



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

CÍNTIA TALITA AURELIANO DE SOUZA ALBANO

**AFETIVIDADE E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE
EDUCACIONAL ESPECIAL: NARRATIVAS DOCENTES**

MOSSORÓ/RN
2024

CÍNTIA TALITA AURELIANO DE SOUZA ALBANO

**AFETIVIDADE E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE
EDUCACIONAL ESPECIAL: NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Ensino na escola pública.
Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Maria da Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

A326 Albano, Cintia Talita Aureliano de Souza.
Afetividade e a inclusão do estudante com
necessidade educacional especial: narrativas
docentes / Cintia Talita Aureliano de Souza
Albano. - 2024.
81 f. : il.

Orientadora: Simone Maria da Rocha.
Coorientador: Marcelo Bezerra de Moraes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
, 2024.

1. Afetividade. 2. Educação Especial. 3.
Inclusão. 4. Narrativas (auto)biográficas. I.
Rocha, Simone Maria da, orient. II. Moraes,
Marcelo Bezerra de, co-orient. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

CÍNTIA TALITA AURELIANO DE SOUZA ALBANO

**AFETIVIDADE E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE
EDUCACIONAL ESPECIAL: NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre.

Dissertação apresentada e aprovada em: 27/08/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
- Coorientador -

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
- Examinador interno -

Prof^a. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN)
- Examinadora externa -

Ao meu querido e amado filho, Murilo Aureliano de Souza Albano, que é minha alegria, minha luz e benção divina.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me capacitado, iluminado meu caminho e me guiado até a finalização deste trabalho.

Aos meus pais, Gilton Ribeiro de Souza e Adileia Aureliano Nascimento de Souza pela melhor herança que me deram: a educação! Cheguei até aqui por que vocês acreditam que a educação transforma vidas. Amo vocês!

Ao meu marido, Wendell Albano, pelo amor, apoio, compreensão e incentivo. Te amo!

Ao meu filho, Murilo Aureliano de Souza Albano, por ser tão compreensível e acolhedor. Você é luz na minha vida, meu menino! Te amo!

Aos meus irmãos, Geizon Aureliano e Antônio Aureliano (*In memoriam*) pelo cuidado e amor de irmão desde sempre e até a eternidade.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Simone Maria da Rocha, pelas orientações e ensinamentos, sensibilidade e paciência, zelo e pelo “vai dar certo”. Você acreditou mais em mim do que eu mesma. Gratidão!

Ao meu coorientador, Prof^o. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes, pela disponibilidade e colaboração.

Aos componentes da banca Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros e Prof. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim pela leitura e contribuições.

Aos professores do POSENSINO por compartilhar conhecimentos e experiências. Foram aprendizagens bem significativas.

À minha amiga e companheira de orientação, Ana Karoliny, pela amizade e companheirismo.

Às professoras participantes da pesquisa pela colaboração.

Aos meus alunos por despertar em mim o desejo de aprender cada vez mais e ressignificar o meu fazer pedagógico.

Aos meus colegas de trabalho pela partilha diária, em especial à Dorgival Bezerra, por disseminar conhecimento e ser ponte entre a Escola Pública e a Universidade.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as narrativas (auto)biográficas de professoras acerca da afetividade no processo de inclusão. Tem como objetivo principal compreender como o vínculo afetivo entre estudantes e professores pode colaborar no processo de inclusão do estudante com Necessidade Educacionais Especiais. Neste sentido, o aporte teórico-metodológico situa-se nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica em educação, a partir de Passeggi e Souza (2016). Para o embasamento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva Brasil (2008), Mantoan (2003) e nas discussões sobre afetividade, Freire (1996), Matos (2008) e Wallon (1954). Participaram do estudo 03 (três) professoras que atuam na Educação Especial e na Sala de aula regular de uma escola estadual no Município de Caraúbas/RN. As entrevistas narrativas, inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002), foram o procedimento para a coleta de dados. A partir das narrativas das professoras foram criados 03 (três) eixos de análise: percepções docentes sobre afetividade, reflexões sobre a prática pedagógica e desafios e sentimentos envolvidos no trabalho docente. Os resultados deste estudo respondem ao objetivo principal e demonstram o compromisso e dedicação das professoras com a educação pública e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, constatando que a afetividade contribui para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Especial. Inclusão. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

This research investigates teachers' (auto)biographical narratives about affectivity in the inclusion process. Its main objective is to understand how the emotional bond between students and teachers can collaborate in the process of inclusion of students with Special Educational Needs. In this sense, the theoretical-methodological contribution lies in the assumptions of (auto)biographical research in education, based on Passeggi and Souza (2016). For the basis of Special Education from the perspective of Inclusive Brazil (2008), Mantoan (2003) and in discussions about affectivity, Freire (1996), Matos (2008) and Wallon (1954). Three (3) teachers who work in Special Education and in the regular classroom of a state school in the city of Caraúbas/RN participated in the study. Narrative interviews, inspired by Jovchelovich and Bauer (2002), were the procedure for data collection. From the teachers' narratives, 03 (three) axes of analysis were created: teaching perceptions about affectivity, reflections on pedagogical practice and challenges and feelings involved in teaching work. The results of this study respond to the main objective and demonstrate the teachers' commitment and dedication to public education and the inclusion of students targeted by Special Education, noting that affection contributes to the learning and development of these students.

Keywords: Affectivity. Special education. Inclusion. Biographical narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BPC	Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAHED	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar
NAAHS	Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NTA	Núcleo de Tecnologia Assistiva
RN	Rio Grande do Norte
SAPES	Salas de Apoio Pedagógico
SUESP	Subcoordenadoria de Educação Especial
SEEC	Secretaria Estadual de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos.....	15
Figura 2 – Tempo e história.....	21
Figura 3 – Quantitativo de estudantes com NEE.....	34
Figura 4 – Quantitativo de estudantes.....	35
Figura 5 – Mãos à obra.....	40
Figura 6 – Fachada da escola.....	46
Figura 7 – Sala do AEE.....	48
Figura 8 – Narradores/ouvintes.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertação.....	22
Quadro 2 – Tese.....	23
Quadro 3 – Principais documentos no processo de construção da Educação Especial e Inclusiva.....	26-27
Quadro 4 – Fases e regras da entrevista narrativa.....	43-44
Quadro 5 – Perfil das participantes da pesquisa.....	49
Quadro 6 – Análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002)	50
Quadro 7 – Eixos e categorias.....	50-51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 O QUANTO EU CAMINHEI PARA CHEGAR ATÉ AQUI: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	14
3 O TEMPO NA CAMINHADA: REFLEXÕES TEÓRICAS	22
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM BREVE PANORAMA	25
3.1.1 A Educação Especial e Inclusiva no Rio Grande do Norte	31
3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	32
3.3 A INCLUSÃO NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO CARLOS	34
3.4 A AFETIVIDADE NO ENSINO	37
4 O CAMINHO METODOLÓGICO	41
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA	42
4.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA	43
4.3 LÓCUS DA PESQUISA	47
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
4.5 A ÉTICA NA PESQUISA	50
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	50
5. COMPREENDENDO AS NARRATIVAS DOCENTES: A ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AFETIVIDADE: O QUE NARRAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
5.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
5.3 DESAFIOS E SENTIMENTOS ENVOLVIDOS NO TRABALHO DOCENTE	59
6 CONSIDERAÇÕES	63
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	66
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE SOCORRO	70

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE MARLINETE76

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE LEILA 81

INTRODUÇÃO

A afetividade, direta ou indiretamente, está presente no ensino, visto que o professor não transmite apenas conhecimento curricular no seu fazer pedagógico, mas também desenvolve uma relação social, contribui para a formação do sujeito e estabelece vínculos emocionais. Dessa forma, sua práxis envolve vários sentimentos, como o respeito, a empatia, a motivação, a paciência, a alegria, a tristeza, as frustrações, etc.

Além de a afetividade permear e contribuir para relações sociais no ambiente escolar, ela também está diretamente ligada aos processos de ensino-aprendizagem que pode favorecer ou não com o pleno desenvolvimento do estudante. A abordagem sobre a afetividade na Educação Especial é muito relevante para o fortalecimento da inclusão no ensino, denotando importância à minha própria formação como profissional, pois, muitas vezes vejo-me rodeada de sentimentos somatizados pela atmosfera que envolve o meu fazer docente.

Vale destacar que a delimitação do tema desta pesquisa surgiu a partir de situações vivenciadas na minha prática pedagógica, principalmente nas relações com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em que muitas vezes precisei deixar os conteúdos curriculares de lado, para acolher o estudante que estava com medo, inseguro e com dificuldades para se expressar na sala de aula regular. O despertar pelo tema se deu no ano de 2020, logo após assumir a função de professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola da rede estadual, no município de Caraúbas/RN, onde realizava Atendimento Educacional Especializado a alunos que possuíam dificuldades específicas na aprendizagem, e, aproximava a relação com as professoras de Educação Especial e regular desses alunos.

Neste contexto, surgiu a seguinte questão problematizadora: como o vínculo afetivo entre o estudante com Necessidade Educacional Específica e professor pode estar relacionado ao processo de inclusão? Como objetivo geral busca-se compreender como o vínculo afetivo entre estudante e professor pode estar relacionado ao processo de inclusão do estudante com NEE. Destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as concepções dos docentes acerca da afetividade na Educação Especial/Inclusiva;

- Perceber as contribuições que resultam da relação afetiva entre aluno e professor da Educação Especial;
- Interpretar como os professores lidam com as emoções frente aos dilemas e desafios que circundam a Educação Inclusiva na escola pública;

Para alcançar os objetivos deste trabalho, tomaremos como base a Pesquisa Qualitativa (Turato, 2005; Bogdan e Biklen, 2010), utilizaremos a entrevista narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2002) como procedimento metodológico, e o *corpus* será composto, além das narrativas docentes, por observações e registros feitos pela pesquisadora. O universo da pesquisa será a Escola Estadual Antonio Carlos, no município de Caraúbas, estado do Rio Grande do Norte.

O trabalho está organizado em 4 (quatro) seções. Na primeira seção intitulada de introdução, situamos, de maneira sintética, a pesquisa e o assunto de interesse apresentando a justificativa, a problemática, os objetivos, um breve resumo da metodologia escolhida e a organização estrutural do trabalho.

Na segunda seção, “O quanto eu caminhei para chegar até aqui: uma narrativa autobiográfica” apresento minha história e experiências de vida enquanto sujeito, estudante e profissional.

Na terceira seção¹, “O tempo na caminhada: reflexões teóricas” abordamos o referencial teórico que embasa a pesquisa, trazendo a história da Educação Especial/Inclusiva no Brasil (Brasil, 2008; Mantoan, 2003, Mazzotta, 2005) e no Rio Grande do Norte (Brasil, 2008; Bedaque, 2012, Lima, 2020), a implementação do Atendimento Educacional Especializado no *lócus* da pesquisa e reflexões sobre afetividade no ensino (Antunes, 2007; Freire, 1996; Mattos, 2008;).

Na quarta seção, “O caminho metodológico”, dialogaremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, trazendo apontamentos sobre a pesquisa qualitativa, o método (auto)biográfico, entrevista narrativa, a caracterização do *lócus* da pesquisa e das professoras colaboradoras, bem como os procedimentos, a ética na pesquisa e por fim sobre a análise dos dados baseada na proposta Jovchelovitch e Bauer (2002), a análise temática.

¹ A partir desta seção vamos utilizar o tempo verbal na 1ª primeira pessoa do plural.

2 O QUANTO EU CAMINHEI PARA CHEGAR ATÉ AQUI: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Figura 1 – Caminhos



Fonte: www.ex-isto.com (2024).

O título desta seção foi pensado a partir de um trecho da música “A estrada”, composição de Bino Farias, Lazão, Paulo Gama e Toni Garrido e interpretada por Cidade Negra. A imagem desta seção refere-se aos vários caminhos trilhados na minha trajetória e as escolhas e decisões tomadas as quais me guiaram até a concretização do mestrado. Apresento nesta seção minhas experiências pessoais, minha vivência como estudante e de como eu me tornei professora.

A narrativa autobiográfica em educação permite-nos que reflitamos sobre nossas trajetórias e práticas, revisitando nossas próprias histórias de vida para identificar e ressignificar experiências significativas. Esse processo de contar e reconstruir a própria história é visto como um meio de formação contínua, no qual tornamos-nos mais conscientes dos valores, das escolhas e das influências que moldaram nossa prática pedagógica. Segundo (Josso, 2004), a experiência não é um mero acúmulo de vivências ou eventos que passamos ao longo do tempo, mas sim

uma construção ativa que envolve observar, perceber, sentir e, principalmente, refletir sobre o que aconteceu.

Narrar-se não é uma tarefa fácil, nos leva a caminhos percorridos que causaram alegrias e dores, mas que são importantes para a construção do sujeito. A minha história de vida começa em 20 de outubro de 1987. Nasci em Natal/RN, filha caçula de um casal simples e moradores do bairro das Rocas, comunidade periférica daquela capital. Irmã de dois meninos, quando eu nasci, eles tinham 5 (cinco) e 6 (seis) anos. Eu fui a menina tão desejada pela minha mãe. Era a única neta dos meus avós paternos, a única neta da minha avó materna e a quinta neta e a caçula do meu avô materno. Logo, posso dizer que sempre fui uma pessoa muito amada, querida e mimada, no bom sentido da palavra. Todos não mediram esforços para me agradar e fazer o melhor que podiam por mim, dentro de suas possibilidades.

Iniciei minha escolarização no ano de 1992, aos quatro anos de idade, em uma escola católica do bairro que era administrada por freiras, era uma escola privada que mantinha convênio com a prefeitura. Estudei nesta escola do Jardim I até a 3ª (terceira) série, faltou um ano apenas para concluir toda a primeira fase da minha vida estudantil na referida instituição. Na 4ª (quarta) série mudei de escola. A nova escola também era religiosa, mas dessa vez administrada por um padre e permaneci estudando nela até a 7ª (sétima) série.

Apesar de ambas as escolas terem um convênio com a prefeitura, por um certo período, oferecendo o lanche gratuito, os responsáveis tinham que pagar uma mensalidade, mesmo sendo um valor irrisório, para me manter nessas escolas sempre foi um ato de sacrifício, muitas vezes abdicando de seus desejos e em outras atrasando por meses as mensalidades, mas tudo era feito com amor e sempre ouvi dos meus pais: estude, aproveite a oportunidade, é a única coisa que posso deixar para você e tenho certeza que ninguém vai tomar.

Na 8ª (oitava) série, fui estudar em uma escola pública no intuito de fazer o processo seletivo do Centro Federal de Educação e Tecnologia, CEFET/RN, hoje chamado de Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN e concorrer às vagas destinadas a estudantes da escola pública, participei do processo seletivo e não passei. No primeiro ano como estudante de escola pública enfrentamos uma greve de professores e passamos alguns meses sem aula. No ano seguinte, já no 1º (primeiro) ano do Ensino Médio, minha mãe decidiu se sacrificar mais uma vez e pagar uma

escola particular para que não corresse o risco de enfrentar mais uma greve na escola pública e na escola particular conclui o Ensino Médio, em 2005. Em paralelo iniciei um curso de língua inglesa o qual eu ganhei 50% (cinquenta por cento) de desconto nas mensalidades em um sorteio.

O tão temido ano do vestibular chegou! Recordo que na minha infância eu dizia que seria pediatra quando crescesse, nas minhas brincadeiras de faz de conta, na maioria das vezes, havia representações de crianças (eu ou minhas amigas fazendo o papel de filha, aluna ou paciente) e também as bonecas faziam esses papéis. Ao longo da minha vida estudantil, percebi que eu não tinha preparação o suficiente para concorrer ao curso de medicina juntamente com estudantes das grandes e renomadas escolas da cidade. Durante os aulões preparatórios e na própria escola, realizei alguns testes vocacionais e todos indicavam cursos na área de Ciências Humanas e Sociais, entre as opções aparecia Serviço Social, Licenciaturas e Comunicação Social. Dentre as opções, decidi tentar Serviço Social e daí começou a reviravolta.

Na semana da inscrição, após uma mostra de profissões realizada pela escola que eu estudava, cheguei em casa muito entusiasmada dizendo para minha mãe que eu havia optado por Serviço Social e ela simplesmente me desmotivou, como também me proibiu de fazer, mostrando que seria um curso difícil para conseguir emprego, tanto em instituições privadas quanto no serviço público. Foram dias e mais dias de conversas, angústias e ela sempre me apresentando outras opções, inclusive a Licenciatura em Pedagogia, porém jamais me imaginei sendo professora e como ato de rebeldia e sem saber realmente o que eu queria, prestei vestibular para psicologia e não passei.

No ano seguinte, em 2006, com o ensino médio concluído, tentei ir trabalhar no comércio, pois, queria ser independente, porém mais uma vez minha mãe me proibiu e pediu que eu estudasse para tentar passar no vestibular que ela continuaria assumindo minhas despesas, mesmo sendo difícil, ela insistiu muito nisso para que eu não me acomodasse com o salário que iria receber e desistisse de estudar e mais uma vez cedi as vontades da minha mãe e fui fazer um curso preparatório para o vestibular.

Ainda em 2006, minha vizinha, professora em formação e atuante na escola que estudei o Ensino Fundamental II me falou que a instituição estava precisando de professor de inglês para o Ensino Fundamental I e perguntou se eu queria enviar meu

currículo, de imediato minha resposta foi não, sem nem pensar. Ser professora era o que eu tinha certeza que não queria.

No dia seguinte, refletindo percebi que era a oportunidade de conquistar minha tão sonhada “independência” financeira, conversei com minha mãe, contei sobre a proposta e ela prontamente autorizou e me incentivou dizendo que era uma maneira de eu ficar treinando meu inglês e me manter estudando, pois a carga horária era pequena. Enviei o currículo, rapidamente fui chamada para entrevista e no mesmo dia já fui contratada. Essa experiência foi um divisor de águas para minha vida, foi através dela que passei a enxergar a profissão docente positivamente e decidi prestar meu segundo vestibular para Pedagogia e passei.

Em 2007, iniciei o curso no período noturno, me encantei, e continuei trabalhando na escola, deu para conciliar trabalho e estudo. Na metade do curso fui convidada a trabalhar também na escola que eu estudei no Ensino Fundamental I, orgulhosamente aceitei e me senti honrada em ser professora das instituições que eu estudei. Voltar às instituições que contribuíram para minha formação humana e retribuir um pouco do que aprendi, foi muito gratificante. Porém, no mesmo ano que eu passei a trabalhar nas duas escolas, surgiu uma oportunidade para participar de um projeto de pesquisa e decidi abrir mão dos vínculos empregatícios e vivenciar a vida de estudante universitária integralmente. Foi uma experiência enriquecedora, eu passei a pisar no chão da escola pública.

No último ano do curso fui estagiar na Promotoria de Educação do Município de Natal, ao mesmo tempo em que me inscrevi no concurso para professores do estado do RN e para minha alegria fui aprovada e convocada na primeira chamada, em 2012. Ao mesmo tempo em que fui convocada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), enviei meu currículo para uma escola internacional e bilíngue por indicação de uma amiga da graduação e fui contratada. Por 1 (um) ano e meio trabalhei em dois turnos integralmente, mas logo veio o casamento e a maternidade e escolhi ficar só com o vínculo efetivo para maternar com mais dedicação.

Eu estava realizada profissionalmente e emocionalmente. Contudo, a vida é e sempre será uma “caixinha de surpresas”. O ano de 2015 foi um ano de despedida e mudança, tristeza e alegria, foi um marco na minha vida e para todos da minha família. No final do mês de janeiro, exatamente no dia 29, a morte tirou de mim o meu irmão

mais velho, o meu protetor. Apesar da morte ser irrefutável e egoísta, às vezes ela é generosa e assim foi com meu irmão. O recolheu repentinamente sem dor e sofrimento para ele através de uma parada cardíaca, mas ela foi devastadora para os que ficaram e até hoje nossa família não é a mesma.

Em março deste mesmo ano, meu esposo foi convocado em um concurso da Universidade Federal Rural do Semi- Árido (UFERSA) e junto com o novo trabalho a mudança de cidade. E mais uma vez meus pais, especialmente minha mãe, toma a decisão por mim, usando da sua sensatez e experiência de vida, me orienta a acompanhar meu esposo. Em menos de 3 (três) meses da morte do seu primogênito, ela iria se distanciar da sua filha caçula, em meio a um momento de fragilidade e dor. O distanciamento físico da minha mãe foi um processo difícil, angustiante, não a ver diariamente me causava tristeza e choros profundos. Mudei de cidade, mudei de trabalho (pedi minha remoção para Caraúbas), longe de tudo e de todos, não foi fácil.

Cheguei em Caraúbas e fui alocada na Escola Estadual Antonio Carlos, uma instituição de referência na cidade, na qual fui muito bem acolhida por todos. Em 2016, iniciei minha primeira especialização na UFERSA Campus Caraúbas, no curso de Educação Interdisciplinar e foi através deste curso que enveredei meus estudos para a Educação Especial na construção do trabalho de conclusão de curso (TCC).

No ano de 2019, enquanto professora da sala de aula regular, assumi o 1º ano do Ensino Fundamental com 25 alunos matriculados, dentre eles uma aluna com Paralisia Cerebral e no decorrer do ano percebi mais três alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo um aluno que não falava e era muito agressivo e por causa do trabalho desenvolvido com este aluno de maneira sensível, ao final do ano, fui convidada para assumir a Sala de Recursos Multifuncionais, no ano seguinte. Fiquei surpresa com o convite, mas aceitei. Juntamente com a nova função iniciei a especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Ser professora do AEE em um ano acometido pela Covid-19 foi desafiador e esta experiência me fez chegar ao meu objeto de estudo. Os alunos matriculados no AEE não queriam por eu ser uma professora nova para eles ou não tinham como participar remotamente dos atendimentos. A resistência dos alunos foi desafiadora, foi um ano difícil, mas de muita aprendizagem e crescimento profissional. Eu não tive a oportunidade de conhecer meus alunos, de ter o primeiro contato pessoalmente no início do ano letivo, pois o AEE inicia um pouco depois das aulas nas salas regulares.

O primeiro contato com os alunos aconteceu em 2021, mesmo sem o retorno oficial das aulas, fiz alguns atendimentos na escola, com a autorização dos pais, para conhecer o aluno e planejar estratégias para o atendimento e consegui alcançar alguns efetivamente.

Em 2021 um colega de trabalho e mestrando me convidou para fazer a seleção do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - e eu resolvi tentar sem nenhuma expectativa e fui aprovada. Ser mestranda era algo que eu considerava impossível por muitas vezes me considerar incapaz e esta oportunidade vêm me mostrando quão forte eu sou, mesmo me sentindo insegura, e como consigo superar meus limites.

Têm sido uma experiência singular, de conhecimento, autoconhecimento, reflexões e significados. Para Larrosa (2002, p.21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Esta experiência vai muito além do conhecimento científico, refere-se às relações estabelecidas, do sentido dado ao que vivemos. As experiências vividas ao longo da minha trajetória me afetaram, deixaram marcas e foram cruciais nas minhas escolhas, permitiram reflexões, sentimentos e mudanças importantes para que eu me tornasse quem eu sou hoje. Neste sentido, Passeggi (2011, p. 149) afirma que:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Nessa escrita, rememorando minha história e refletindo sobre ela percebo que eu não queria ser pediatra, eu queria trabalhar com crianças. Eu não escolhi ser professora, a vida se encarregou de me levar até a profissão de uma maneira singular e delicada, mas necessária. E hoje não me vejo sem a educação nem a docência na minha vida, principalmente sem os alunos com necessidades especiais. É por meus alunos que eu acredito e luto por uma educação pública de qualidade.

3 O TEMPO NA CAMINHADA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Figura 2 – Tempo e história



Fonte: Consulting house (2024).

Para iniciar esta seção, trouxemos a imagem acima para ilustrar como o tempo e as experiências na educação especial foram fazendo história, compreendendo cada momento importante para construção do conhecimento e da conjuntura atual.

Nesta seção versaremos sobre a trajetória da Educação Especial e Inclusiva (Brasil, 2008; Mantoan, 2003; Mazzotta, 2005), levando em consideração a legislação e a implementação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e no Rio Grande do Norte (Brasil, 2008; Bedaque, 2012; Lima, 2020), bem como sobre a afetividade (Antunes, 2007; Freire, 1996; Mattos, 2008; Wallon).

Para iniciar este trabalho, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema em questão, estabelecendo um recorte temporal de 2012 a 2022 e utilizando descritores e palavras-chave específicas. Durante essa busca, empregamos os seguintes descritores: "afetividade", "educação" e "inclusão", com o idioma definido como Português e a área de atuação deixada em aberto. Ao final desse processo, obtivemos um total de 89 resultados, sendo 41 teses e 48 dissertações.

Após uma análise dos resumos e das palavras-chave dessas pesquisas, identificamos que apenas duas destas abordam a afetividade no contexto da Educação Especial e Inclusiva, que é o foco central deste trabalho.

O segundo passo consistiu em examinar informações específicas das publicações selecionadas, incluindo objetivos, problemas de pesquisa, teorias relevantes, metodologia e resultados. Posteriormente, procedemos com a coleta de dados, cujos detalhes serão apresentados no próximo tópico. Finalmente, elaboramos considerações e impressões a respeito do tema em análise.

Nos dois trabalhos escolhidos, uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, extraímos informações relevantes que se alinhavam com as características previamente mencionadas. Essas informações foram cuidadosamente elencadas para posterior análise e discussão. As pesquisas visaram responder questões cruciais relacionadas às experiências e vivências dos pesquisadores no contexto da afetividade na Educação Especial e Inclusiva.

Quadro 1 – Dissertação

Autor/ano	Elvira Eugenia Silva Aranha Barbosa Santos (2013)
Título:	A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva
Problema:	“Como a afetividade da relação professor-aluno pode se tornar um importante fator no processo escolar inclusivo de alunos com DI? Que manifestações afetivas entre professor e aluno com Deficiência Intelectual terão mais possibilidades de contribuir para a inclusão escolar destes sujeitos?”
Objetivos:	“Compreender como as manifestações afetivas que emergem das interações entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual poderiam contribuir ou não para a inclusão escolar deste aluno.”
Teoria de interesse:	“Buscou-se como referencial teórico principalmente as contribuições de Vygotsky e de Wallon, que comungam esta posição interacionista do desenvolvimento humano e estudaram também sobre os deficientes.”
Metodologia:	“Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada com três professoras, três alunos e três gestoras de três escolas da Rede Pública Municipal de São Luís. Leitura e compreensão das informações foi feita por meio da análise de conteúdo com base em Bardin (2011).”
Resultados:	“Os resultados apontaram semelhanças entre os dois primeiros casos. Através dos discursos, da primeira e da

	segunda professora, constatou-se que as formas de relacionamento entre estas e seus alunos com DI, apontam para a inclusão, apenas em algumas situações. E, no caso da terceira professora, as manifestações da afetividade assinalam que estão contribuindo efetivamente para a inclusão de sua aluna.”
--	--

Fonte: Quadro 2 elaborado pela autora a partir de trechos extraídos da dissertação escolhida.

Quadro 2 – Tese

Autor/ano:	Irenilson de Jesus Barbosa (2016)
Título:	No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual.
Problema:	“Como as pessoas com deficiência visual refletem sobre a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem e de que modo isso contribui para a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual na sua educação e na sua prática social?”
Objetivos:	“Compreender o modo como os sujeitos com deficiência visual refletem a importância da afetividade para a sua inclusão na escola e na sociedade.”
Teoria de interesse:	“Trata-se de uma abordagem com referencial teórico nos estudos de Henri Wallon sobre a psicogênese da pessoa completa, especialmente no que se refere à dimensão afetiva e suas repercussões no processo ensino-aprendizagem, com base no materialismo histórico dialético.”
Metodologia:	“Pesquisa qualitativa em perspectiva multirreferencial. Utiliza como objeto de estudo os depoimentos de pessoas com deficiência visual coletados em entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, transcritas e submetidas ao método de Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin.”
Resultados:	“O estudo revela que os sujeitos da pesquisa refletem sobre a afetividade atribuindo-lhe sentidos relacionados às atitudes dos atores educacionais, ao cuidado, ao acolhimento visando mudanças atitudinais que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência.”

Fonte: Quadro 2 elaborado pela autora a partir de trechos extraídos da tese escolhida.

A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2013. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. Os participantes foram professores e alunos com Deficiência Intelectual de escolas da Rede Pública Municipal de São Luís/MA. Os professores são do sexo feminino, enquanto os estudantes são adolescentes, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino.

No trabalho de Santos (2013), a autora explora a afetividade nas interações em ambientes inclusivos com base nas teorias de Vygotsky, considerando a relação professor-aluno, as emoções e a importância do contexto social para o desenvolvimento do indivíduo. A pesquisa também incorpora a perspectiva de Wallon, que destaca o papel das emoções no desenvolvimento humano. No decorrer deste estudo, os sujeitos compartilham suas concepções sobre a afetividade, considerando-a crucial para a inclusão e o progresso dos alunos com deficiência, embora reconheçam os desafios inerentes ao processo inclusivo.

A tese foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2016. Em seu trabalho Barbosa (2016), aborda a afetividade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem com base nas ideias de Henri Wallon. Os participantes dessa pesquisa são pessoas com deficiência visual que compartilham suas experiências escolares e sociais, considerando as relações afetivas como fundamentais, associando a afetividade ao sentimento de acolhimento e cuidado.

Além disso, eles apontam a inclusão como um desafio para os professores, muitas vezes devido à falta de formação e preparo pedagógico, o que impacta na prática educacional. Outro ponto discutido foi a barreira representada pelas atitudes e pela minimização das capacidades das pessoas com deficiência visual, apenas com base em sua limitação visual. A pesquisa também analisa o cenário da Educação Especial e Inclusiva no Brasil por meio de uma revisão do Estado da Arte.

De forma recorrente, de acordo com esta pesquisa, a afetividade vem sendo abordada indissociadamente da Educação Especial e Inclusiva. As produções sobre a afetividade na educação estão voltadas, principalmente, para a Educação Infantil. Poucos trabalhos relacionam a afetividade ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Partindo desse pressuposto, reforçamos a necessidade de pesquisar sobre a afetividade nesta modalidade de ensino, a fim de construir uma relação com os avanços do aluno com NEE.

Considerando os dois trabalhos analisados, ambos apontam a importância da afetividade na formação dos indivíduos com Necessidades Especiais, pois torna o processo de ensino-aprendizagem mais humano, considerando e respeitando suas possibilidades e limitações. A afetividade mencionada nas narrativas está diretamente

relacionada às relações estabelecidas entre o professor e o aluno. Ainda indicam a necessidade de formações docentes voltada para Educação Inclusiva.

Estes achados fortalecem a demanda científica em desenvolver pesquisas que tragam no cerne a afetividade e sua relação com a Educação Inclusiva. Assim, consideramos que o presente estudo pode trazer mais contribuições e novos olhares para este campo de conhecimento e para as práticas pedagógicas.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM BREVE PANORAMA

Ao longo da história, a pessoa com deficiência sofreu discriminação, preconceito e exclusão. Na Antiguidade viver à margem da sociedade era a sentença recebida pelas pessoas com deficiência ou muitas vezes eram condenadas à morte.

Na Idade Média a pessoa com deficiência passou a ser considerada um ser divino e sua condição uma punição divina. Na Idade Moderna a abordagem em relação às pessoas com deficiência mudou, e a medicina sob influência do capitalismo, passou a assumir a responsabilidade de tratá-las.

Infelizmente, essa abordagem medicalizada contribuiu para a percepção de que esses indivíduos eram doentes e incapazes de se desenvolver cognitivamente e passaram a ser tratados e internados em manicômios e hospitais. Após esse período, surgiram escolas especiais com o objetivo de educar, mas essas instituições frequentemente seguiam uma perspectiva segregadora, afastando-as do convívio com os demais alunos.

O histórico da Educação Especial no Brasil, segundo Mantoan (1998), é marcado por três momentos: O primeiro momento, 1854-1956, corresponde às ações realizadas pelas iniciativas privadas. O segundo momento, 1957 a 1993, refere-se à atuação do poder público. O terceiro momento, que acontece desde o ano de 1993 até os dias atuais, está relacionado à inclusão.

Em seguida, apontamos os principais documentos e suas finalidades no processo de luta pela inclusão.

Quadro 3 – Principais documentos no processo de construção da Educação Especial e Inclusiva

Documentos Legais	Finalidade
1988 - Constituição Federal Artigo 205	Determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.
1996 - LDB Artigo 58	Define a Educação Especial como modalidade de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica que terá início na educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que forem necessários e determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.
2002 – Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2005 – Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2008 – Decreto nº 6.571	Define o locus privilegiado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reitera a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar a Educação Regular.
2009 – Resolução Nº. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da

	própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2011 - Decreto nº 7611	Este documento traz orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino.
2015 – Lei nº. 13.146	A lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Dados da Autora (2024).

A Constituição de 1988 é um marco para os direitos sociais no Brasil, incluindo a educação. Ao afirmar que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, ela abre caminho para uma visão mais inclusiva e democrática. A LDB é uma peça fundamental da educação brasileira, fornecendo uma estrutura legal e regulatória para a organização do ensino.

No Art. 58, ao definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino específica, assegura também que os alunos com NEE têm direito a uma educação que atenda a suas particularidades. As diretrizes de 2001 são um avanço no que diz respeito à inclusão escolar, pois estabelecem que alunos com necessidades educacionais especiais têm direito ao atendimento especializado desde a educação infantil. Isso implica que as escolas e sistemas de ensino devem se organizar e se adaptar para garantir que esses alunos possam aprender e se desenvolver no ensino regular.

A Lei de Libras é um passo importante para a acessibilidade, pois reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação legítimo para a comunidade surda, validando a cultura e a identidade dos surdos. O decreto nº 5.626/05 reforça a Lei de Libras ao regulamentar sua aplicação na educação, definindo parâmetros para o ensino bilíngue e para a formação de profissionais qualificados, como intérpretes e professores de Libras.

O decreto nº 6.571 é importante para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois reafirma o conceito de AEE como uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, oferecendo suporte específico.

A Resolução Nº 4 esclarece as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e visa organizar o atendimento para maximizar o desenvolvimento educacional e social dos alunos com necessidades especiais, integrando-os na rotina escolar regular. O decreto nº 7.611 orienta os sistemas educacionais a implementar práticas e políticas inclusivas, visando construir ambientes educacionais acessíveis e inclusivos, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de suas habilidades.

A Lei nº. 13.146 estabelece medidas para assegurar a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos fundamentais dessas pessoas, cobrindo aspectos de acessibilidade, educação, trabalho e vida social, além de reforçar que as escolas devem ser inclusivas e preparadas para atender a diversidade de seus alunos.

Tais documentos afirmam os avanços e conquistas em prol das pessoas com NEE, embora seja necessário reconhecer que temos muito a conquistar e evoluir para que de fato consigamos uma educação sem preconceitos e barreiras.

A abordagem inclusiva na educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) representa um avanço recente e é impulsionada por um conjunto de políticas públicas e práticas educativas voltadas para a promoção do acesso e da permanência de todos os alunos nas escolas regulares, independentemente de suas particularidades, com foco na valorização da diversidade e na garantia da equidade.

Esse movimento de inclusão escolar busca não apenas admitir alunos com uma ampla gama de necessidades educacionais, mas também estabelecer ambientes e métodos de ensino que facilitem a participação plena e significativa de cada estudante, respeitando suas singularidades e potenciais. Como afirma Mantoan (2015) “A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.”

Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental, estabelecendo diretrizes que promovem a inclusão, incentivam a formação de professores capacitados para lidar com a diversidade e aprimoram a infraestrutura e

os recursos disponíveis para atender às NEE dos alunos. Além disso, as práticas educativas inclusivas são essenciais para concretizar essas aspirações, envolvendo estratégias pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Falar sobre inclusão no ensino é construir reflexões acerca do papel da escola em assumir o processo de inserção dos alunos com NEE na sociedade, e no contexto escolar. A busca pela inclusão não se restringe à presença dos alunos com NEE nas escolas regulares, mas também engloba o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades específicas. Portanto, a inclusão vai além das políticas; é uma mudança de mentalidade que reconhece e celebra a riqueza da diversidade e busca construir uma sociedade mais justa e igualitária, começando pelo âmbito educacional.

O currículo escolar na perspectiva inclusiva deve ser flexível e atender a necessidade de cada aluno, dispondo de práticas diferenciadas para que os objetivos sejam alcançados. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não é ter escolas diferentes para alunos com necessidades e sim trazê-los para a escola regular e fazer uma prática diferente para que eles sejam incluídos. Logo, é imprescindível compreender a importância do planejamento didático-pedagógico numa perspectiva inclusiva e com isso, propor uma prática dentro desses princípios inclusivos.

As práticas inclusivas, como expoente da Educação Especial, precisam estar muito além da sala de aula, mas na escola como um todo. Não é somente na sala de aula que a inclusão precisa acontecer, mas em todos os seus espaços, visto que, uma escola inclusiva precisa “está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com as suas características individuais” (Diniz, 2012, p. 9).

Tal atitude resulta de pensamentos que necessitam ser construídos para além da relação de vivência do professor com sua prática, mas na efetivação das políticas de formação continuada. Disso, depende a melhoria da qualidade da educação como um todo e, sobretudo, a concretização das práticas inclusivas nos espaços escolares. Baptista (2015) nos informa que no sistema educacional brasileiro, há avanços quantitativos nos processos de escolarização, contudo, no aspecto qualitativo o contexto é seriamente precário, o que torna toda essa discussão altamente pertinente

para os avanços nos estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar e os processos que a constituem.

A Política Nacional de Educação Especial preconiza, sobretudo, o acesso, a inclusão e o processo de aprendizagem do aluno público alvo da educação especial, além de orientar as redes de ensino na implementação de políticas e estratégias destinadas a assegurar o pleno desenvolvimento dos alunos e a continuidade de sua trajetória educacional em todos os níveis de ensino, o Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade (arquitetônica, mobiliária e equipamentos). Além disso, destaca a importância da formação dos professores para práticas inclusivas e reforça o envolvimento ativo da família e da comunidade no processo de inclusão escolar.

3.1.1 A Educação Especial e Inclusiva no Rio Grande do Norte

A Educação Especial no Rio Grande do Norte vem ganhando espaço e evidência desde a década de 1950 com a criação e fundação do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos no Rio Grande do Norte, em 1952. No final desta mesma década foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A educação do RN aderiu às políticas de Educação Especial, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 5.692/71 com um caráter assistencialista e de integração, os alunos com NEE frequentavam classes especiais. Na década de 1990, a hoje nomeada Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), deu início ao processo de inclusão de pessoas com NEE em escolas regulares como direito garantido pela Constituição. “As políticas públicas no Rio Grande do Norte direcionavam para uma escola inclusiva priorizando o ensino regular antes mesmo da LDB 9394/96” (Bedaque, 2012, p.70). As classes especiais foram extintas e os alunos remanejados e matriculados nas classes regulares de ensino.

Lima (2020), afirma que no estado do Rio Grande do Norte, em 1992, normatizou o acesso dos alunos especiais no ensino regular orientando sobre estrutura física, profissionais e materiais, porém só em 1996 ganhou força com a Resolução nº 1 do Conselho Estadual de Educação e, em seguida, com a Resolução CEE/RN nº 1 de 2003. O atendimento dos com NEE acontecia em Salas de Apoio Pedagógico (SAPES).

Atualmente, o aluno com NEE no estado do RN conta com o apoio do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, do

Professor de Educação Especial na sala de aula regular, Professor e Intérprete de LIBRAS. Além desses atendimentos na escola regular, a SUESP disponibiliza outros programas e serviços que complementam ou suplementam o ensino desses estudantes: Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAHED-RN), Centro Estadual de Educação Especial, Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CAP), Programa Escola Acessível, Programa de Aquisição de Mobiliários Acessíveis, Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC), Transporte Escolar Acessível e Matrícula Antecipada.

A SUESP oferece também formação continuada aos professores através do Programa de Formação Continuada e do Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA). Estes serviços fazem parte das estratégias traçadas para alcançar a meta 4 (quatro) estabelecida no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p.6)

A meta 4 (quatro), citada acima, é constituída por 14 estratégias orientadoras para a modalidade da educação especial no Rio Grande do Norte. As estratégias estão relacionadas à estrutura física, formação continuada de professores, serviços de apoio, materiais, currículo, avaliação, organização metodológica e pedagógica, a fim de assegurar o direito de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Além do Plano Estadual de Educação, o Rio Grande do Norte possui o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental que é constituído por orientações básicas para a modalidade da educação especial, fundamentado nos documentos legais vigentes.

No ano de 2023 foi sancionada e aprovada pelos deputados estaduais a Lei nº 11.460/2023 referente a inclusão de alunos com deficiências nas escolas do Rio Grande do Norte. O documento estabelece normas relacionadas à educação inclusiva

e define responsabilidades para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no sistema educacional estadual. Essa lei abrange as diretrizes para assegurar a igualdade de acesso à educação e propõe medidas específicas para que escolas estaduais estejam preparadas para receber e atender esses alunos com recursos e apoio especializados.

Art. 2º A presente Lei tem os seguintes objetivos: I - prevenir e combater o preconceito nas escolas; II - proteger a pessoa com deficiência de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante; III - capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; IV - promover atividades de apoio à conscientização dos direitos da igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência; V - promover a integração entre escola e comunidade escolar; VI - garantir a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na vida escola (Rio Grande do Norte, 2023, p. 1).

Esta lei representa mais um avanço nas políticas educacionais para a pessoa com deficiência no Rio Grande do Norte. Em relação a documentos e leis, no que se refere a busca, por parte do poder do estado do Rio Grande do Norte, à atualização do sistema de ensino, com vistas à inclusão.

3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, sendo regulamentado pela Resolução Nº. 4 CNE/CEB de 2009.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

O propósito é suplementar e complementar o ensino regular, visando eliminar as barreiras que esses alunos enfrentam, garantindo, assim, sua inclusão e

permanência no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo, o AEE identifica, elabora e organiza materiais e recursos que promovem a acessibilidade.

Dessa forma, o AEE desempenha um papel muito importante para a educação inclusiva no Brasil, possibilitando oportunidades de aprendizagem para os alunos com NEE. É uma abordagem inclusiva e abrangente que busca atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma educação igualitária e inclusiva.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço no qual devem acontecer os atendimentos, deve ser acessível, preparada e equipada com materiais didáticos e equipamentos específicos para atender as mais variadas necessidades. O público alvo do AEE são alunos com deficiências (física, intelectual, sensorial ou mental), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Os profissionais aptos para assumir a SRM devem ter formação inicial ou continuada na área de educação especial e/ou inclusiva e caso necessário, a depender da necessidade do aluno, deve ter o apoio de outros profissionais da educação (tradutor, intérprete, cuidador, etc.)

No Rio Grande do Norte o Atendimento Educacional Especializado é regulamentado pela resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN a qual estabelece diretrizes e normas para o seu funcionamento, em consonância com as políticas nacionais.

No Atendimento Educacional Especializado, no *lócus* da pesquisa, alguns materiais são produzidos pelos professores e alguns são feitos com a ajuda do próprio aluno: quebra-cabeças, dominós, boliches, entre outros. O aluno tem acesso a material concreto e ao material digital durante os atendimentos. Alguns professores da educação especial e da sala regular muitas vezes produzem materiais e após a utilização doam para o AEE.

Os jogos são utilizados de acordo com os objetivos do planejamento, mas às vezes há uma mudança na hora do atendimento, dependendo de como o aluno chega no dia. Há alunos que apresentam resistência para determinada atividade, há alunos que só querem usar do *notebook* ou somente um único recurso. Essas observações e alterações do plano acontecem quase que diariamente.

Geralmente, os jogos são utilizados para tornar os atendimentos mais prazerosos e lúdicos, principalmente para os adolescentes que muitas vezes apresentam resistência para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais. A

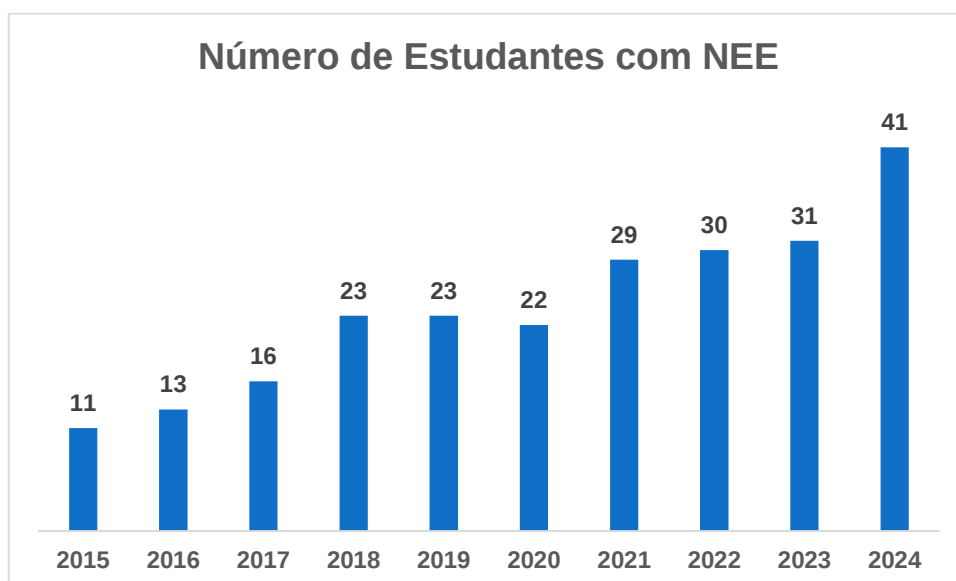
contribuição dos jogos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é imensurável, ajudam a superar dificuldades que muitas vezes atividades comuns que abordam o mesmo conteúdo não conseguem.

3.3 A INCLUSÃO NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO CARLOS

A efetivação oficial de uma educação inclusiva na escola pesquisada aconteceu no ano de 2017 com a criação e fundação da Sala de Recursos Multifuncionais. A implementação do Atendimento Educacional Especializado fez parte do plano de gestão da época e era o principal objetivo dos gestores visto que na escola estudavam 02 (dois) alunos que necessitavam muito desse acompanhamento devido às suas dificuldades de aprendizagens.

Após a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais podemos perceber o aumento constante no número de alunos matriculados com NEE.

Figura 3 – Quantitativo de estudantes com NEE



Fonte: Dados da Autora (2024).

Figura 4 – Quantitativo de estudantes

Fonte: Dados da Autora (2024).

Os gráficos 3 e 4 mostram um panorama do número de alunos ao longo dos anos e a partir dos dados podemos depreender que houve um aumento significativo e contínuo no número de alunos matriculados com NEE evidenciando positivamente a inclusão na instituição e refletindo um compromisso com a educação inclusiva.

O aumento no número de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição ocorre em virtude das práticas e serviços oferecidos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o suporte do professor de educação especial, destacando a importância de serviços especializados e de práticas pedagógicas adaptadas para atrair e manter alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Com esse trabalho, a instituição torna-se um espaço mais acessível e preparado para atender à diversidade, contribuindo para o aumento da matrícula de alunos com diferentes necessidades.

Em 2017, professoras aprovadas no concurso do edital 001/2015 - SEEC/RN, para função de Educador Especial, chegaram à escola para acompanhar alguns alunos na sala de aula regular.

O Educador Especial atua juntamente com o professor titular da sala com o objetivo de minimizar as dificuldades, planejar e executar estratégias para a inclusão e aprendizagem do aluno com NEE.

O diálogo, a parceria e o planejamento coletivo entre os professores da instituição tem sido muito importante para o desenvolvimento desses estudantes. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que deve ser um compromisso mútuo desses profissionais.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, na Sala de Recursos Multifuncionais, acontece no contraturno e cada aluno é atendido 2 (duas) vezes por semana e cada encontro com 50 minutos. A organização dos atendimentos depende da quantidade de alunos matriculados na turma, da necessidade do aluno e do objetivo do atendimento (alfabetização, socialização, entre outros) do atendimento para cada aluno um para que seja individualizado ou não. Para cada aluno é desenvolvido um plano anual de atendimento com objetivos gerais, específicos, recursos e materiais, atividades que serão desenvolvidas e avaliação. Além desse plano, há o planejamento semanal que é realizado toda sexta-feira

3.4 A AFETIVIDADE NO ENSINO

Na intrínseca relação de afetividade no ensino, Antunes (2007) vem nos dizer que a escola tem como uma de suas funções ajudar a criança no seu processo de autoconhecimento, e, assim “ela se sentirá apoiada em bases sólidas sobre as quais construirá sua vida, “[...]. Logo, é fundamental que a afetividade esteja presente no ambiente escolar de maneira positiva” (*Ibidem*, 2007 p. 21).

De modo geral, os principais teóricos que despontam na Psicologia da Educação, assumem a afetividade como uma indissociável relação afetiva, cognitiva e motora do ser humano, sobretudo dentro da perspectiva walloniana, que nos leva a compreender a afetividade como responsável “[...] pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo” (Mahoney, 2004, p. 17).

O acolhimento afetivo na escola funciona como aspecto motivador que leva o aluno a sentir-se pertencente àquele espaço. No contexto das suas singularidades, a afetividade representa a manutenção dessa atmosfera onde perpassam as emoções, prazeres e pertencimentos que aproximam aluno e escola, e assim, contemplam as influências entre os enfoques afetivos e os processos de ensino e aprendizagem. Assim, Wallon (1954, p. 288) considera que,

A afetividade é um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, em que a escolha individual não está ausente.

Esta definição, de acordo com Wallon, revela uma visão complexa e integradora do desenvolvimento humano, que considera o entrelaçamento contínuo entre fatores biológicos e sociais. Para Wallon, a afetividade não é um fenômeno meramente orgânico, mas sim um domínio que se desenvolve na interação com o ambiente e com as circunstâncias sociais. Ao apontar que esses dois fatores – o biológico e o social – têm uma relação recíproca, ele destaca que o desenvolvimento humano não é rigidamente determinado por características genéticas ou biológicas. Em vez disso, Wallon argumenta que as experiências sociais podem transformar amplamente o impacto desses fatores inatos, criando uma trajetória de desenvolvimento que se molda a partir das interações e experiências vividas.

Assim, o potencial de transformação pessoal é influenciado por contextos sociais, relações interpessoais e escolhas individuais. Isso significa que, embora as crianças nasçam com uma constituição biológica específica, suas trajetórias não estão fixas. O contexto em que crescem, as relações que estabelecem, e suas próprias escolhas e interpretações desses contextos têm um papel fundamental no desenvolvimento de suas emoções, atitudes e comportamentos.

Portanto, destacamos a importância do ambiente social e afetivo no desenvolvimento humano. Na educação, essa visão propõe que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais do que uma transmissão de conhecimento, pois também envolvem a criação de condições emocionais e sociais que incentivem o aluno a explorar suas potencialidades e a construir sua identidade em relação ao mundo ao seu redor. A abordagem de Wallon sublinha que a afetividade e as interações sociais são tão essenciais quanto o próprio aprendizado curricular, indicando a necessidade de uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade.

Nesses enfoques afetivos, Freire (1996) nos indica que a escuta atua como uma fonte potente de acolhimento a este sujeito. Nesse sentido, escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do

outro, as diferenças do outro” (Freire, 1996, p.119). Assim, a escuta torna-se processo mediador de acolhimento.

A afetividade considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem é importante para a formação humana e construção do conhecimento permite que a prática pedagógica seja vista além de atividades cognitivas, assim pode constituir-se como uma abordagem metodológica para a aprendizagem dos alunos.

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem (Mattos, 2008, p. 5).

Outro ponto enfático no que diz respeito à afetividade na educação é a sua associação, predominantemente, ao cuidado na Educação Infantil. Contudo, as Diretrizes da Educação Básica (2013) nos mostram que a afetividade deve estar presente em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, de modo que o indivíduo se sinta acolhido e respeitado considerando sua identidade e construam sentidos e significados que contribuam para a sua formação humana e social.

A afetividade também pode influenciar na relação professor e aluno, e consequentemente, na qualidade da aula, de acordo com Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O professor preocupado com a aprendizagem dos seus alunos de modo significativo estabelece uma relação baseada no afeto, no diálogo, nas vivências e experiências, sendo mediador do conhecimento e permitindo que os discentes participem ativamente e criticamente da construção do conhecimento. O diálogo é fator muito importante nesse processo, como nos afirma Freire:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2005, p. 91).

Assim, podemos afirmar que o diálogo, é um encontro enriquecedor e que envolve o engajamento de todos os participantes, a busca por compreensão mútua e a colaboração na construção de significado.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Figura 5 – Mãos à obra



Fonte: Freepik (2024).

Nesta seção apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, dialogando sobre pesquisa qualitativa (Turato, 2005; Bogdan e Bilklen, 2010), pesquisa (auto)biográfica (Passeggi e Souza, 2016), e entrevista narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A fim de percorrer os caminhos que levam às significações dos fenômenos que aqui se apresentam (Turato, 2005), esta pesquisa baseia-se nos princípios da Pesquisa Qualitativa, cujo método, não se trata apenas de “um modo de pesquisa que atende a certas demandas. Ele tem o fim comum de criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos” (*Ibidem*, p. 509), ou seja, segundo o autor, sua finalidade está relacionada a perceber sobre o que é invisível ao olhar comum.

Assim, podemos inferir que a pesquisa qualitativa é uma abordagem interpretativa do objeto investigado, partindo do princípio de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (Piana, 2009). Dentre as suas características gerais, Flick e cols. (2000, *apud* Günther, 2006, p 202) apontam quatro principais aspectos gerais da pesquisa qualitativa, são eles:

[...] a primazia da *compreensão como princípio do conhecimento*, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis;
 [...] é percebida como um ato subjetivo de construção;
 [...] a *descoberta e a construção de teorias* são objetos de estudo desta abordagem;
 [...] apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma *ciência baseada em textos*, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.

Essas características ressaltam a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa, que busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, dando ênfase à complexidade, à subjetividade e à construção ativa do conhecimento.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), nos estudos qualitativos o ambiente natural é a principal fonte de dados e informações e o pesquisador o instrumento mais importante, o qual valoriza mais o processo investigativo do que os resultados.

O termo "sensibilidade" nas ciências humanas e sociais refere-se à capacidade de compreender, interpretar e valorizar as experiências, emoções e perspectivas humanas dentro de um contexto social e cultural mais amplo. Essa sensibilidade implica em uma abordagem atenta aos detalhes e aberta à diversidade de vivências e significados atribuídos pelos indivíduos.

A sensibilidade do pesquisador qualitativo é uma característica muito importante no processo investigativo humano e social por se tratar de aspectos subjetivos, sendo estes somatizados pela cultura, história, afetividade, cognitividade e mais alguns outros. Inicialmente neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve conquistar a confiança do sujeito participante e estabelecer uma relação igualitária, sem hierarquia, de respeito e empatia.

4.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA

O método (auto)biográfico surgiu no final do século XIX na Alemanha como crítica ao positivismo. Nos últimos 30 anos a Pesquisa (auto)biográfica vem ganhando espaço nas áreas de: Ciências Humanas e Sociais. Ele enfatiza a importância das narrativas de vida e das experiências pessoais como fontes valiosas de conhecimento em pesquisas que tradicionalmente priorizavam abordagens mais objetivas e quantitativas.

A Pesquisa (auto)biográfica está cada vez mais sendo adotada como metodologia para explorar a complexidade humana, reconhecendo a subjetividade, a contextualização histórica, social e cultural, e a importância da reflexividade na pesquisa. Essa evolução tem contribuído significativamente para a compreensão dos fenômenos sociais e humanos.

Passeggi e Souza (2016), afirmam que no Brasil o movimento (auto)biográfico foi marcado por dois momentos: o surgimento nos anos de 1990 e a expansão das pesquisas envolvendo as narrativas nos 2000.

As pesquisas autobiográficas na área das Ciências Sociais são permeadas de afetividade, pois são relatadas histórias de vida, experiências, acontecimentos e informações através da oralidade, escrita ou mídia digital somatizadas de sentimentos, bons ou ruins, que marcaram e fazem parte da memória dos sujeitos. Passeggi (2011), afirma que:

Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais (familiares, profissionais, religiosos, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história (Passeggi, 2011, p. 20).

Diante desses pressupostos, é importante nos aprofundarmos sobre o sujeito biográfico, considerando e reconhecendo a identidade e subjetividade do ser humano, partindo de suas narrativas e experiências de vida e relações sociais. O método biográfico permite ao sujeito narrar, refletir e ressignificar suas experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais, dando-lhes o direito de falar sobre suas memórias singulares e coletivas que muitas vezes foram silenciadas ou ignoradas.

Passegi (2016) nos traz a noção de sujeito de epistemológico e sujeito biográfico de modo indissociável, considerando o ser humano capaz de questionar, investigar e produzir conhecimento sobre o mundo ao mesmo tempo que, também é capaz de produzir autoconhecimento, refletir sobre si e suas experiências e essas duas definições de sujeitos perpassa pelo sujeito empírico, formando assim uma relação triangular entre ambos.

A entrevista narrativa, técnica adotada nesta pesquisa com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), oferece ao entrevistado a oportunidade de se expressar livremente sobre si mesmo, a partir de uma pergunta inicial que orienta a discussão dentro do tema que está sendo investigado e analisado. Nesse sentido, é fundamental que o colaborador da pesquisa se sinta incentivado e à vontade para compartilhar sua narrativa.

Os autores propõem cinco fases e regras para a aplicação dessa técnica, como detalhado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Fases e regras da entrevista narrativa

Fases	Regras
1. Preparação	Exploração do campo Formulação de perguntas exmanentes
2. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
3. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
4. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.

5. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
--------------------	--

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002).

Respeitar e seguir as orientações fornecidas pelos autores é fundamental para o sucesso do processo de pesquisa. A sensibilidade do pesquisador qualitativo é uma característica muito importante no processo investigativo humano e social por se tratar de aspectos subjetivos, sendo estes somatizados pela cultura, história, afetividade, cognitividade e mais alguns outros. Inicialmente neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve conquistar a confiança do sujeito participante e estabelecer uma relação igualitária, sem hierarquia, de respeito e empatia.

A aplicação dessas fases e regras influencia de forma significativa os resultados e a análise dos dados coletados, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema em estudo. Portanto, a atenção cuidadosa a esses aspectos é essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Partindo da proposta escolhida, fizemos alguns procedimentos para a execução da pesquisa:

- Levantamento bibliográfico;
- Elaboração de um roteiro para entrevista:
 - 1- Como é a sua atuação com os alunos com NEE?
 - 2- O que você entende por afetividade?
 - 3- Me fala sobre a afetividade e sua relação na inclusão e ensino do aluno com NEE.
 - 4- Como você se sente enquanto professora de alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Quais os desafios enfrentados na sua prática docente?
- Carta de anuência e TCLE.

O primeiro contato na escola foi estabelecido com a gestora, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e obter sua anuência. Durante essa reunião, discutimos detalhadamente os perfis das professoras que atendiam aos critérios do estudo. Com a autorização da gestora em mãos, prosseguimos para a próxima etapa.

Em seguida, entramos em contato individualmente com as professoras selecionadas. Apresentamos o projeto de pesquisa a cada uma delas, explicando

seus objetivos e a importância de sua participação. A primeira conversa foi com a professora da sala regular, que, após ler o projeto, aceitou prontamente nosso convite. Com isso, agendamos a entrevista para o mês de novembro de 2023. A entrevista foi realizada presencialmente na sala de recursos multifuncionais, aproveitando o dia de planejamento da professora.

A segunda entrevista aconteceu também em novembro com a professora do AEE no dia reservado para o seu planejamento pedagógico. Socorro sentiu-se muito lisonjeada em contribuir com o nosso estudo.

A terceira e última entrevista apresentou maiores dificuldades para sua realização. As professoras que atendiam aos critérios estabelecidos não demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Em nosso primeiro contato, a professora selecionada recusou a participação, alegando insegurança em falar sobre sua própria experiência.

Ela mencionou que seu tempo de atuação era curto e acreditava que não poderia contribuir significativamente para o nosso trabalho. Persistimos em nossa busca e entramos em contato com uma segunda professora que também atendia aos critérios da pesquisa. No entanto, ela igualmente se recusou a participar, indicando outras colegas. Continuamos buscando por alguém que aceitasse participar do nosso estudo e encontramos a professora Leila que aceitou participar e narrar sobre suas experiências pedagógicas enquanto professora da educação especial. A entrevista foi realizada na sala de aula regular em de abril do ano de 2024.

As entrevistas foram gravadas em um dispositivo de áudio, permitindo que as professoras narrassem suas histórias livremente, seguindo as perguntas norteadoras dispostas na mesa. Inicialmente, as professoras aparentavam estar nervosas e preocupadas se estavam correspondendo às expectativas da pesquisadora. No entanto, à medida que a narrativa avançava, elas começaram a se sentir mais à vontade. As professoras narram-se

4.3 LÓCUS DA PESQUISA

Figura 6 – Fachada da escola



Fonte: Dados da Autora (2024).

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antonio Carlos, instituição centenária do município de Caraúbas/RN, localizada no centro da cidade.

A Escola Estadual Antônio Carlos teve sua origem oficializada pelo Decreto nº 194 em 15 de março de 1909 e foi inaugurada em 19 de abril do mesmo ano, sob a supervisão do Dr. José Augusto. O prédio atual foi construído durante o governo do Interventor Rafael Fernandes e inaugurado em 19 de abril de 1943, conforme estipulado pela Portaria nº 383/80 de 20 de agosto de 1980.

Em 1907, com a reforma do Ensino, foi estabelecida uma nova organização que exigia que os governos municipais construíssem prédios escolares e os equipassem com mobiliário e material pedagógico necessário para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário. Naquela época, o Sr. Reinaldo Gomes Fernandes Pimenta, então interventor Municipal, desempenhou um papel fundamental

na construção de um prédio escolar equipado. Como resultado desse esforço, o governo estadual criou o Grupo Escolar Antônio Carlos, conforme o Decreto mencionado. Os primeiros professores a assumirem foram o Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, responsável pela turma masculina, e Dona Ana Guerra, que liderou a turma feminina.

A Escola começou suas atividades educacionais com 77 alunos. Por muitos anos, a escola foi carinhosamente chamada de "Grupo Velho", destacando-se pela prática educativa centrada no respeito e na preservação dos valores morais e éticos da época. Com a implementação da Lei 5.692/71, a escola passou a ser denominada Escola Estadual Antônio Carlos. Posteriormente, o Decreto nº 12.509/95 de 12 de fevereiro de 1995 a transformou no Centro Escolar Antônio Carlos, função que exerceu até 1999, supervisionando todas as escolas da rede estadual de ensino, incluindo as Escolas Isoladas dos municípios de Caraúbas, Gov. Dix-Sept Rosado e Olho D'água dos Borges.

Atualmente, com 115 anos de história, a instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo 508 alunos do Ensino Fundamental I e II, sendo 41 com Necessidades Educacionais Especiais com os mais variados diagnósticos, sendo 22 no Ensino Fundamental I e 19 no Ensino Fundamental II.

A gestão escolar é formada por 1 (uma) gestora, 1 (uma) vice-gestora, 1 (uma) coordenadora financeira, 1 (uma) coordenadora pedagógica. A escola possui um quadro de funcionários com 53 profissionais, sendo 31 professores. A estrutura física da escola é satisfatória, possui 8 (oito) salas de aulas climatizadas, 1 (uma) biblioteca, 1(uma) sala de Recursos Multifuncionais, 1 (uma) sala da direção, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) despensa, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório, pátios e 3 (três) banheiros.

Figura 7 – Sala do AEE



Fonte: Dados da Autora (2024).

A Sala de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado, atende alunos no contraturno e cada aluno é atendido 2 (duas) vezes por semana e cada encontro dura 50 minutos. Há uma diversidade de diagnósticos no AEE: Autismo, Deficiência Intelectual, TDAH e Baixa Visão. A sala é equipada com os mais variados materiais: jogos (tabuleiros, dominós, quebra-cabeças e etc.), notebook, livros literários, materiais para atividades artísticas, lupa, reglete, caixa sensorial, adaptador de teclado. O diálogo entre os professores da sala de regular e do AEE acontece de maneira positiva, há sempre uma partilha de informações sobre o aluno (avanços e limitações) bem como troca e indicação de materiais para o melhor desenvolvimento do aluno.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa conta com a colaboração de 3 (três) professoras licenciadas em Pedagogia, sendo 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado, 1 (uma) professora da sala de aula regular e 1 (uma) educadora especial, professora que acompanha o aluno com NEE na sala de aula regular, as quais foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: ser efetiva na escola; atuar no Ensino Fundamental I, ter aluno com diagnóstico de necessidade educacional especial e que

frequente o atendimento educacional especializado, ter especialização ou aperfeiçoamento em educação especial/inclusiva ou cursos afins.

Os nomes das professoras participantes são fictícios para manter o respeito e o sigilo, garantindo assim o anonimato que é exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes escolhidos para as participantes do estudo fazem referências a professoras que passaram trajetória estudantil da autora do estudo e deixaram marcas positivas na sua formação.

Quadro 5 – Perfil das participantes da pesquisa

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	Data da entrevista	LOCAL DA ENTREVISTA
Socorro	39	Especialização	15 ANOS	17/11/2023	SALA DO AEE
Marlinete	37	Especialização	20 ANOS	09/11/2023	SALA DO AEE
Leila	39	Especialização	10 ANOS	15/04/2024	SALA DE AULA REGULAR

Fonte: Dados da Autora (2024).

4.5 A ÉTICA NA PESQUISA

A pesquisa com narrativas é entrelaçada de princípios éticos, morais e políticos que corroboram para a integridade humana e bem estar físico, psicológico e sociocultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa e é orientada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Diante disso, antes de iniciarmos a pesquisa, preparamos a carta de anuência para a gestora da instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as participantes da pesquisa, solicitando a autorização para pesquisar na instituição e divulgar as imagens dos materiais e espaços da escola, bem como a permissão para gravar as entrevistas, respeitando a singularidade e o anonimato de cada participante, apresentando os benefícios e riscos durante o processo, deixando claro a liberdade de permanecer ou desistir do estudo.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das narrativas foi conduzida conforme a abordagem de análise de dados proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), conhecida como análise temática. Tal análise, segundo Minayo (2007, p. 316) “consiste em descobrir os núcleos de

sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Esse procedimento nos permitirá criar eixos e categorias que surgem de forma recorrente nas narrativas dos colaboradores, contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa e obter os resultados desejados.

Esse método envolve a transcrição e a condensação do texto original. O processo inicia-se com a transcrição integral das narrativas. Posteriormente, realiza-se uma primeira redução, na qual as sentenças são resumidas. Por fim, ocorre a segunda redução, na qual são identificadas as palavras-chave relevantes.

Quadro 6 – Análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002)

TEXTO	PRIMEIRA REDUÇÃO	SEGUNDA REDUÇÃO
Transcrição integral	Sentenças sintéticas	Palavras - chave

Fonte: Dados da Autora (2023).

A partir dessas orientações aprofundamos os achados da pesquisa e realizamos a análise:

Quadro 7 – Eixos e categorias

Eixo 1: Percepções docentes sobre afetividade		Participantes da pesquisa		
		Socorro	Marlinete	Leila
Categorias	Acolhimento			
	Contribuições da afetividade para aprendizagem			
Eixo 2: Reflexões sobre a prática pedagógica		Participantes da pesquisa		
		Socorro	Marlinete	Leila
Categorias	Formação e experiência			
	Atuação docente			
		Participantes da pesquisa		
		Socorro	Marlinete	Leila

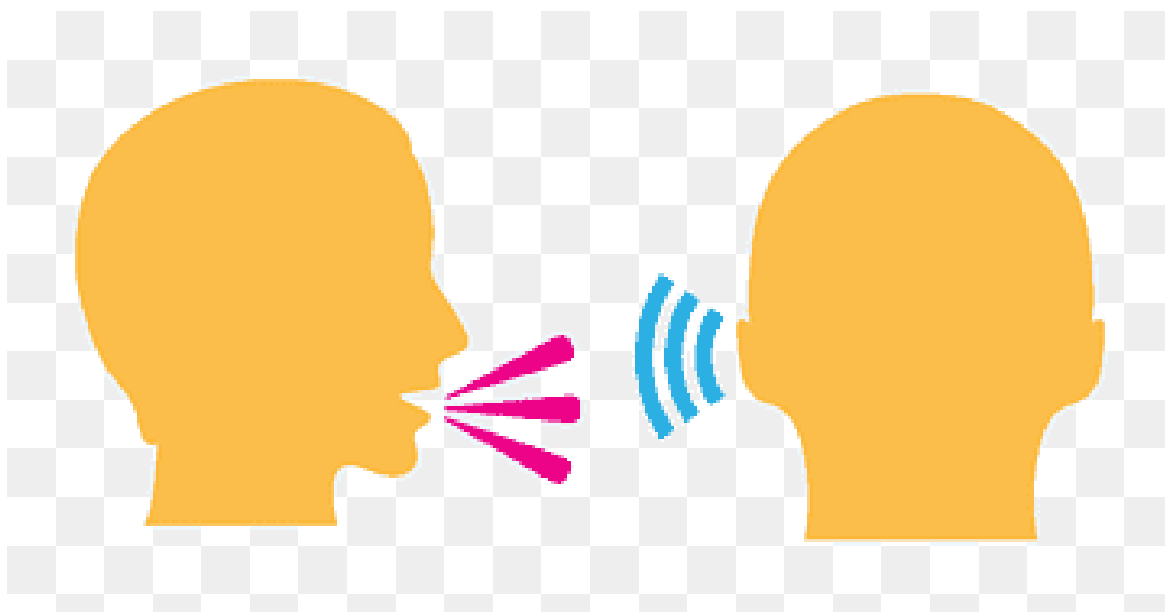
Eixo 3: Desafios e sentimentos envolvidos no trabalho docente				
Categorias	Família			
	Números de alunos			
	Realização Profissional			

Fonte: Dados da Autora (2024).

A tabela foi colorida de acordo com a análise das narrativas das professoras entrevistadas, surgindo os eixos e categorias. Os eixos e categorias estão relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa e na próxima seção discutiremos sobre as informações encontradas.

5. COMPREENDENDO AS NARRATIVAS DOCENTES: A ANÁLISE DOS DADOS

Figura 8 – narradores/ouvintes



Fonte: <https://www.pngwing.com> (2024).

A imagem 8 ilustra pessoas interagindo, onde uma fala e a outra escuta, nos remete, de algum modo, a dinâmica da entrevista narrativa, na qual um participante compartilha suas experiências enquanto o outro escuta com atenção. Essa representação visual destaca a importância da escuta na coleta de narrativas pessoais e na compreensão das perspectivas dos entrevistados. Nesta seção analisamos as narrativas docentes e as suas concepções sobre a afetividade no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos com base nos objetivos específicos da pesquisa.

A partir das narrativas, buscamos entender como a afetividade influencia a dinâmica educacional e contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e efetivo. Inicialmente, inferimos que a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, promovendo sua inclusão por meio de práticas pedagógicas específicas observadas no contexto da pesquisa.

5.1 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AFETIVIDADE: O QUE NARRAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O afeto é uma das primeiras formas de expressão humana e é um elemento importante para a formação do indivíduo.

Segundo Cunha (2017), na escola, o afeto desempenha um papel basilar em várias dimensões: pessoal, social e pedagógica. Na dimensão pessoal, o afeto está relacionado ao interesse e a motivação do aluno, de como ele se sente. Na dimensão social, refere-se as relações estabelecidas entre os sujeitos, relações essas alicerçadas no respeito, confiança, empatia que tornam o espaço escolar acolhedor. Na dimensão pedagógica, está diretamente ligado ao interesse do estudante pelo professor, componente curricular, conteúdo e ao nível de aprendizagem do educando.

Além da perspectiva humana e emocional, há a perspectiva científica do afeto. Como relata Cunha (2020, p. 100):

O afeto é científico: ao consumir o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria. Ser afetivo não é ser adocicado. Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos.

As narrativas das professoras expressam suas concepções sobre afetividade, tanto no contexto pessoal quanto no contexto educacional, vejamos o que dizem:

O que eu entendo por afetividade é acolhimento. Entendo que a afetividade é sensibilidade, entendo que a afetividade é você ter um olhar... como é que eu posso dizer? Um olhar que vai além de somente a relação de sala de aula entre o professor e aluno. É uma parceria que deve haver, é você gostar do que você faz, do que você está realizando naquele momento (Socorro, 2023).

Pronto! Afeto... eu entendo que a afetividade está ligada ao afeto. Nós como seres humanos precisamos nos sentirmos bem para que a gente desenvolva alguma coisa e eu entendo que a afetividade vai desde o campo profissional ao pessoal. Quando a gente está em um ambiente que a gente se sente acolhido, é que a gente está num ambiente de parceria (Marlinete, 2023). Eu acho que a afetividade seria se colocar no lugar do outro também não só eu chegar e pôr eu acho que essa teria que ter a reciprocidade, às vezes, a gente cobra muito a afetividade, mas, às vezes, eu não demonstro o meu afeto pelo outro e, às vezes, eu entendo que afeto não é só você chegar abraçando e beijando até porque a gente vê que... Eu tenho alunos que eles não gostam (Leila, 2024).

A narrativa de Socorro revela seu entendimento sobre afetividade como acolhimento, sensibilidade, parceria. Marlinete complementa a visão de Socorro ao

associar afetividade diretamente ao afeto e ao bem-estar. A fala de Leila traz a reflexão de afetividade destacando a empatia e reciprocidade. A compreensão da professora sobre a afetividade está relacionada a troca mútua, na qual tanto o aluno quanto o professor devem demonstrar o afeto entre si.

Acolhimento foi a palavra-chave nas narrativas das professoras acerca da compreensão da afetividade e foi posto como essencial para a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento. Diante das concepções das professoras não podemos deixar de dialogar sobre afetividade para além das emoções e sentimentos positivos. Devemos refletir sobre o impacto do afetar e do afetamento através dos sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, envolvidos nas experiências pedagógicas e relações estabelecidas na escola.

É interessante observar que as professoras pensam o afeto no plano da subjetividade e das relações que vão se estabelecendo, não é “sobre abraçar”, não refere-se ao toque, mas sim, nos parece a uma postura de abertura, cuidado e promoção do bem-estar emocional e cognitivo dos estudantes. Inclusive o respeito aos seus limites.

As professoras explicitaram também que a afetividade influencia diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de maneira positiva.

Então, quando deixo bem claro para eles: olhe, hoje nós vamos trabalhar essa proposta aqui porque ela tem esse objetivo de você melhorar nisso, vai ser bom pra isso, então, eu sinto que é essa abertura de expor qual é o objetivo daquela tarefa e porque nós estamos fazendo dessa forma, eu sinto que a aprendizagem ela vai fluindo sem haver comparações, sem haver cobranças porque cada um tem o seu tempo de se desenvolver. É sendo sensível também (Socorro, 2023).

Em sua fala, Socorro expõe uma prática pedagógica que é sensível, individualizada, transparente e conscientizadora. Ela enfatiza a importância de deixar claro o objetivo das atividades propostas, explicando detalhadamente os propósitos e benefícios de cada tarefa. Essa clareza não apenas ajuda os alunos a compreenderem o que estão fazendo e por quê, mas também os motiva a engajar-se ativamente nas atividades. Esta metodologia não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação dos alunos como seres reflexivos.

Na escola eu vejo que no ensino do aluno todos demonstram a afetividade com ele, eu sempre busco interagir de forma positiva para que possa

desenvolver melhor esse aluno, não só dentro da sala, mas na escola de um âmbito geral (Leila, 2024).

A narrativa de Leila menciona a afetividade como um componente presente na educação. Ao demonstrar afeto e interagir positivamente com os alunos, tanto dentro da sala de aula quanto em toda a escola, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos.

O afeto é enraizado nas emoções, mas também está estreitamente ligado aos processos cognitivos. Percebemos, nas falas das professoras, que ele vai além do sentimento. Está ligado também aos processos de aprendizagem, refletindo uma complexa interação entre sentimentos e pensamentos. Essa conexão significa que o afeto não apenas influencia o estado emocional, mas também desempenha um papel importante na maneira como processamos informações.

Cunha (2020, p.100) afirma que “[...] as emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar. Um aluno que ama aprender aprende melhor, um professor que ama ensinar ensina melhor [...]”. Quiçá, isto ocorra pelo estabelecimento do vínculo que vai sendo construído e fortalecido no cotidiano das relações entre professores e alunos.

5.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste eixo dialogamos sobre o processo de formação, experiência e atuação das participantes da pesquisa. As entrevistadas revelaram uma longa trajetória profissional e a busca por qualificações, cursos de formação, especializações e mestrado, como aprimoramento da prática pedagógica. De acordo com (Freire, 2003), a formação docente deve ser contínua e permanente e é uma responsabilidade dos educadores comprometidos com a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Podemos perceber que a busca incessante pelo conhecimento demonstra o compromisso com a qualidade do ensino e de suas práticas docentes:

Sou pedagoga com especialização em Língua Portuguesa e Matemática também e agora me especializando no AEE. Fiz várias formações nessa área não só agora nesse último ano, mas anteriormente que isso é um requisito quando a gente tem aluno especial na sala de aula regular (Socorro, 2023).

Além do magistério, eu sou formada em Pedagogia pela UERN. Eu tenho especialização em Mídias da Educação pela UERN também. Eu tenho Psicopedagogia Institucional e Clínica por uma faculdade particular. Fiz uma

de AEE que é para atender na sala de Recursos Multifuncionais e agora estou fazendo um mestrado em educação e tenho alguns cursos aí de aperfeiçoamento em AEE pela UFERSA (Marlinete, 2023).

Sou formada em pedagogia especialização em educação especial e já trabalho na área já tem mais de 10 anos (Leila, 2024).

Nesse sentido, observamos que a busca das professoras por formações continuadas surgiu da prática docente e das experiências vividas no ambiente escolar. A convivência diária com os alunos, os desafios pedagógicos enfrentados e as necessidades específicas de cada estudante impulsionaram as educadoras a procurar aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Essa jornada de desenvolvimento profissional contínuo não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também reflete um compromisso com a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos. As professoras, motivadas pelas realidades e demandas do chão da escola, investem em formações que permitem oferecer um ensino mais inclusivo, atendendo melhor às necessidades de todos os seus estudantes. A formação docente também pode possibilitar reflexão sobre a profissão e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Freire (1996), o inacabamento é uma característica inerente à condição humana, e a prática educativa requer uma "consciência do inacabamento humano".

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (Freire, 1996, p.50).

Esta noção de inacabamento motiva o professor a buscar continuamente novos conhecimentos, questionar suas próprias certezas, refletir criticamente sobre sua prática e se transformar constantemente. Reconhecer o inacabamento humano é essencial para promover uma educação libertadora, que valoriza o processo contínuo de aprendizagem e transformação pessoal e social.

Os saberes necessários à prática docente, segundo Freire (1996), vão muito além do domínio do conteúdo curricular. Eles envolvem uma compreensão profunda do contexto dos alunos, a capacidade de dialogar e ouvir, e um compromisso ético e

transformador com a educação. Esses saberes são essenciais para criar uma prática educativa que seja capaz de promover a conscientização.

A experiência dos professores possibilita a construção de saberes. O saber da experiência, proveniente da prática docente, é construído ao longo do tempo, complementa o saber teórico, adquirido na formação inicial. Conforme afirma Pimenta (1999, p. 20):

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Outro ponto que merece destaque é atuação das professoras. As colaboradoras desta pesquisa atuam em diferentes funções, mas ambas com o mesmo objetivo: incluir o aluno e mitigar as suas dificuldades de aprendizagem. Cada uma delas relata pontos importantes da sua prática docente na perspectiva inclusiva:

Minha atuação com os alunos do NEE acompanhando diretamente na sala de aula regular. A minha função é justamente fazer a mediação entre eles e o professor facilitando da melhor forma que eles possam compreender os conteúdos que são trabalhados (Leila, 2024).

E minha atuação é assim: eu não separo! Eu não vejo eles como algo que eu tenho que fazer uma aula totalmente diferente, porque eles são bem integrados. Eu sou de chegar junto deles para saber como está o dia deles, se eles estão com alguma dificuldade em algum conteúdo Se eles precisam que eu faça uma revisão, se eles têm alguma coisa para mostrar também (Marlinete, 2023).

A minha atuação nesse ano tem sido na sala de AEE. Atendo a 13 estudantes alguns com laudo outro sem laudo, mas pensando sempre é... nesse desafio de buscar diminuir as dificuldades que eles sentem em cada área que eles estão estudando na sala regular (Socorro, 2023).

Leila evidencia sua atuação como mediadora na sala de aula regular, ponte entre o aluno, a professora titular e os conteúdos ministrados. A presença de Leila é muito importante para o aluno com NEE, pois, assegura que ele possa participar das atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora titular da sala, mesmo diante de suas limitações. O suporte da professora da educação especial permite a adaptação das atividades de acordo com as potencialidades do aluno, focando no que

e como ele sabe ou consegue para que seja de fato incluído e alcance os objetivos esperados.

A fala de Marlinete, enquanto professora titular da sala de aula regular, nos mostra sua sensibilidade a aprendizagem e ao bem-estar do estudante, bem como uma prática inclusiva, sem distinção ou exclusão, quando pensa no aluno como parte da turma e busca oferecer suporte individualizado de acordo com a necessidade dele, valorizando-o e proporcionando-o um ambiente acolhedor e menos desigual.

Socorro relata a diversidade dos seus alunos e o atendimento individualizado de acordo com a necessidade de cada um, demonstrando o foco nas dificuldades dos estudantes que são atendidos na sala de Recursos Multifuncionais e o seu caráter complementar.

Diante das narrativas das professoras, podemos perceber diferentes abordagens do trabalho docente com alunos com NEE e que todas se complementam, evidenciando a importância do trabalho colaborativo nas escolas. Lima (2020, p.77), em sua dissertação de mestrado, afirma que além do desenvolvimento da aprendizagem, o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento social dos envolvidos. “A colaboração viabiliza uma interação significativa entre os sujeitos.

Quando há um envolvimento maior de troca de ideias, conhecimentos e saberes, que favorecem no surgimento de uma relação de respeito mútuo” (Ibidem). Dessa forma, o trabalho colaborativo se revela como essencial para uma educação inclusiva, justa, igualitária e de qualidade.

5.3 DESAFIOS E SENTIMENTOS ENVOLVIDOS NO TRABALHO DOCENTE

Neste eixo, buscamos conhecer os sentimentos e desafios que envolvem o trabalho pedagógico das professoras. As participantes citaram a família dos alunos como o principal desafio.

O desafio é a família que muitas vezes não aceita que a gente dê o apoio que o aluno precisa em alguma dificuldade, com o diagnóstico ou não (Marlinete, 2023).

O que eu vejo mais assim... O que dificulta, muitas das vezes, não é nem tanto a questão do aluno ou a dificuldade, mas o desafio hoje é a questão, mais que eu vejo, da família (Leila, 2024).

Sabemos que a família é a principal responsável pela formação humana, oferecendo a base social, emocional e moral essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo. Logo, é de fundamental importância o acompanhamento e incentivo da família na vida escolar do estudante.

O desafio exposto pelas docentes é gerado pela ausência de alguns elementos importantes entre a escola e a família: o diálogo, parceria, o apoio e a aceitação diante das necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa falta de interação e compreensão criam barreiras que dificultam o fazer pedagógico dos professores e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

As professoras apontam que, sem a colaboração ativa dos pais, é mais difícil atender às necessidades individuais dos alunos com NEE e implementar intervenções educativas eficazes. Esta falta de colaboração, no entendimento das professoras, é por não compreender ou aceitar o que realmente o estudante precisa.

Ainda é um problema para o professor trazer os pais para a escola, a participação da família. Mas eles querem o final do ano receber o resultado positivo, mas não deram a parcela que era deles (Marlinete, 2023).

Na nossa prática enquanto professora de educação especial da sala de AEE com relação as famílias eu acho que é uma dificuldade, não todas, mas a sensibilidade de estar compreendendo que aqui não é uma sala de reforço, aqui não é uma sala para brincadeiras, de estar compreendendo o sentido do que é uma sala de recursos, a importância de estar enviando o estudante incentivado a participar (Socorro, 2023).

Além desses fatores citados pelas professoras, devemos considerar o contexto social e estrutural que as famílias estão inseridas. Cada família vive um contexto único: situação financeira, disponibilidade de tempo, falta de rede de apoio, mãe ou pai-solo que precisam trabalhar, escolaridade, além dos sentimentos que envolve o processo de aceitação do diagnóstico e adaptação que muitas vezes é desgastante.

Para muitas famílias criar um filho com deficiência é complexo diante de tantos desafios enfrentados ao longo da caminhada. Embora as leis e políticas públicas busquem garantir os direitos e a inclusão da pessoa com deficiência, a realidade as vezes é diferente. Sabemos que o diálogo e parceria é essencial para a educação e inclusão, mas é preciso a disposição de todos os envolvidos para ouvir e colaborar da melhor forma.

A professora Marlinete narrou também como desafio a quantidade excessiva de alunos por sala de aula regular e atribui a superlotação à boa referência da instituição no município e à oferta de vagas pelo órgão responsável. De acordo com a docente, o alto número de alunos dificulta o trabalho de maneira individualizada com o aluno com NEE:

Mas tem essas situações que não estão em nossas mãos que é a questão de turmas numerosas. O estado oferta as vagas e as escolas montam as turmas. Quanto mais vagas mais eles querem. Mas eu acho que tem que se pensar porque não é só quantidade, é qualidade (Marlinete, 2023).

A fala da professora Marlinete ressalta a necessidade de refletir e dialogar sobre a oferta de vagas na escola pública, considerando o crescimento no número de alunos com NEE matriculados nas instituições escolares para que tenhamos avanços qualitativos no processo de inclusão desses alunos.

Além dos desafios, as professoras narraram como se sentem diante da profissão docente, principalmente em relação a experiência de trabalhar com alunos com NEE. Foi possível ver o brilho nos olhos, o sorriso largo e a emoção ao falarem dos seus sentimentos. Essas reações expressam o amor e a dedicação que elas depositam na atuação docente. O sentimento de realização profissional ficou evidenciado.

Eu gosto da área que eu escolhi me sinto muito bem realizada em poder estar nessa função pois é uma área que realmente eu me identifico muito com as crianças é... especiais. É uma questão que a gente aprende também na troca com eles. Não é a questão só de a gente transferir o conteúdo, mas muitas das vezes a gente aprende na forma dele ser, como ele age com os outros (Leila, 2024).

Hoje, eu me sinto muito, muito realizada enquanto professora de alunos com necessidades. Na verdade, eu sempre me senti quando eu conseguia incluir esse aluno, eu sempre fui muito apegada aos meus alunos, muito de ficar destruída de um ano para outro quando eles vão embora para outra professora e eu sempre me preocupava com esses meus alunos especiais, como eles iam conseguir se desenvolver uma outra professora com outra metodologia eu sou muito apegada a eles (Socorro, 2023).

A professora Socorro falou também dos sentimentos que vieram junto com a nova função como professora do AEE.

No início do ano eu tive muitas dificuldades no sentido de tudo novo, era um outro tipo de plano, é uma nova rotina que eu não tinha enquanto professora de sala regular. A princípio eu fiquei bem ansiosa, bem nervosa sem saber se eu ia conseguir e se ia dar certo (Socorro, 2023).

Esse sentimento de nervosismo com o novo e dificuldade com a rotina gera em nós professores uma insegurança e coloca em prova a nossa capacidade profissional. São, principalmente, nesses momentos que surge no professor a necessidade de reinventar-se e buscar novos caminhos para superar os desafios e continuar dando o melhor de si para o aluno, muito embora a reinvenção deve ser uma ação inerente à prática docente.

Refletir diariamente sobre a atuação, planejar e replanejar está diretamente a essa capacidade de reinvenção, pois permite rever ações e sempre melhorar no que puder em prol do aluno. O professor deve colocar-se como aprendiz aberto ao novo e disposto a mudanças e transformações que contribuam para a prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao longo da pesquisa, buscamos compreender como o vínculo afetivo entre estudante e professor pode estar relacionado ao processo de inclusão do estudante com NEE. Observamos que as narrativas docentes das colaboradoras revelam experiências significativas, permeadas por afeto, respeito, diálogo, formação contínua e inclusão.

As professoras mostram-se implicadas com o processo de inclusão, compreendem suas funções e responsabilidade diante do aluno público-alvo da Educação Especial. Elas se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e valorizadas por serem ouvidas.

Ao narrarem sobre suas percepções acerca da afetividade no processo de inclusão, constatamos que as professoras compreendem o conceito de afetividade e consideram essencial no ambiente escolar inclusivo para que o aluno se sinta seguro e acolhido e consiga desenvolver-se mesmo diante de suas limitações.

Ao falarem sobre suas práticas pedagógicas, ficou evidenciado que o ensino para alunos com NEE é focado em suas habilidades e avanços. O aluno não é avaliado pelo o que ele não consegue fazer. Logo, as atividades são planejadas de acordo com a necessidade individual do aluno.

Durante a processo investigativo, foi possível perceber também o crescente número de alunos com NEE no lócus da pesquisa, o que motiva discussões e a necessidade de estudos futuros sobre esse crescimento.

As professoras destacaram a importância de uma formação contínua e específica para lidar com a diversidade dos alunos. Elas enfatizaram que a inclusão efetiva só é possível com o envolvimento e parceria de todos da comunidade escolar, principalmente da família.

Este estudo nos permitiu refletir sobre a afetividade para além das emoções e sentimentos, revelando-a sua importância e capacidade de tocar e AFETAR o outro e, conseqüentemente, transformá-lo. Assim, destacamos a importância da afetividade na prática pedagógica, no desenvolvimento dos alunos e na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A Afetividade na Escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2007.
- BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARBOSA, I. de J. **No Olimpo da Inclusão**: a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual. [recurso eletrônico]. Irenilson de Jesus Barbosa. – Dados eletrônicos. - 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- CUNHA, E. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas/Eugênio Cunha. 6ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- Lima, M. A. D. **O atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN**: entre saberes e práticas / Maria Aparecida Dias Lima – Mossoró, RN, 2020.
- MAHONEY, A. A. (2004). **A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem**. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.), A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. (2015). Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, 2(1). <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>.
- MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, nº 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R. & ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M.; SOUZA, E. (2016). O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1), 6-26.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>

PASSEGGI, M da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamento da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima de Fátima (org.). **Em torno da noção de alteridade**. 1.ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Lei Nº 11.460, de 15 de Junho de 2023**. Cria campanha para aumentar a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte. 2023. Assembleia Legislativa do RN. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2023/ygp7c29run3cftgrffm3t3f606bywh.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Resolução CEB/CEE/RN nº 03, de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. 2016. Diário Oficial do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acesso em 06 de junho 2023.

SANTOS, E. E. S. A. B. **A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva.** São Luís: UFMA, 2013.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde pública**, v. 39, p. 507-514, 2005.

WALLON, H. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.** *Enfance*, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa acadêmica **Afetividade e a inclusão do estudante com Necessidade Educacional Especial: narrativas docentes**, que está sendo desenvolvida por Cíntia Talita Aureliano de Souza Albano sob orientação da Profa. Dra. Simone Maria da Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UFERSA/ UERN /IFRN) e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender como o vínculo afetivo entre aluno e professor pode estar relacionado ao processo de inclusão do estudante com Necessidade Educacional Específica. Os objetivos específicos deste estudo são:

- Investigar as concepções dos docentes acerca da afetividade na Educação Especial/Inclusiva;
- Perceber as contribuições que resultam da relação afetiva entre aluno e professor da Educação Especial;
- Interpretar como os professores lidam com as emoções frente aos dilemas e desafios que circundam a Educação Inclusiva na escola pública;

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o (a) professor (a) será submetido ao seguinte procedimento: entrevista narrativa que será realizada na escola ou em outro local de escolha do entrevistado (a) e seu conteúdo gravado em vídeo/áudio para posterior transcrição e análise dos dados e somente a aluna **Cintia Talita Aureliano de Souza Albano** aplicará a entrevista e juntamente com a pesquisadora responsável poderão manusear as informações coletadas na análise dos dados.

Os riscos envolvidos com sua participação: ao falar sobre suas experiências no seu processo de atuação e formação enquanto professor, o (a) participante da

pesquisa pode apresentar algum tipo de desconforto e sofrimento, que será minimizado através da seguinte providência: estaremos atentas a qualquer desconforto e, não vamos explorar falas que tragam angústia para o participante da pesquisa. Se ele desejar, interromperemos a qualquer momento a entrevista.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: ao falar sobre suas experiências na sua prática pedagógica e formação enquanto professor, o entrevistado pode refletir e compreender melhor seu processo de formação e atuação, dando outro sentido as suas experiências e práticas. A pesquisa poderá contribuir com a inclusão dos alunos e com a prática pedagógica dos professores envolvidos e conseqüentemente para a qualidade do ensino. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão armazenados em NOTEBOOK de uso pessoal da discente e guardados por no mínimo 05 (cinco) anos em armário de uso particular na residência da pesquisadora, a divulgação dos resultados serão publicizados, bem como as narrativas na íntegra após as análises, de forma a não identificar os voluntários. Se tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para **Cintia Talita Aureliano de Souza Albano**, pelo número de telefone (84) 99968-7159 (WhatsApp) ou pelo endereço de eletrônico: cintiaaureliano.albano@gmail.com. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n, Aeroporto. Homepage: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró/RN Tel: (84)3315-2094.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Afetividade e a inclusão do estudante com Necessidade Educacional Especial: narrativas docentes”**.

Participante da pesquisa:

Impressão datiloscópica:

Pesquisador responsável:

Cintia Talita Aureliano de Souza Albano

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE SOCORRO

Meu nome é XXXX, tenho 39 anos, sou pedagoga com especialização em Língua Portuguesa e Matemática também e agora me especializando no AEE. Fiz várias formações nessa área não só agora nesse último ano, mas anteriormente que isso é um requisito quando a gente tem aluno especial na sala de aula regular. Em Mossoró a exigência é mais do que aqui, mas não deixa de nos ajudar aqui na sala de aula de primeiro e segundo ano que eram as turmas que eu atuava. É... meu tempo de experiência com sala de AEE é recente. Vai fazer um ano. Agora que estamos concluindo esse ano letivo de sala de AEE, mas ao longo de toda minha carreira como profissional eu sempre atuei com crianças na sala regular que tivesse algum tipo de deficiência, geralmente os alunos que eu já tive ao longo desse percurso foi alunos com autismo alunos com TDAH. Esse ano que eu peguei aluno com surdez que eu ainda não tinha tido esse contato, baixa surdez, não é totalmente surdo, mas foi fácil de se trabalhar com ele. Matematicamente eu não sei nem calcular quantos anos eu estou em sala de aula (risada). Só estou me lembrando em Mossoró agora, mas é mais de 15 anos atendendo as crianças e isso sempre me chamou a atenção, por isso que eu sempre fiz formação nessa área. A especialização veio como uma consequência e é uma área boa de se trabalhar. Eu gosto e é um público que hoje eu tenho e que antes eu não tinha. O meu olhar de educação inclusiva na sala de aula é uma coisa totalmente diferente, não que você não tenha o mesmo olhar de inclusão e de acolhida, mas é algo mais direcionado. Quando eu estava na sala de aula pra incluir meu aluno com autismo eu pensava em trazer uma atividade que ele e os demais também pudessem tá socializando e aqui não, é muito específico. Eu vou pensar nesse estudante o que é que ele está precisando pra esse momento, é tanto que tem uns que não podem vir em dupla e tem que ser sozinhos. Então, o quê que eu preciso atingir com aquele aluno? É especificamente para aquele aluno, para aquele momento, naquelas 2 vezes por semana e na sala de aula, não. Eu pensava em todo momento em todas as disciplinas, em todas as atividades, o que é o que é que eu poderia realizar que dava certo pra ele e ele não se sentir excluído perante os outros. A minha atuação nesse ano tem sido na sala de AEE. Atendo 13 estudantes, alguns com laudo outro sem laudo, mas pensando sempre no desafio de buscar diminuir as dificuldades que eles sentem em cada área que eles estão estudando na sala regular.

Alguns conhecimentos são de cunho de linguagem, de conhecimento matemático, mas tem outros também visando a socialização do estudante, visando essa interação com o outro na sala regular. Então, existe muita conversa, existe muita parceria na sala de aula e do AEE com relação a esses estudantes, mas sempre primando pra essa melhoria lá fora, como que eles vão está se relacionando com o outro, como eles vão estar tentando resolver conflitos com o outro porque aqui são 50 minutos, mas lá, na sala regular, eles vão ter a tarde todinha. Muitas conversas que a gente tem aqui eu sinto que reflete lá na sala de aula regular. Eu tentava ao máximo, ao longo desses anos que eu atuei de primeiro e segundo ano e em educação infantil, tentar incluir o meu aluno com necessidade de maneira que ele se sentisse parte da sala, que não se sentisse diferente por causa de uma deficiência, que não realiza tal tarefa e aí eu buscava ao máximo adaptar sim as atividades pensando dele conseguir realizar, mas também pensando dele não se sentir que é diferente porque não consegue realizar outra. Eu pensava sempre em realizar tarefas que eu sabia que daria para ele conseguir cumprir e outras também para desafiar porque é importante desafiá-lo, não o deixar acomodado só naquilo, então sempre buscava dessa forma assim. É... não tratava ele diferente no sentido assim: Ah, coitadinho! Ele não vai poder fazer isso, não. Eu sempre tentava e pensava que vai dar certo participar de uma tarefa esportiva lá fora mesmo e tendo a questão do espaço maior do barulho, sabe?

O que eu entendo por afetividade é acolhimento. Eu entendo que a afetividade é sensibilidade, entendo que a afetividade é você ter um olhar... como é que eu posso dizer? Um olhar que vai além somente de professor e aluno na relação de sala de aula. É uma parceria que deve haver, é você gostar do que você faz, do que você está realizando naquele momento. É pensando na progressão daquele aluno não somente para o conhecimento específico, mas na formação dele. Ele vai melhorar em diversos aspectos. Vai chegar e vai sentir que ele é acolhido nessa sala, que essa sala faz bem pra ele. É obrigação, mas que ele precisa estar aqui, como precisa estar em qualquer ambiente e saber que ele é importante e essa afetividade não apenas na proteção no ato de cuidar, mas é a questão também de trabalhar o estudante como um ser que sente emoções, que tem dias que ele vai estar bem e tem dias que ele não vai estar e que ele por estar ou não é que ele não faz ou faz todas aquelas habilidades que são cobradas para a sala regular. Ele não deve se sentir nem melhor nem pior do que o outro porque ele é capaz e mostrar isso para ele a todo momento. Eu senti que quando

o aluno sabe onde nós queremos chegar, eu tenho consciência, vamos dizer assim da sua dificuldade... que é o que nós trabalhamos aqui. Nós não temos reforço, nós trabalhamos em cima das dificuldades dele para que ele possa avançar. Então, quando deixo bem claro pra eles: olhe, hoje nós vamos trabalhar essa proposta aqui porque ela tem esse objetivo de você melhorar nisso, vai ser bom pra isso, então, eu sinto que é essa abertura de expor qual é o objetivo daquela tarefa e o porquê nós estamos fazendo dessa forma, eu sinto que a aprendizagem ela vai fluindo sem haver comparações, sem haver cobranças porque cada um tem o seu tempo de se desenvolver. É, sendo sensível também a necessidade de cada estudante, por exemplo, eu tenho uma estudante que para ela entrar na sala do atendimento ela precisa dar bom dia a várias pessoas daqui. É rotina dela! Ela precisa disso para quando ela chegar aqui, ela consiga realizar as tarefas. Se ela faltar uma pessoa para falar, ela já fica ansiosa, daquelas pessoas que não está se concentrando e tem que estar chamando atenção. Então, a gente precisa ser sensível a isso. Eu começo às 7:00. Das 7 às 7:50, geralmente, eu fico até 8:00. 7:05 eu tenho que entrar, 7:08 que é os 5 minutinhos que ela tem para ficar lá e eu não preciso liberá-la para sair, mas tenho que deixar esse momento de acolhida pra ela falar com as pessoas antes de entrar. Então, são 5 minutos que ela precisa com os colegas aqui da área por isso que eu acho que eles não têm essa dificuldade, como também não tem... tipo: terminou o atendimento de 9:30 eles estão aqui no jogo super empolgado, acontece muito isso com outro estudante, e aí eles não tão nem aí querem continuar (risos), aí eu digo: está bom terminamos a nossa tarefa, então vamos lá. Mesmo ele sabendo que são os 10 minutos que eu tenho para lanchar e ir ao banheiro eles gostam de permanecer. Como essa estudante que ela vem de 7 às 7:50 e tem dias que ela vem buscar a irmã dela de 10:50 e diz: "tia, é porque se não tiver atendimento eu fico de novo (risos)... Eu fico de novo até 11:20". Então, eu acho que é porque ela gosta. Tenho estudantes que o horário é de 8:40 e chegam de 8 e fica no até 9:30 que é um tempão bem antes ou então diz: tia, eu vou vir todos os dias. E esse processo de aprendizagem vai aparecendo bem sutilmente, por exemplo, quando o estudante não tem domínio ainda na leitura e na produção escrita do nome, de palavras, de frases, de textos e a gente vai desenrolando no decorrer desse tempo que nós temos de atendimento. Mas sempre deixando muito claro: Oh! esse livro aqui é importante... A gente realizar essa leitura porque ele vai melhorar na sua fluência leitora, vai ser importante porque você

vai aumentar o seu vocabulário, ao final você vai mostrar a sua compreensão. Então, o fato de chegar e dizer: olhe, nosso atendimento vai consistir nisso e nisso, é importante para isso e para isso. Eu acredito que isso vai ajudá-lo, eu acredito que ele compreendendo o objetivo da atividade, por exemplo, ele compreendendo que aqui não é uma sala que ele vai vir para brincar ou só para desenhar ou só para pintar ou uma atividade xerocada, que eu acho que não é o objetivo da sala do AEE somente atividades xerocadas. É... a partir do momento de ele entender porque eu tenho o alfabeto ilustrado numa sala como essa? Porque que é importante eu trabalhar o calendário, eu fazer uma leitura de um calendário? É, porque que é importante eu ter um alfabeto em LIBRAS mostrando letras? Por que que é importante eu trabalhar uma apresentação é usando linguagens verbais e produção escrita? Ele como autor uma pessoa responsável pela aquela produção que ele é capaz que ele consegue, dentro Claro de suas limitações, Certo? Então, eu acho que isso é importante. Ele se sente... ah, tia, mas eu não sei ler. Porém ele consegue, oralmente, realizar a tarefa do jeito dele, usando a linguagem verbal, usando os conhecimentos que ele adquiriu eu acho isso muito, muito importante. Não que a gente tenha toda vida, assim... seja obrigatório expor o objetivo, mas eu acredito, por exemplo, é... que o estudante que que eu atendo que não tem noção de força, de equilíbrio, por exemplo é... questão de lateralidade direita esquerda eu preciso enquanto profissional dizer que um jogo como por exemplo uma torre maluca que nós temos um jogo de multiplicação que arremessa uma bolinha e vai cair em lá um dos números brincar de montar uma torre que ali eu vou estar trabalhando em cima, embaixo, direita esquerda, frente a trás e problematizar estratégias para não deixar a torre cair, ser capaz de solucionar problema e muitas das vezes em um curto espaço de tempo. Porque precisa desmistificar para algumas pessoas que a gente atende e a gente está aqui somente para brincar e não é só uma brincadeira, é um jogo intencional que nós temos como também o arremesso da bolinha. Quando o estudante arremessa a bolinha pra girar ali e cair no número, a noção de força que ele vai ter ele vai ter, ele vai ter que dominar, ele vai ter que compreender que vai ter que esperar a bolinha parar e isso reflete no andar dele lá fora, que nós já vimos isso. De andar mais calmamente, de não sair passando e sem querer, que não é intencional, mas como ele não tem noção de força e nem de velocidade, de sair barroando em todo o mundo. Então, isso refletiu lá fora, mas ele

precisa compreender que ele chegou aqui e em 50 minutos eu não vou brincar de dar aula nem ele vai brincar de aprender que isso é intencional

Igualzinho a gente usa uma tesoura que para as pessoas leiga acham que é uma atividade simples, mas que para determinadas pessoas não são, que não têm habilidade de coordenação bem desenvolvida e isso é importante deixar bem claro até pra que o estudante tem aquela vontade de vir e permanecer, né? Não, Eu não vou lá só para brincar eu vou realizar atividades que vai me ajudar a realizar outras atividades que eu preciso desenvolver. Ah, eu me sinto realizada! Eu acho que eu sou até suspeita, né? Porque eu sempre me realizo nas coisas que eu gosto, eu sempre me dou de corpo e alma. Hoje, eu me sinto muito, muito realizada enquanto professora de alunos com necessidades. Na verdade, eu sempre me senti quando eu conseguia incluir esse aluno, eu sempre fui muito apegada aos meus alunos, muito. De ficar destruída de um ano para outro quando eles vão embora para outra professora e eu sempre me preocupava com esses meus alunos especiais, como eles iam conseguir se desenvolver com uma outra professora, com outra metodologia, eu sou muito apegada a eles. Na sala de AEE não foi diferente. No início do ano eu tive muitas dificuldades no sentido de tudo novo, era um outro tipo de plano, é uma nova rotina que eu não tinha enquanto professora de sala regular. A princípio eu fiquei bem ansiosa, bem nervosa, sem saber se eu ia conseguir e se ia dar certo, mas ao mesmo tempo que eu me sentia assim: meu Deus será que vai dar certo? Será que eu vou conseguir o que eu pretendo? Ao mesmo tempo vinha aquela vontade e eu dizia: não, vou tentar fazer algo por este estudante que vai vir, vai dar certo, eu vou conseguir junto com ele, junto com a família, junto com a escola tentar desenvolver o máximo essas habilidades e a gente cria um vínculo, vai criando um vínculo porque na verdade os alunos que atendo hoje são alunos que eu já tinha visto pelos corredores da escola. Alguns já foram até meus alunos. Uns que eu tentava para que tivesse esse olhar da mãe de buscar ajuda com uma equipe multidisciplinar e investigar se realmente a criança de primeiro e segundo ano tinha alguma deficiência ou não e buscar essa ajuda com terapia e acompanhamento especializado e outros não foram meus alunos anteriormente, mas já tinha visto eles pelos corredores e aí surge à vontade muito grande de ajudar. Ajudá-lo a desenvolver, deles serem autores da sua própria história e aí esse sentimento de ansiedade e será que vai dar certo, essa apreensão deu lugar a um sentimento de não poder deixa-lo no meio do caminho porque nós somos

necessários. Eles têm que sentir que eu não vou abandoná-los, que eu sou uma pessoa que eles podem contar... Enviar áudio perguntando porque você não veio hoje, está falando de noite... Teve um estudante que quando ele foi escolhido como um dos trabalhos para ir para Apodi na mesma hora ele mandou uma foto: “tia, olha aí, veja aí, eu fui escolhido”. Eu estava na outra escola trabalhando e comecei a chorar e eu falei: eu não disse a você, eu disse que você é capaz, você conseguiu e aí você se alegra. É esse sentimento de você ver os estudantes avançando, se desenvolvendo, você podendo ajudá-los dentro das circunstâncias a desenvolver e gera essa gratidão, gera um carinho, um autocuidado... É isso que perpassa hoje, apesar de todo o serviço burocrático, apesar de todas as cobranças e exigências que a pasta pede. Hoje, o que celebra mais é isso, é você ver um estudante que antes não lia e que hoje está lendo, um estudante que não pegava tantos livros na biblioteca e hoje já lê mais de 50 livros, que chega e conversa e que realmente ela não pegou o livro e entregou sem ler e ela sabe oralmente resumir, sabe também produzir um resumo daquele livro que antes não tinha o hábito da leitura e hoje tem. É de estudantes que usando a escrita realmente que ainda não se apropriou das habilidades da escrita, mas oralmente a partir da observação e da explicação do professor, da leitura de imagem, sabe desenvolver uma tarefa com êxito, sabe se comportar em público vencer e suas próprias barreiras. Hoje eu me sinto realizada, já me sentia no início, mas era meio que 50 %. De um lado temia o que vinha pela frente. Existe alguns desafios que a gente encontra na nossa prática enquanto professora de educação especial, da sala de AEE com relação às famílias. Eu acho que é uma dificuldade, não todas, mas a sensibilidade de estar compreendendo que aqui não é uma sala de reforço, aqui não é uma sala para brincadeiras, de estar compreendendo o sentido do que é uma sala de recursos e a importância de estar enviando o estudante incentivado a participar. Outro desafio também que eu acho é dessa compreensão de valorizar até porque são pessoas que nem todas têm esclarecimento de compreender que aquela tarefa não é uma simples tarefa para cumprir uma tabela de atendimento de 50 minutos. É uma tarefa que aos olhos profissionais é importante para o seu desenvolvimento. É preciso ter sensibilidade dessa família que ele é um estudante com necessidade que a gente precisa aprimorar essas habilidades dentro das limitações dele, que ele tem um tempo e que tudo que ele aprende durante todo o ano letivo é válido. Ele não vai entrar e sair da escola em um ano letivo do mesmo jeito. Ele vai adquirir vários conhecimentos e

isso vai ajudar a partir da frequência dele na sala de aula regular, nos atendimentos e realizar tarefas que a gente planejou. É preciso essa sensibilidade para muitas vezes fazer uma roupagem diferente para uma atividade que em outro momento ele não aceitou, mas depois ele aceita. É preciso também, nós professores da educação especial, deixar muito claro para os nossos colegas qual é a nossa função e o nosso objetivo, o que nós fazemos e o que nós queremos. Nós temos uma sensibilidade de avaliar o estudante baseado nas suas limitações e que se ele não conseguir igual o aluno do oitavo ano que é a turma que ele está lá inserido, mas eu preciso ter um olhar sensível que ele fez muitas outras atividades, não somente no dia daquela prova quantitativa que fez valer ele merecer aquela nota que é preciso dar ao final de cada bimestre, como também eu não posso pensar em prejudicar o aluno e colocar uma prova daquele jeito que está lá se eu sei que ele não realiza e dizer que ele não sabe. Não posso! Eles sabem muitas coisas, né? Então, o fato de ser professor da educação especial é interessante conversar com nossos colegas expondo as dificuldades também, é algo pertinente para que toda escola seja sensível a essa causa.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE MARLINETE

O meu nome é XXXX, eu tenho 41 anos. Eu sou daquela turma de magistério, a última turma que se formou em Caraúbas. O meu tempo de experiência é desde que eu terminei. No ano 2000 que eu me formei no magistério e de lá para cá sempre que vinha surgindo oportunidades de trabalhar na educação, eu ia entrando. Eu trabalhei na XXXX dando uma aula de reforço naquelas turmas que iam se aproximando do final do ano e os alunos não se desenvolveram muito na leitura e escrita, eu ia e pegava de cada turma 10 alunos que tinham mais dificuldades, juntava todos e dava essas aulas de reforço. Trabalhei em escola particular, já tirei licença de professor, já trabalhei em outras escolas estaduais. A minha bagagem da educação são essas e já vai mais de 20 anos. Trabalhei muitos anos com a educação infantil através de um contrato e também de licença, essas coisas que o município ia precisando. Já dei aula de reforço em casa, já fui coordenadora de um programa de alfabetização com alunos de EJA. No estado eu entrei em 2016 como efetiva. Além do magistério eu sou formada em pedagogia pela UERN, eu tenho especialização em mídias de educação pela UERN também. Eu tenho psicopedagogia institucional e clínica por uma faculdade particular. Fiz uma de AEE que é para atender na sala de Recursos Multifuncionais e agora estou fazendo um mestrado em educação, e tenho alguns cursos de aperfeiçoamento em AEE pela UFRSA. No início do ano a gente recebe uma folhinha com a relação dos alunos com diagnósticos e daí a gente começa a pensar... Minha turma tem 3 autistas e eu procuro estudar sobre autismo para me aprimorar. Eu tenho formação que dá para ampliar o conhecimento nessa área, mas se eu não tivesse eu teria que buscar, estudar para aperfeiçoar minhas aulas. Minha atuação é assim: eu não separo, eu não os vejo como algo que eu tenho que fazer uma aula totalmente diferente porque eles são bem integrados. Eu sou de chegar junto deles para saber como está o dia deles, se eles estão com alguma dificuldade em algum conteúdo, se eles precisam que eu faça uma revisão, se eles têm alguma coisa para mostrar também porque não é só a gente. As vezes trazem algo e quando estão mostrando também estão aprendendo, estão se integrando. Eu procuro estar sempre perto deles perguntando se têm dúvidas e se estão gostando das aulas, se estão com alguma dificuldade porque a turma é muito numerosa. A gente tem um vínculo criado

desde o início do ano e se tornou mais fácil acompanhar. Eu me preocupo muito se eles estão aprendendo e digam se gostariam de outra forma de aprender aquele conteúdo porque tem dias que eles não querem escrever, eles podem querer só desenhar e está tudo bem expor sua opinião através de um desenho. Pronto! Afeto... eu entendo que a afetividade está ligada ao afeto. Nós como seres humanos precisamos nos sentir bem para que a gente desenvolva alguma coisa e eu entendo que a afetividade vai desde o campo profissional ao pessoal. Quando a gente está em um ambiente que a gente se sente acolhido, que a gente está num ambiente de parceria, que os colegas chegam perto da gente e trocam experiências, nós percebemos que o nosso trabalho flui. E se a gente sente a nossa carga profissional e que está só cumprindo o nosso papel, mas não se sente bem na sala dos professores, na cozinha e se eu não me sinto bem numa reunião da escola isso interfere no nosso trabalho. Isso também é na sala de aula. Muitas vezes, nós professores, absorvemos demais situações que não são da nossa responsabilidade. Não vamos romantizar o papel do professor e querer trazer para gente responsabilidade que é do pai e da mãe, porque tem situações que só cabem a eles. Mas em relação ao ambiente escolar, quanto mais afetividade, mais carinho e atenção aquele trabalho de compromisso, de ajuda ao aluno, favorece a aprendizagem porque às vezes, nós professores, somos o único abraço que o aluno tem no dia. Vamos ser o único momento que um adulto vai escutá-lo porque o pai e a mãe estão tão ocupados e nós como observador porque o professor é observador, nós podemos ajudar em algumas situações... Chamando a atenção do pai: olhe seu filho está precisando de um pouco mais de atenção e muitas vezes essa afetividade que ele não encontra em casa ele encontra no professor. O carinho e atenção eu acho importante. Lembrando que temos que ter a medida certa de oferecer as coisas porque o amor maior e a atenção maior deve ser dos pais. Eles passam mais tempo em casa do que com a gente. A gente pode dar um pouco mais de confiança a esse aluno porque às vezes chega e diz: professora eu não consegui fazer esse trabalho, essa atividade porque lá em casa estava tumultuado. Muito não tem nenhum canto para estudar em casa e quando chega mostra que é capaz. Então, eu entendo por afetividade, trazendo para relação do professor com o aluno que seja de escuta, de troca, mas eu não posso esquecer do meu papel de professora, de passar aquilo que eu estudei, me formei e me aprimoro a cada dia para transmitir para eles. Eu tenho que ter uma forma de

passar, que eles se sintam tranquilos. Tem professor que acaba traumatizando o aluno. Se para um aluno que não tem nenhum diagnóstico de transtorno ou alguma deficiência é preciso ter troca de afetividade para poder ter um bom andamento na sala de aula, um ambiente de aprendizagem, imagine para os alunos que já chegam com alguma dificuldade. Para incluir é preciso realmente ter empatia, eu me colocar no lugar do aluno para que eu possa entender de que forma eu posso ajudá-lo. Nós temos visto, embora eu não vejo aqui no município de Caraúbas, situações de professores que acham que incluir é só colocar o aluno ali no cantinho e pensa: se tá na minha sala está incluso, mas não chega para o aluno para dar essa atenção, para mostrar realmente que ele faz parte daquela turma e que ele não é só um número, mas que ele faz parte da turma. Quando tem algum aluno meu que não quer tirar uma foto, não quer participar de alguma coisa eu argumento dizendo que ele faz parte da turma sim e que se ele não participar da foto ou de outra atividade vai ficar incompleto porque está faltando-o e daqui a uns anos vai olhar essa foto e vai dizer: Ah! eu não estava na foto, mas fazia parte da turma. Aqui na escola um desafio é a questão do número de alunos na turma. São turmas muito numerosas, mas eu entendo que é uma escola que tem um patamar que recebe mais alunos, tem mais vagas e potencial. São desafios normais do professor algumas situações familiares que respingam na sala de aula e no professor. As turmas numerosas negam o direito dos alunos de receberem mais atenção, principalmente em salas que tem alunos com necessidades educacionais especiais. Outro desafio é a família que muitas vezes não aceita que a gente dê o apoio que o aluno precisa em alguma dificuldade com o diagnóstico ou não. As vezes está bem na nossa cara que a criança precisa de ajuda. Mas as famílias se negam, fingem que não escutou, dizem que a gente quer se meter na vida deles, o filho é deles e quem cuida são eles. É um desafio ter a parceria da família. Eles querem cobrar alguma coisa no final do ano, mas durante o ano não querem estar junto, nem escutar. Muitos deles nem para reunião de pais veem, e aí não tem como a gente passar uma informação para o pai ou a mãe se não vier aqui para a gente dizer que precisa da ajuda dele, que o menino precisa de um reforço e que precisa de um ambiente favorável para estudar. Muitas crianças chegam aqui e pedem: professora, fale com o meu pai ou minha mãe para fazer silêncio lá em casa pra eu estudar e fazer atividade. É uma situação que não está nas minhas mãos, está na mão dos pais. Ainda é um problema para o professor trazer os pais para a escola,

participação da família. Mas, eles querem o final do ano receber o resultado positivo, mas não deram a parcela que era deles. Sempre tem outros conflitos, mas eu acho que esse é um desafio maior. Os outros a gente vai dando um jeitinho daqui um jeitinho dali, são coisas que acontecem na sala de aula mesmo. Mas tem essas situações que não estão em nossas mãos que é a questão de turmas numerosas e questão dos pais. O estado oferta as vagas e as escolas montam as turmas. Quanto mais vagas mais eles querem. Mas eu acho que tem que se pensar porque não é só quantidade, é qualidade.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE LEILA

Oi! Me chamo XXXX, tenho 39 anos. Sou formada em pedagogia, especialização em educação especial e já trabalho na área há mais de 10 anos, mas na escola que eu trabalho realmente como concursada são 5 anos. Minha atuação com os alunos com NEE é acompanhando diretamente na sala de aula regular. A minha função é justamente fazer a mediação entre eles e o professor facilitando da melhor forma para que eles possam compreender os conteúdos que são trabalhados. A gente trabalha de forma que venha facilitar e eles possam interagir melhor na sala de aula e até mesmo ter uma melhor compreensão dos conteúdos. Na questão da afetividade eu vejo que é recíproco da minha parte como da questão dos alunos. Nós temos um vínculo, ele é criado e muitas das vezes ele chega a atrapalhar porque o aluno quer confundir um pouco as suas ações, a questão da afetividade que o professor tem com ele e que isso possa fazer com que ele só faça o que ele quer e que não seja o que realmente é direcionado para ele. Mas é demonstrado sempre das duas partes, a gente vê que eles demonstram bastante essa questão do carinho pelo professor, não só pelo o professor em si, mas em todos que têm acesso diretamente com eles. Na escola eu vejo que o ensino do aluno todos demonstram a afetividade com ele estão sempre interagindo de forma positiva que possa desenvolver melhor esse aluno não só dentro da sala, mas na escola de um âmbito geral. Eu acho que a afetividade seria se colocar no lugar do outro também, não só eu chegar e pôr eu acho que essa teria que ter a reciprocidade. Às vezes, a gente cobra muito a afetividade, mas as vezes eu não demonstro o meu afeto pelo outro e às vezes eu afeto não é só você chegar abraçando e beijando até porque a gente vê que... Eu tenho alunos que eles não gostam de chegar abraçando e beijando, tem dia que eles querem, mas tem dia que não. Então, afetividade no caso com ele às vezes é só uma palavra, é um bom dia, um sorriso. Tem dia que ele já chega e ele quer um abraço. É muito relativo. Tem dia que o nosso afeto é só numa palavra, tem dia que já tem um abraço, um olhar diferenciado, a forma de você tratar, o respeito em si. Mas a maioria coloca como se fosse aquele aconchego de abraçar, cheirar e brincar e muitos não querem. Eu gosto da área que eu escolhi me sinto muito bem realizada em poder estar nessa função pois é uma área que realmente eu me identifico muito com as crianças... especiais. É

uma questão que a gente aprende também na troca com eles. Não é a questão só da gente transferir o conteúdo, mas muitas das vezes a gente aprende na forma dele ser, como ele age com os outros. O que eu vejo que mais assim às vezes dificulta, muitas das vezes não é nem tanto a questão do aluno ou a dificuldade com na escola, mas muitos desafios hoje são a questão, ao meu ver, da família. As vezes elas não colaboram e muitas das vezes não aceitam a forma em si que é para ser trabalhado porque eles acham que devido ao aluno ter um laudo, né? Eles possam está amparado para fazer só o que eles querem e muitas das vezes o pai até nos alega isso, questiona que o filho dele é especial, que o filho é diferente por isso teria que ser tratado de forma diferente. Eu vejo que isso é realmente é um desafio muito grande que a gente tem enfrentado nas nossas escolas que é tentar trabalhar o aluno da forma mais igualitária possível dentro dos seus limites, mas que a família muito das vezes não aceita a forma como nós efetuamos esse trabalho. Eles não aceitam porque eu já tive mãe de dizer: Ah! porque meu filho, ele tem uma necessidade, então ele tem isso, ele tem que fazer isso e a gente sabe que ele tem que fazer. Usa a deficiência no caso como uma desculpa para ele não participar. Pronto! um trabalho que vai ter na sala de aula e eu acho que ela usa disso: Ah! você sabe que ele tem essa necessidade então ele não vai para casa de ninguém para fazer tal trabalho. Aí tem outro que às vezes tem que fazer a terapia, mas não tem horário, eles usam muitas desculpas porque a criança tem um laudo para se prender e acha que aquele laudo dá direito a ele fazer o que quer e na hora que ele quiser e não é assim.