uma normalização de corpos diversificados.

² *Modelo de práticas caritativas ou a assistência caritativa* – Corresponde ao primeiro modelo de assistência à infância, que se iniciou na Europa no século XIII, quando o abandono de crianças se tornou mais intenso, em especial nos aglomerados urbanos e nas áreas de religião católica. Caracteriza-se pelo predomínio de ações promovidas pela Igreja Católica ou por pessoas individualmente, muitas vezes, recorrendo-se à institucionalização dos assistidos (Marcílio, 2006). No Brasil, a assistência à infância iniciou-se com a colonização, por meio das escolas elementares criadas pelos jesuítas para “civilizar” as crianças indígenas (Chambouleyron, 2000). Já para as crianças abandonadas, filhas da ilegitimidade ou da pobreza, foram criadas, a partir do século XVIII, instituições de recolhimento, tais como as Casas dos Expostos, cujo um dos marcos são o recebimento anônimo e incondicional das crianças, além das altíssimas taxas de mortalidade. Também era hábito difundido, valorizado e, muitas vezes, necessário, o costume de criar um filho alheio, já que “pegar um filho para criar” proporcionava também um complemento à mão de obra, mais barato e eficiente que os escravos, dado que ligado por laços de fidelidade e reconhecimento (Marcílio, 2006).

Em uma segunda fase, pessoas com deficiência eram expostas a segregação. Na terceira vista da História Humana, atribui-se o conceito de integração para somente após essas fases, surgir a tentativa de uma inclusão na Educação. Segundo Mello (2021), percebe-se essa construção social das deficiências e o interesse em mantê-la de forma estruturante e hierárquica:

A produção social da deficiência também é “naturalizada” pelos saberes dominantes, cujos significados atribuídos à deficiência estão organizados em um sistema de aparente oposição binária de presença e ausência (capacidade versus deficiência) que, na verdade, se revelam interdependentes. Nesse sentido, a noção de deficiência se materializa e se retroalimenta por meio de práticas sociais e discursos que a colocam como o oposto da capacidade. No entanto, o contrário da deficiência não é eficiência, mas capacidade. O oposto da eficiência é ineficiência. Assim, não faz sentido usarmos (d)eficiência para indicar jogos binários entre “deficiência e eficiência” ou mesmo atenuar uma suposta valoração negativa da categoria deficiência (Mello, 2021, p. 1).

A partir dos anos 70, surgiu o movimento de integração escolar, com o conceito de normalização dentro desse eixo. Desta forma, reforçou-se a segregação de estudantes com deficiência, já que nesse processo, os estudantes deveriam se adequar à escola e não a escola se tornar acessível ao estudante.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão Escolar, logo após a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sendo este, o início para a luta na defesa das pessoas com deficiência. Em 1994, foi a vez da Convenção de Salamanca e no ano de 2006, aconteceu a Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência.

Neste contexto, a Educação Especial passa a ser mais divulgada e pesquisada com foco na expansão sobre a importância da Educação com ênfase na perspectiva da inclusão, partindo-se do princípio de que todos os sujeitos são aptos a uma Educação de qualidade. Como resultado, destaca-se a educação como um fator social, observada a partir das interações pessoais.

Com isto, o presente trabalho reverbera a ideia de afeto, como um princípio pedagógico por meio dos estudos críticos das teorias: da psicogenética em Piaget (1999, 2014); da cognição em Vygotsky (1994, 1997, 2003, 2004); da formação social dos sujeitos e do estudo sobre as emoções em Wallon (1971, 2007, 2008), corroborando com a visão de Freire (1987, 1979, 1992, 1996, 2015), para um diálogo entre inclusão e exclusão; diversidade e educação na proposição da seletividade afetiva.

Assim, abordam-se aqui, alguns significados para que se possa embasar uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre inclusão e exclusão de estudantes com ou sem deficiência na perspectiva do afeto como um princípio pedagógico na perspectiva das relações entre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento da aprendizagem e entre aspectos cognitivos e afetivos da psicologia humana.

A palavra afeto deriva do latim “*effectus,us*”, com sentido de afeição. De igual modo, etimologicamente, a palavra afeto deriva do latim “*affectus,a,um*”, tomado por sentimentos, comovido. Por conseguinte, encontram-se como sinônimos da palavra afeto: amizade, amor, apego, devotado, adoração, afeição, admiração, carinho, estima e ternura. Assim sendo, seus antônimos são: desprezo, repulsão e ódio. Entretanto, toma-se como base a definição de afeto, segundo a sua classe gramatical: adjetivo e substantivo masculino; mantendo-se a flexão verbal do verbo afetar na primeira pessoa do singular do presente do indicativo para a construção e desenvolvimento do tema proposto.

Deste modo, o convite que se faz, dar-se-á através da etimologia da palavra afetar, do latim *affectare*. Tomando-se como base o seu significado de: fazer com que alguém se sinta abalado, aflito; afligir; causar incômodo; molestar. Atingir (algum órgão), causando lesão. Exagerar artificialmente gestos ou palavras para despertar a atenção: afetar comportamentos. Este conceito, ajuda a ampliar a forma como se pensam as práticas pedagógicas e os sujeitos alvos dela para além de rótulos sociais.

Assim, faz-se necessário um novo olhar para o ambiente escolar, reflexão sobre o termo “afetar comportamentos” e como ele intervém sobre os sentimentos acerca dos que estão ou estarão sob o cuidado do coletivo escolar.

Talvez, seja possível pensar sobre uma situação vivenciada neste contexto, no qual se experienciou ou presenciou situações como o *bullying*, por exemplo. Retornando-se a memória, qual o sentimento e/ou sensação que lhe vem à tona neste momento? Como foi vivenciar tal fato? Houve o compartilhamento sobre tal fato vivenciado? Foi negligenciado? Houve a intervenção de algum professor? E a escola, abordava de forma correta, casos de *bullying*, por exemplo?

Essas são algumas reflexões sugeridas com o propósito de despertá-los para uma prática docente, com capacidade para afetar positivamente a vida da comunidade escolar. Vista assim, nessa amplitude, pode-se dizer que o afeto implica, indistintamente para a formação de crianças,

jovens e adultos. Mas, a depender da forma como será aplicado e compreendido, atuará negativamente ou positivamente sobre essas vidas.

Neste ponto, aborda-se a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem sob a perspectiva de sujeitos singulares, reconhecendo-se as diferentes e diversas formas de únicas em sociedade. Nisto, diz-se que as relações afetam o desenvolvimento humano de formas diferentes.

Wallon (2008) enfatiza que o desenvolvimento dos seres humanos ocorrerem de modo geneticamente social e em estreita dependência com as concretas condições em que este se desenvolve. E essas relações estão vinculadas entre si e suas interações encontram-se em constante movimento. Deste modo, influenciam determinados comportamentos de acordo com o momento e as circunstâncias experienciadas. Ou seja, tanto a criança quanto o adolescente ou jovem estudante necessitam ser observados de maneira contextualizada nas suas relações com o meio biológico e social que os cercam.

Salienta-se assim que questões sobre os domínios da e para a aprendizagem podem estar contidos na motivação para o aprendizado associado a uma base afetiva. Desse modo, a afetividade pode interferir tanto negativamente quanto positivamente nos processos de ensino e aprendizagem, interferindo diretamente na cognição. Conseqüentemente, educadores, ao observarem as emoções dos estudantes no ambiente escolar, poderão adquirir pistas sobre como eles têm sido afetados por esse meio.

Vygotsky (2004), psicólogo russo, defende em sua teoria sociointeracionista, a aprendizagem conjunta e cooperativa com vistas à formação social dos sujeitos, destacando que indivíduos em situação de menor desenvolvimento dentro do processo de ensino e aprendizagem possam ter a chance de uma experiência mais rica em conjunto e colaboração com outros mais desenvolvidos nesse caminhar. Sendo contrário a segregação que ainda pode ser vista em alguns espaços de formação humana.

Para Vygotsky (2003), a criança não nasce pronta. Ela vai se humanizando a partir dos relacionamentos com “o outro social”, destacando a necessidade de um movimento dialético para tornar capaz essa humanização dos indivíduos. De acordo com a perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento da inteligência ocorre a partir do momento em que há o contato da criança com a cultura do grupo social no qual essa criança está inserida. Para ele, a humanização dos sujeitos acontece na interação com o outro através da linguagem.

Freinet (1974) destaca que as “crianças têm necessidade do pão: do pão do corpo e do pão do espírito. Mas necessitam, ainda mais, do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa.” Logo, compreende-se a importância do conceito de mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (Paiva, 1996, p. 94):

Lembrando nosso papel como mediadores da relação educando e objeto de conhecimento, compreendemos a necessidade vital de estarmos conscientes de que o prazer de aprender é o elo de aproximação entre professor e aluno; de que para realizar seu projeto de humanização, o aluno necessita instrumentalizar-se por intermédio de uma pedagogia fundamentada no respeito, na solidariedade e na afetividade; de que professores e alunos ensinam, aprendem e sentem.

A reflexão que se propõem neste contexto, segue na dimensão de se pensar sobre o que move o ser humano na postulação sobre o desenvolvimento necessitar ser olhado prospectivamente. Ou seja, pensar questões que afligem o coletivo escolar na visão de seres singulares que as compõem para além do momento atual. Deste modo, pondera-se sobre a atuação docente, norteando-se pelas subjetividades humanas na tentativa de compreendê-los em sua totalidade.

Antes de mais nada, segundo esses teóricos, a aprendizagem torna-se um fator afetivo e emocional, sem o qual os sujeitos não se mobilizam cognitivamente. Por este motivo, Wallon e Vygotsky ressaltam que o aprendizado ocorre da articulação entre o afetivo e o cognitivo, não podendo assim, serem dissociados de fatores biológicos e sociais. Tal princípio, conforme apontado por Wallon (2007), no qual o homem deva ser observado como um ser geneticamente social, corrobora tanto para a teoria de Vygotsky quanto de Piaget (*apud* La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 11):

Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores” (no sentido de Durkheim) dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.

Para Vygotsky (1994), o foco do desenvolvimento da aprendizagem está no ambiente, na interação com o meio e nas questões históricos sociais. Já para Piaget (2014), o foco do desenvolvimento da aprendizagem do ser humano encontra-se no nível biológico; na interação com o objeto de conhecimento. Em Wallon (*apud* Mahoney; Almeida, 2010, p. 11-12), o desenvolvimento do homem ocorre de forma biológica e social; observadas as origens orgânicas

e as influências socioambientais, reforçando-se a importância do pressuposto sobre a pessoa vista como um ser biopsicossocial.

Diante desses contextos teóricos, reafirmam-se os fundamentos analisados e validados por Freire (1987, 1979, 1992, 1996, 2015), sobre o princípio da conscientização; alvo dos estudos e interesses de Wallon (*apud* Almeida, 2010) na concepção de se explorar as origens biológicas da consciência, conforme Freire em *Teorias e Práticas da Liberdade* (2015), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), abordando o tema da conscientização como base para um projeto de “afirmação da capacidade criadora de todo ser humano, até do mais alienado”.

Nota-se assim, o projeto educativo de Freire, com uma identidade libertadora que manteve desde o seu início, a denúncia sobre as situações de dominação que impedem ao homem ser homem em sua totalidade, haja vista, a fragmentação dos sujeitos em meio às suas formações singulares para atender a uma demanda oriunda da classe dominante.

Segundo Freire (1979), dá-se a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la; ação constituída através da interação, da comunicação e do diálogo. Para o autor, educador e educando são seres criadores que se libertam mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades através da observância de temas geradores que buscam uma interação entre o pensamento do homem sobre sua realidade e sua ação sobre esta realidade (que está em sua práxis).

Assim, de acordo com o autor, pode-se inferir que a conscientização é tomar posse da realidade:

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. [...] As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação (Freire, 1987, p. 17).

Sendo assim, percebe-se nas relações estabelecidas entre esses autores que a relação intrínseca entre cognição, emoção e afeto, permeiam a (re)construção do social e do biológico dos indivíduos, podendo a aprendizagem ser vista com uma forte implicação dimensional das emoções e dos relacionamentos como elementos motivacionais e facilitadores do aprendizado e da conscientização dos sujeitos frente ao mundo que lhes tenta ser imposto como via de regra, revelando-se nas instituições escolares, os traços da sociedade. Conseqüentemente, ampliando-se as discussões sobre os encontros da pluralidade e da diversidade nesses espaços e que não

devem ser negligenciados sobre o disfarce de uma dialética entre “inclusão/exclusão perversa” (Sawaia et al., 2001, p. 108).

3. Inclusão pra quem? Um olhar por dentro das relações de afeto no cotidiano escolar

Sobretudo, busca-se responder à pergunta central na perspectiva dos *affectus*³ e das relações tradicionalmente hierárquicas no cotidiano escolar. Assim, foi trabalhado a discussão sobre quais grupos de estudantes encontram-se excluídos ou incluídos nas relações de afeto nesse ambiente, adotando-se um olhar para as relações de poder dentro do ambiente educacional na perspectiva de uma possível inclusão perversa em “As artimanhas da exclusão” (Sawaia et al., 2001).

Historicamente, observa-se uma construção social que reproduz as desigualdades e conseqüentemente, a exclusão. Conforme Sawaia et al. (2001, p. 110), compreende-se a exclusão como um processo complexo. Não sendo, portanto, um estado que se adquire ou do qual se livra facilmente. Todavia, a exclusão se configura a partir dos encontros entre o pensar, o sentir, o agir e as determinações sociais mediadas pela classe, pela raça, pela idade e por gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo⁴) e a exaltação revolucionária e porque não dizer, pelo diagnóstico médico que porventura possa acompanhar os sujeitos?

Da mesma forma, verifica-se essa reprodução desigual sobre os modos de escolarização para essas pessoas, cujos rótulos servem como marcadores sociais que diferem os dignos e os não dignos do reforço afetivo positivo nesses espaços. Conseqüentemente, torna-se fácil distingui-los, sob a ótica da marginalização e da subtração do afeto, mediante a observação do constructo social mantido sobre essa população historicamente discriminada.

Tendo em vista uma formação pautada em histórias e práticas eurocêntricas, torna-se possível constatar exemplos que reforçam os estereótipos racistas e preconceituosos atribuídos a grande parte da população negra e de pessoas com deficiência dentro dos espaços escolares. Sendo assim, avaliados a partir do contexto do afeto como agente de transformação do comportamento humano.

³ A palavra tem origem latina e significa disposição, estar inclinado a; sua raiz vem da palavra *afficere*, que corresponde a afetar e significa fazer algo a alguém, influir sobre.

⁴ Expressão usada por Sartre (1965, *apud* SAWAIA et al, 2001) para referir-se ao embotamento emocional, próprio da alienação.

Assim, pode-se inferir que todas as situações vivenciadas ou presenciadas por uma pessoa, serão preenchidas de afeto negativo ou positivo. Dessa maneira, ao ser afetado por algo ou por alguém, o afeto torna-se capaz de alterar a forma como a pessoa interage com esse objeto. Como resultado, o afeto poderá assumir o ponto central para a aprendizagem e inclusão de estudantes marcados historicamente por rótulos e estigmatizações sociais que, tentam descaracterizá-los enquanto sujeitos capazes de mobilidade social.

Em conformidade com Sawaia *et al.* (2001), reflete-se sobre o sofrimento psicossocial dos sujeitos:

O sofrimento deles revela o processo de exclusão afetando o corpo e a alma, com muito sofrimento, sendo o maior deles o descrédito social, que os atormenta mais que a fome. O brado angustiante do “eu quero ser gente” perpassa o subtexto de todos os discursos. E ele não é apenas o desejo de igualar-se, mas de distinguir-se e ser reconhecido. (2001, p. 115)

De acordo com a matéria do portal “Geledés” com o tema: “Tem racismo na escola sim. É só perguntar às crianças negras” (2017), nota-se que crianças negras sofrem pelos estigmas enraizados culturalmente, de maneira totalmente errônea, de que pessoas pretas são burras, refletindo no modo como alguns demonstram menos afeto e empatia para com estudantes negros, por considerarem que seus lugares no mundo serão sempre de subalternos. Por conseguinte, torna-se possível contabilizar o reforço negativo sobre a autoestima dessas pessoas tão marginalizada devido o foco em uma única perspectiva histórico-cultural pautada na eugenia do homem branco; ou seja, a partir de corpos heterotópicos⁵. Segundo o site do portal Geledés (2017):

Professoras e Professores têm menos afeto, paciência e insistência pedagógica quando se trata de crianças negras, não insistem no processo de aprendizagem porque trazem uma noção de negritude que é o negro burro, tem tanta certeza de os lugares subalternos são o destino da população negra que ao se relacionarem com uma criança negra na escola já têm uma sentença: não precisa ensinar, gente preta nunca chega lá.

⁵ Corpos heterotópicos a partir do conceito de heterotopia em Michel Foucault: o conceito de heterotopia para demonstrar que o espaço do outro foi esquecido pela cultura ocidental. A palavra é composta do prefixo grego *heteros* e significa “o diferente”. Estando ligada a palavra “alter”, que significa “o outro”. Já a palavra *topia*, significa lugar, espaço. Sendo assim, compreende-se a palavra heterotopia como o lugar do outro em contraposição a universalização. Tomando-se como base, lugares reais que produzem heterotopia de desvio; ou seja, comportamentos que estão fora do que a sociedade aceita.

Conforme aponta Adichie (2009), os perigos de uma história dada como única pode ser vista na incapacidade de flexibilização dos contextos por ela apresentados, tornando-se capaz de produzir uma imagem que deturpa e destrói a constituição dos sujeitos em situação de vulnerabilidade por meio de uma história de mão única que inviabiliza que as pessoas sejam conhecidas em suas integralidades, como sujeitos singulares. Assumindo-a assim, como definitiva e determinante para a construção de uma realidade histórica constituída em sua maioria com base na classe dominante que as propaga. Fazendo-se possível, repensar os papéis atribuídos à cultura imposta sobre as relações de afeto dentro do cotidiano escolar, construídos dentro de um contexto social das relações e valores a que somos expostos (Matta, 1981).

Desta maneira, verifica-se que ao conceber uma história como única, pode-se acabar por habilitar a invalidação e a invisibilização daqueles que não fazem parte do grupo social dominante. Com isto, torna-se possível identificar vieses culturais que impregnam a formação social e que se tornam incapazes de admitir que todos, constituem-se das interações, trocas e experiências como protagonistas de suas próprias histórias no mundo.

O desapropriamento cultural e a desinformação acerca dos diferentes contextos sociopolíticos econômicos e das várias possibilidades de histórias e culturas formadoras de uma mesma sociedade, podem continuar colaborando para práticas de violência, preconceito e racismo dentro dela, trazendo um ponto de interseção entre quais os grupos de estudantes que se encontram excluídos ou incluídos nas relações de afeto do cotidiano escolar.

Deste modo, observa-se que o modelo hierárquico constituinte da formação social brasileira corrobora para a escolha consciente e/ou inconsciente do público-alvo de afetos negativos e/ou positivos dentro do ambiente escolar. Isto, a depender do crivo sociocultural e da formação pessoal de quem as compõem. Assim sendo, nota-se a repetição de um enredo histórico de subnegação de afeto para pessoas com deficiência e negras, socialmente afetadas negativamente pela exclusão, segregação e desigualdades. Wanderley (*apud* Sawaia *et al*, 2001, p. 23), acredita que:

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como “isso é assim e não há nada para fazer”.

Ademais, percebe-se como as histórias e as culturas podem estar carregadas de subjetividades impregnadas pela formação social a que cada sujeito foi exposto, contribuindo assim, para uma análise sobre a forma como os afetos são constituídos e distribuídos, socialmente por meio das relações.

Com isto, busca-se ressaltar o potencial das relações de afeto como uma construção social e política com fins preestabelecidos que não se findam em si próprias e das quais os sujeitos se apropriam, ao mesmo tempo em que são alvos dela. Assim, percebe-se “as culturas” como normas capazes de mutação, possibilitadas pelo cotidiano; visto como um espaço-tempo que proporciona suas reinvenções para além dos indivíduos em si mesmos.

3.1. Pandemia e pós-pandemia: um olhar para as relações de afeto no cotidiano escolar

Pensar neste contexto histórico da pandemia e do pós-pandemia do COVID-19, importa para ressaltar a necessidade de uma formação capaz de acolher não somente a vulnerabilidade alheia, mas bem como a sua própria. Conforme problematizam as inquietações propostas por Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 3):

Na contramão das práticas de produção de posicionamentos únicos e generalizantes, o que nos mobiliza a analisar e a discutir políticas de inclusão escolar diz respeito à vontade de problematizar discursos que têm sido produzidos, cuja forma de significar a diferença parece estar diretamente relacionada à deficiência (lida como incapacidade, incompletude, anormalidade, ineficiência). Tal horizonte abrange seus efeitos nos processos de subjetivação de alunos, professores, gestores educacionais, famílias e demais sujeitos que constituem as tramas sociais e que serão aqueles e aquelas que irão imprimir as formas de configuração das práticas escolares e das relações que são estabelecidas na escola.

Desta forma, traça-se a narrativa do cenário atual, com um olhar crítico para os status das relações de afeto no cotidiano escolar e do discurso sobre as relações de poder como forma de exclusão e segregação social dentro desse contexto.

Assim sendo, discorre-se sobre a importância da afetividade em Sawaia *et al.* (2001). Optando-se pelo conceito de sofrimento ético-político para o embasamento sobre o processo de uma inclusão perversa. Associando-se a esse processo, reflexões acerca da ética, da felicidade e do próprio ser humano como critérios que se entrelaçam com o econômico e o político.

Conforme os preceitos de Sawaia *et al.* (2001), analisa-se as condições histórico-sociais do processo de desqualificação social por meio do período pandêmico e do atual, pós pandemia. Destacando-se assim, fatores que denotam o contínuo precário de empregabilidade afetiva nas relações sociais empregadas a determinados grupos sociais.

A desqualificação social reproduzida nos ambientes escolares, pode ser percebida por meio da estigmatização dos sujeitos, do enfraquecimento e da ruptura dos vínculos sociais, principalmente, diante de um longo período de isolamento social.

Nesse quesito, busca-se considerar o vínculo de afeto como um instrumento capaz de gerar um sentimento de exclusão ou, anulação do outro enquanto ser humano. Sendo assim analisado, como sujeito dotado de direitos e de cidadania. Conforme estabelecido pela Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

Esse longo período de isolamento e distanciamento social, deixaram marcas profundas, principalmente no que diz respeito a saúde emocional de estudantes, principalmente de adolescentes. Com isto, ressaltou-se que os afetos, tornam-se tão necessário para a aprendizagem quanto para a saúde mental e o equilíbrio psicológico da população. De acordo com Levinsohn (2022) para o site “exame.com”, o retorno às aulas presenciais, trouxeram desafios para manter a saúde mental de estudantes. Destacando que, a desmotivação preocupa os professores nesse retorno presencial às salas de aula.

Ainda de acordo com a matéria, uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, 57% dos professores entrevistados acreditam que o desafio se concentra primeiramente em resgatar a aprendizagem dos estudantes que, sofreram algumas dificuldades durante o período de ensino a distância.

A pandemia pode ter funcionado para acionar um gatilho para que o sofrimento psíquico social, fosse ampliado no contexto educacional. Sawaia *et al.* (2001, p. 109) destaca Santos (1997), recomendando a utilização de “conceito-processo” para ressaltar um movimento que somente se torna capaz de adquirir sentido quando analisado a partir daqueles que foram ou, continuam sendo instituídos como sujeitos desqualificados socialmente nos diferentes contextos históricos.

Neste sentido, vale ressaltar a importância de se conhecer a epistemologia histórica sobre alguns conceitos que, ao se referirem a determinados grupos de sujeitos considerados distintos, acabam por serem vistos à margem da sociedade e não como sujeitos centrais para a construção de uma real democracia, destacando o quanto as palavras não estão vazias de significados. Assim,

conforme Freire, “As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações” (2015, p. 8).

Conseqüentemente, percebe-se o quanto certos termos e nomes utilizados socialmente, são capazes de levar a conexões enganosas e enfatizar um carácter obscuro de exclusão e marginalização social. Visto que, a linguagem dos nomes e suas representatividades sociais, encontram-se fortemente engendradas nesses conceitos preestabelecidos.

3.2 A formação docente como potencial veículo de subversão de ideologias excludentes

Neste ponto, empenhou-se em desenvolver a crítica sobre a formação docente, especialmente para a Educação Básica, como potencial veículo de transgressão de ideologias de desigualdades sociais na perspectiva da diversidade humana, tendo como ponto de partida, uma visão da prática pedagógica para uma transformação social inserido nas disposições da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

Sendo assim, verifica-se que a valorização do direito à escolarização de pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidades ocasionadas pela desigualdade social torna-se de grande importância, pois cumpre o papel significativo na reinserção de indivíduos que até parte da idade média, eram retirados do convívio em sociedade muitas vezes a força, através do extermínio, discriminação e preconceito, que marcaram profundamente a vida dessas pessoas.

Desta forma, parte-se desse entendimento, para reforçar que uma Escola Inclusiva precisa valorizar a potencialidade de todos os estudantes, independente de diagnósticos e estereótipos. Conforme descrito no Capítulo IV, Art. 27 e em seu parágrafo único, da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Fazendo-se de suma importância a construção conjunta e colaborativa dos meios curriculares, dos recursos pedagógicos e de metodologias educacionais representativas para

melhor atender as pessoas e suas especificidades e subjetividades em todos os níveis de ensino. Segundo Silva (2007, p. 1):

A Educação em Direitos Humanos é uma prática pedagógica comprometida com uma educação que é permanente, continuada e global; que busca inequivocamente a mudança social; que procura inculcar valores sociais que revolucionem a vida cotidiana. Revolucionar o cotidiano passa por promover espaços de reflexividade nos quais educador e educando se permitem transformar coração e mente, se permitem transcender a mera formalidade da instrução e da transmissão de conhecimentos acabados e portadores de verdades absolutas. Educar em Direitos Humanos implica numa ação na qual os atores e atrizes envolvidas no processo educacional se permitem compartilhar saberes e, sobretudo, reconhecer que diferença não é sinônimo de desigualdade, mas o par da identidade.

Torna-se possível assim, perceber que a formação de profissionais da educação que não buscam refletir sobre suas práxis, podem acabar por construir uma visão distorcida da contextualização sobre quais corpos podem ou não ser vistos como aceitáveis dentro do espaço escolar. Ascendendo-se assim, a discussão sobre: quem determina para que vidas importam o ensino? Ou, pode haver diferenças na maneira como as singularidades serão alvos dos afetos dos docentes?

A partir dessas reflexões, nota-se como a noção daquilo que se caracteriza como sendo “normal”, belo e aceitável no chão da escola, reverberam no modo como as vidas dos estudantes serão impactadas ao longo da caminhada pela educação e para além dela. De acordo com este pensamento, as normas de ensino podem ser vistas como regras de manipulação social que estão em constante negociação.

Dessa forma, a escola continua se constituindo em um ambiente em que a partir das imagens visibilizadas e das que são invisibilizadas por meio de um currículo explícito e oculto, reiteram todos os estereótipos que violam os direitos de todos a uma vida livre do preconceito e a uma educação que lhes permita desenvolver suas potencialidades.

Dito isto, reverbera-se sobre a necessidade de oportunizar uma educação voltada para o modelo de inclusão de todos, conforme mencionado por Ainscow (1995), em conformidade com Silva (2007, p. 6): “Relacionar-se com o diferente que não é desigual é abrir espaço para uma verdadeira formação democrática”, visando-se assim, a importância de enfatizar o olhar mais atento para a singularidade dos sujeitos nos ambientes escolares, destacando-se o Público da Educação Especial (PEE).

Assim sendo, relaciona-se a prática da formação docente, a necessidade de se instruir os cursistas na desconstrução de práticas que levam ao capacitismo e geram históricos de negligência e de omissão, disfarçados em argumentos que se desviam de pensar responsabilidades sobre como, para quê e para quem ensinamos. Perpetuando assim, a exclusão de determinados grupos sociais dos espaços escolares e do próprio direito a vida em sociedade.

Ademais, nota-se ainda, a fragilidade em se abordar práticas institucionais que levam a repensar sobre a perpetuação de relações sociais de violência simbólica, representadas pela invisibilização de estudantes com ou sem deficiência seja pelo racismo, pelo capacitismo, pelo *bullying*, etc. Na perspectiva de que somos todos responsáveis por veicular “desinformações” capazes de construir questões que reforçam e estimulam práticas que visam manter às desigualdades sociais.

Por conseguinte, o que se pretende consta em uma transformação das realidades dos profissionais da educação, de maneira intencional, para que se tornem capazes de replicar essas transformações em suas comunidades como ato político, apto a dar voz e visibilidade a todas e todos como forma de transgressão sob a ótica da micropolítica na perspectiva de uma educação menor (Schneider, 2014). Nesse processo, a escola não pode se furtar de se posicionar contra as desigualdades que transpassam os espaços escolares.

Considerações Finais

Conforme o trecho do artigo de Gomes (1999), “Uma prática pedagógica que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças, não condiz com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento”, torna-se possível refletir sobre o cotidiano escolar como importante ferramenta de descolonização dos saberes e de propagação de práticas de afeto positivo, capazes de desnaturalizar o sofrimento ético-político de estudantes que se encontram longe de padrões massificantes.

Tendo em vista uma prática pedagógica democrática que não articule com uma única história como sendo a realidade de uma sociedade multicultural e tão diversa quanto a brasileira. Sendo assim, observar o cotidiano escolar como um espaço-tempo capaz de redefinir estratégias curriculares para desnaturalizar práticas carregadas de preconceito, pode ser verificado como

possibilidade de (re)produção de uma educação socioafetiva e inclusiva na perspectiva do acolhimento à diversidade social com vistas para além dos espaços escolares.

Para tanto, faz-se necessário propostas reflexivas sobre o afeto seletivo nas relações do cotidiano escolar, pautadas pela diversidade humana, dentro dos processos educativos que auxiliem na formação sociocultural de pessoas aptas a atuarem frente os desafios exigidos no reconhecimento das diferenças histórico-sociais e econômicas em sociedade.

Assim sendo, reforça-se a solicitação de uma nova roupagem para os olhares dentro do ambiente escolar. Diante disto, convoca-se professores e profissionais da educação para refletirem sobre o termo em destaque: “afetar comportamentos” e como ele intervêm sobre os sentimentos acerca dos que estão ou estarão sob o cuidado do coletivo escolar.

Com isto, discutir a formação docente e suas práxis para a desnaturalização de ações carregadas de preconceito, passam pela necessidade do reconhecimento sobre a importância das relações de afeto que permeiam a construção da nossa sociedade. E, deste modo, enfatiza-se a urgência pela busca de se pensar globalmente e agir localmente, com vista a proporcionar a transgressão de barreiras dicotômicas e estruturais de sistemas impostos em proveito da desigualdade social.

Logo, observa-se a primordialidade de constituir-se nos espaços formais de aprendizagem, práticas que estimulem o conhecimento dos afetos na perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas e da formação docente através dos encontros que nos atravessam cotidianamente; por meio das diferentes histórias que nos constroem como cidadãos. Ressaltando-se que, o presente trabalho, não teve a intenção de se findar em si mesmo. Tendo em vista, o campo da educação como uma Ciência inacabada e inesgotável em suas (re)formulações; passíveis de contínuas e cotidianas transformações e mobilizações principalmente, no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva para os Direitos Humanos, mais próxima de contemplar a diversidade biopsicossocial dos sujeitos e suas multiplicidades.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AINSCOW, M. **Educação Inclusiva para Todos**. 1995. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6135409-Educacao-para-todos-torna-la-uma-realidade.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 mai. 2022.
- CAPONI, S. **Da compaixão à solidariedade**: uma genealogia da assistência médica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- DE CARVALHO, A. F.; MENEZES, E.; PAGNI, P. A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva: Difference and the heterotopic body of disability: an invitation to think differently about inclusive school. Revista Cocar, [S. l.], n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2000, p. 55-83.
- DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GELEDÉS. **Tem racismo na escola sim. É só perguntar às crianças negras**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tem-racismo-na-escola-sim-e-perguntar-criancas-negras/>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

- LEVINSOHN, C. V. **Retorno às aulas presenciais traz desafio de manter a saúde mental.** 2022. Disponível em: <https://exame.com/bussola/retorno-as-aulas-presenciais-traz-desafio-de-manter-a-saude-mental/>. Acesso em: 2 out. 2022.
- DA MATTA, R. **Você tem cultura?** Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, 1981.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- DE MELLO, A. **Corpos (in)capazes.** 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira.** São Paulo: Editora Hedra, 2007.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/ocomentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf.
- Acesso em: 11 mar. 2022.
- PAIVA, Y. M. S. Afetividade na aprendizagem: uma breve introdução ao tema. In: ELIAS, M. D. C. (org.). **Pedagogia Freinet: Teoria e prática.** Campinas, SP: Papirus, 1996.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- ROSS, P. R. **Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas.** Florianópolis: Perspectiva, v. 24, p. 273-299, 2006.
- SAWAIA, B. (Org.) et al. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes: 2001.
- SCHNEIDER, D. da C. **Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação.** Cascavel: Travessias, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8653>. Acesso em: 19 out. 2022.
- SILVA, A. S. da. **Direitos humanos e lugares minoritários: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola.** 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343981822_Direitos_Humanos_e_lugares_minoritarios_Um_convite_ao_pensar_sobre_os_processos_de_exclusao_na_escola_PROGRAMA_ETICA_E_CIDADANIA_construindo_valores_na_escola_e_na_sociedade. Acesso em: 11 mar. 2022.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE->

[SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf](#).

Acesso em: 29 de out. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 de out. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: [chrome-](#)

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6928515/mod_resource/content/1/PIAGET%2C%20VYGOTSKY%20e%20WALLON%20pdf.pdf](#). Acesso em: 5 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A educação do comportamento emocional. In: L. S. Vigotski. **Psicologia pedagógica** (p. 113-124). Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal Universitaria, 2004.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.