

A escola como um espaço socioafetivo para pessoas jovens e adultas com deficiência.

Taynar Nascimento de Andrade¹

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender o papel da escola como um ambiente socioafetivo para alunos jovens e adultos com deficiência. Pensando nesses alunos tão específicos, faz-se necessário discutir sobre suas realidades e como entendem e experienciam a escola. Para alcançar tal objetivo, foram realizadas observações das rotinas que os alunos vivenciavam em uma escola particular, além de questionários aplicados aos pais/responsáveis desses alunos com o objetivo de identificar como os vínculos socioafetivos influenciam em sua experiência escolar. Os resultados indicaram que para estes alunos a escola assume um papel de lugar, não apenas físico, mas de significados, experiências e existência.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Jovens e Adultos com Deficiência e Espaço Socioafetivo.

1. INTRODUÇÃO

O seguinte Trabalho de Conclusão de Curso é fruto de inquietações que me perpassam desde minha infância, seja por questões familiares, seja pelo início da minha trajetória de educadora em formação dentro do Centro de Educação, ou ainda pela experiência em estágio extra curricular. Este último me deu a oportunidade de vivenciar a educação inclusiva de uma forma que jamais pude imaginar.

No início da construção desta pesquisa, tive a oportunidade de ler o discurso de Magda Soares ao receber o prêmio “Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e a Tecnologia” na área das ciências humanas, e em seu discurso, Soares (2015) destaca a importância de pesquisar e compreender as problemáticas da educação, em vez de simplesmente aceitar as condições dadas. Ela ressalta que o mundo está constantemente nos dando respostas, e que cabe a nós fazer as perguntas e seguir o caminho da pesquisa. Os questionamentos que suscitaram esta pesquisa surgiram no decorrer do último ano, por meio de experiências dentro de uma sala de aula formada exclusivamente de alunos com deficiência; ambiente que antes

¹ Concluinte do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. (e-mail: taynar.n.andrade@gmail.com)

² Prof^a Dr^a do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. (e-mail: ticiaferro@hotmail.com)

me causava estranhamento, já que traz uma característica que por muitas escolas já foi abandonada, uma sala de aula separada; essas classes nomeadas como “Integradas” recebem jovens e adultos que frequentaram a escola desde sua infância no ensino fundamental ou que foram “pedidos para se retirarem” de outras escolas, esses estudantes estão plenamente fora da faixa etária para aquele ciclo pedagógico, porém suas habilidades neurocognitivas ainda carecem do conteúdo oferecido naquela etapa educacional.

Em uma pesquisa que revisa as modalidades da educação especial e inclusiva, Marinho e Omote (2017) apontam que se faz presente em nosso atual contexto um processo de resignificação, no que se refere à educação especial conseguir acompanhar a construção e consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva; dentro dessa resignificação ainda se faz existente um atendimento direcionado para alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), sendo realizado por meios de serviços educacionais especiais e “segregados” ofertados, em maioria, por instituições privadas. As autoras finalizam seu artigo expondo que não simplesmente aceitam essa situação, mas que em meio a um cenário que ainda não apresenta alternativas satisfatórias devemos corroborar de maneira urgente com a evolução dessa resignificação, pensando em como se dará “o investimento em políticas públicas efetivas, disponibilização de materiais, recursos e estrutura física adequada, além da valorização e incentivo aos professores” (MARINHO; OMOTE, p. 632, 2017), a fim de criar um percurso para essa evolução sob a perspectiva de inclusão.

Pensando sobre esses alunos jovens e adultos com deficiência, foi observado que, em suas vidas, a escola se mantém presente como uma instituição permanente e de papel ativo na sociabilidade dessas pessoas, levando em consideração que a maioria das famílias desses alunos não tem como desejo a retirada de seus entes desse ambiente. Diante disso, fez-se necessário entender quais parâmetros ditam a realidade dessa pequena parcela populacional, inserida em um sistema educacional privado e contínuo, onde os indivíduos conseguem permanecer no mesmo ciclo estudantil por um período indeterminado, já que uma porcentagem desses alunos frequentam essa escola por longos períodos e em certos casos, há décadas. Colocamo-nos então a pensar sobre: O que mantém estes alunos na escola? O que os engaja? Como experiências afetivas são vivenciadas por eles? Até que ponto elas os influenciam em suas pequenas e/ou grandes jornadas no dia-a-dia escolar?

Em uma conversa com a coordenadora da escola e com a responsável de um dos mais antigos alunos da escola, tivemos acesso a um relato interessante, durante o período pandêmico em que as aulas presenciais foram suspensas: o aluno diariamente se arrumava para ir a escola, apresentava crises de ansiedade por não ter aulas presenciais e por muitas

vezes só se acalmava sendo levado em frente a escola e vendo pessoalmente que a escola “precisava ficar um tempo fechada”. Foi neste momento que surgiu a indagação sobre o papel da escola na vida desses alunos. Como ela se põe como uma instituição permanente e necessária em suas vidas.

“Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima. (...)”
(A escola é, Paulo Freire)³

Em sua poesia, Freire [19–] nos faz pensar na escola não apenas como um lugar que frequentamos, mas um lugar que vivemos, que conhecemos e que estimamos. Nesse sentido, no contexto da inclusão se faz importante entender, o que pensam esses alunos jovens e adultos com deficiência sobre a escola, como essa relação afetiva é criada e como se mantém.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender o papel da escola como um ambiente socioafetivo para alunos jovens e adultos com deficiência.

2.2 Específicos

- Investigar o que os alunos pensam sobre a escola;
- Definir há quanto tempo os alunos com deficiência frequentam a escola;
- Analisar quais são as vivências desses estudantes da educação inclusiva no espaço investigado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve contextualização da Educação Inclusiva

³ Poesia de Paulo Freire. Disponível em:
(http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf)

A inclusão e, conseqüentemente, a Educação Inclusiva são ideias que se formam a partir de movimentos sociais que surgiram em diversos lugares do mundo, a fim de mudar ideias pré-existentes em nossa sociedade. Na antiguidade, a Pessoa com Deficiência (PcD) foi por muito tempo excluída da sociedade, além de ser por muitos um objeto de eliminação, seja de forma direta, quando, por exemplo, povos eliminavam essas pessoas no nascimento; ou indireta, quando eram afastadas da vida em sociedade. Amaral (1995), em seu livro, apresenta uma trajetória da deficiência, onde contextualiza que essas "eliminações" eram feitas devido ao fato da PcD ser considerada por muitos um estorvo, ou devido ao caráter religioso da época, em que as deficiências eram tratadas como espécies de castigos divinos.

Mesmo assim, ao decorrer dos anos, muitas sociedades começaram a realizar o assistencialismo. Na idade média, o cristianismo abriu o acesso a casas de assistência que reconfiguraram, naquele tempo, como as pessoas com deficiência eram vistas. Mendes (2006) aponta que anos mais tarde, após as duas guerras mundiais, surgiu a necessidade de um tratamento aos mutilados, que precisavam ser reabilitados dentro da área educacional. Em decorrência disso, criaram-se classes *especiais*, um paralelo ao sistema educacional geral. Essa segregação vinha com a ideia de que, assim, suas necessidades específicas seriam tratadas nessas classes separadas. Essas escolas e salas, vistas como segregadoras à medida em que se proliferaram, criaram um movimento contrário ao separatismo, visando uma integração e adaptação maior (NUNES, SAIA; TAVARES, 2015). Dentro dessa adaptação, porém, ainda existia a ideia de que a pessoa é que teria que se adaptar ao ambiente, não o ambiente a ela.

No Brasil, um documento que normatiza a garantia de acesso e permanência de pessoas com deficiência à educação, mesmo que de maneira menos específica, foi a Constituição Federal de 1988, visto que o artº 205 expõe e assegura a idéia de que “a educação, direito de *todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Assim, já conseguimos delimitar a ideia de que a instituição escolar vem de maneira pública, obrigatória, gratuita e sistematizada por leis, como um direito de todos sendo seu acesso incontestável.

Para além do acesso, o artº 206 (BRASIL, 1988) declara também que deve existir uma igualdade de condições referentes à permanência de todos os estudantes, a qualidade do ensino e a liberdade para aprender dentro das áreas de conhecimento. Ainda assim, dentro de seu desenvolvimento, a Constituição no artº 207, deixa em aberto parte significativa de sua

responsabilidade acerca da oferta de vagas dentro do contexto da educação inclusiva, já que afirma que o atendimento especializado que deve ser direcionado ao aluno com deficiência deve ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O uso do termo *preferencialmente* ao mesmo tempo que pode ser usado como discurso de inclusão, em parte retira do Estado parte do compromisso para com a inserção desses alunos no espaço escolar público, direcionando as pessoas ao assistencialismo dado por instituições filantrópicas ou particulares.

Dentro deste contexto histórico, num curto espaço de tempo aconteceram marcos dentro da ideia da inclusão, conferências mundiais que vinham com discussões importantíssimas nesta perspectiva. Em 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien; e em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Estas geraram, respectivamente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Nessas conferências estavam presentes representantes de diversos países, a fim de discutir e pensar sobre a educação oferecida a pessoas com deficiência. Mendes (2006) expõe que estas movimentações educacionais expuseram a necessidade de se pensar e de concentrar esforços sobre as necessidades educativas específicas de inúmeros alunos que, até então, eram privados do direito da educação.

Dentro de seu texto, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), busca “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”, além de, orientar os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação de cada país, para que estes ofereçam objetivos/metastitulos como “intermediários”, sendo esses relacionados com critérios de avaliação, ganhos e resultados; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, chega ainda, a definir grupos prioritários para esse acesso à educação, dentro desses grupos são inseridas as pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1997), é um documento resultante das discussões que ocorreram na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. Esta conferência pontua, mais uma vez, que as escolas deveriam acomodar e incluir todos os grupos independentemente de suas condições (sejam físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras). Bueno (2006, p. 14) faz, em seu artigo, uma análise pontuando as discrepâncias entre as traduções do texto, até o momento em que explicita qual seria um dos principais marcos que a declaração apresenta, sendo “o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória”.

Retornando ao contexto brasileiro, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), ou LDB, lei de suma importância para a educação no Brasil, sendo a priori a mais importante lei educacional do Brasil. Seu corpo textual assegura o direito social à educação e organiza todo o sistema educacional nacional, inclusive no que se refere à Educação Especial. O capítulo cinco “Da Educação Especial”, estabelece a educação especial como modalidade que precisa ser oferecida de preferência no ensino regular. A LDB apresenta diversos focos curriculares, métodos para atender as diversas especificidades, uma terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, formação e capacitação adequada dos educadores (BRASIL, 1996). Pontuamos diante disto, que o sistema educacional brasileiro fez um grandioso avanço dentro da discussão sobre acessibilidade, permanência e inclusão.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, após a Resolução nº02/2001 ser aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foi lançado o livro de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, idealizado para pôr aos sistemas de ensino os desafios de se organizarem para incluir os diversos alunos e as suas necessidades educacionais: “cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e a vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 22). Além de apresentar a importância do debate acerca do assunto *Inclusão* dentro da instituição escolar, essa discussão tem como objetivo diminuir qualquer forma de preconceito que ocorra no interior da escola, já que “o respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos” (BRASIL 2001, p. 30,), ampliando a ideia de inclusão escolar para além da existência de PcD’s na instituição, utilizando uma convivência de todos em prol da construção de um ambiente *verdadeiramente* inclusivo.

Emerge, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado sob a consciência da existência de diversas dificuldades dentro dos nossos sistemas de ensino, mas, que visa constituir alternativas que promovam uma educação de qualidade para *todos* os alunos (BRASIL, 2008), dentro de quesitos como o acesso, permanência, participação, aprendizagem e a continuidade do processo de escolarização. A política finaliza pontuando que cabe aos sistemas de ensino:

Organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2015, durante o período de presidência de Dilma Rousseff é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146 de 6 de julho, como um conjunto de dispositivos auto-aplicáveis de regulamentação, destinados 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” (BRASIL, 2015); quando a educação, no Capítulo IV, a lei “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015) diversos aspectos de um sistema educacional inclusivo e ativo socialmente. Esta lei se tornou um dispositivo político de suma importância na aplicabilidade do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Por fim, enfatizamos também que não devemos acreditar que essas políticas públicas educacionais inclusivas são presentes dados de bom grado para a população brasileira, estas são frutos de muita luta dos grupos sociais, demandas que se fizeram presentes e que por muito custaram a serem ouvidas pelos governantes. Para Hofling (2001), as políticas públicas podem ser entendidas como “o Estado em ação”, pois é o Estado implantando um projeto de governo por meio de ações ou ferramentas, como programas e atividades para assegurar direitos à população; relembro que a Constituição Federal (1998), no art. 205, já coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e família, sendo dever do estado, cabe a ele assegurar esse direito de para *todos*. Isto acaba só se fazendo possível por meio de políticas educacionais, sendo estas políticas organizadas e “garantidas”, apenas após a movimentação social das camadas de pessoas interessadas a essa educação destinada às pessoas com deficiência. Essas manifestações buscam que seu direito básico à educação, de qualidade, seja assegurado tanto no que diz respeito ao seu acesso quanto à sua permanência.

3.2 A escola como um ambiente Sócioafetivo na Educação Inclusiva

Desde sempre alguém ensinou e outro alguém aprendeu, entretanto a formalização do ensino, como fator essencial para o sucesso da aprendizagem, sempre desafiou pensadores a encontrar os melhores caminhos para a sua eficiência e eficácia. (...) A educação sempre esteve presente nas manifestações humanas. Onde há gente, há educação. De igual forma, há escolas (CHALITA, p. 9-10, 2014).

Este raciocínio se inicia trazendo esta ótica e complementando com Vaz e Bona (2017), que, ao desenvolverem um olhar sobre a escola desde sua formação e suas transformações históricas, apontam o surgimento de uma instituição incumbida e especializada na transmissão de conhecimentos, "desde a mais primitiva civilização, o homem sentiu a necessidade de comunicar-se, de transmitir seus feitos a outrem, de socializar-se" (VAZ; BONA, 2017, p. 26), compreende-se, então, essa instituição destinada também à socialização como um ambiente cercado e com a interferência de *vidas*. Assim, é importante lembrar que a escola deve ser um espaço inclusivo e adaptável às necessidades individuais de cada aluno. Para isso, é fundamental que todos tenham a oportunidade de utilizar e aproveitar o ambiente escolar de acordo com suas especificidades, sem sofrer exclusão ou discriminação.

Anteriormente, foi pontuada a poesia “A escola é” e neste tópico retornamos a mesma ideia já tratada; sim, podendo estar sendo redundante, porém, quando pensamos na ideia que Paulo Freire tem da escola ou começamos a conceituar a noção de uma pedagogia *freireana* estamos caracterizando, também, uma educação mais *humana* e *libertadora*. Sobre tal viés, a função da escola é ampliada para além de uma educação alienante, bancária e com função de "depósito de informações" (FREIRE, 1970). Dentro desse ambiente humano percebemos a existência da dialogicidade, em qualquer espaço educacional é necessária a presença do diálogo em prol da aprendizagem, e para que exista o diálogo é preciso que tenhamos o “amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1970, p. 51), ou seja, é nesse amor e *afeto* presente dentro de nossas ações enquanto educadores que se gera o diálogo, e “sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1970, p. 53,).

Quando pensamos que sem o diálogo não existe uma verdadeira educação e sem o amor não há diálogo, um educador que não cria uma relação positiva com seu educando, ou que não o cativa, acaba consequentemente não o afetando e assim ele perde o que Freire chama de “verdadeira educação”. Freire (1979) sintetiza um raciocínio sobre o que seria este *amor* para a educação, sendo este, uma intercomunicação íntima de duas consciências que possuem uma relação de respeito. O sujeito ama na medida em que busca a comunicação e “a integração a partir da comunicação com os demais”, alegando mais uma vez a não existência da educação sem o amor.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de *relações* e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Estar com o

mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, p. 39, 1967).

A partir desse raciocínio, podemos concluir que, ao estarem inseridos em uma instituição escolar, os sujeitos fazem parte de diferentes vertentes do mesmo ambiente, incluindo a socialização, a formação de vínculos afetivos, o compartilhamento e a construção coletiva de conhecimentos. De acordo com Weber (1982), as relações sociais podem ser classificadas em duas formas, sendo uma delas as "Relações Sociais Comunitárias", que são direcionadas à ação afetiva e diretamente ligadas aos sentimentos. Pensando a escola como um ambiente sociável, ela não pode ser dissociada do campo afetivo, pois é nesse ambiente que se formam e se estreitam laços emocionais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos.

Henri Wallon foi um pioneiro no que se refere a trazer o campo da afetividade para dentro da educação. Dentro de sua teoria, Wallon (2007) pensou no aspecto psicológico e no desenvolvimento do ser humano desde seus anos iniciais, destacando a influência da afetividade enquanto uma função determinante em sua evolução cognitiva. Apesar de sua pesquisa se direcionar para o desenvolvimento da criança ao indicar seus “Estágios do Desenvolvimento” dentro da teoria psicogenética, essa mesma teoria walloniana correlaciona a afetividade ao campo da inteligência, que em seu quinto estágio afirma que o desenvolvimento não se encerra na adolescência. Esse desenvolvimento se mantém como um processo permanente à vida do indivíduo, estando a “afetividade e a cognição, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorpora ao longo de sua vida” (GRATIOT-ALFANDÉRY, p.36, 2010).

A afetividade sob o ponto de vista desta teoria, é um conceito abrangente que abarca diferentes manifestações (como sentimentos e desejos), sendo estas manifestações positivas, influenciam de forma benéfica o desenvolvimento cognitivo do indivíduo; em uma análise acerca da teoria walloniana na educação sabe-se que, para o autor “é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, *afetiva* e *social*, e que dentro da sala de aula, não deve estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações” (BEZERRA, p. 23, 2006). Pensando nesta teoria cada vez mais inserida no campo educacional, não podemos dissociar a afetividade do processo de ensino aprendizagem, já que este afeto contribuirá positivamente para o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa. De tal forma, sendo entendível que o campo da afetividade se faz essencial dentro do campo cognitivo, e conseqüentemente, no campo pedagógico. Dourado e Prandini (2002), em uma

análise que relaciona a teoria walloniana e a educação, afirmam que a partir desta junção é formada uma educação *humanista*.

Wallon acreditava que todos deveriam ter oportunidades iguais, inclusive ao respeito à singularidade, e para isso seria necessário haver escola para todos, na qual cada um pudesse encontrar, segundo suas aptidões, todo o desenvolvimento intelectual, estético e moral que fosse capaz de assimilar (DOURADO; PRANDINI, p. 29, 2002)

Destaca-se, então, em prol do campo da educação inclusiva/especial, a importância de que as pessoas com deficiência tenham esse acesso “total” ao ambiente escolar, ressaltando que a boa relação de afetividade nas diversas relações, tais como, aluno-escola, aluno-funcionários, aluno-professor e aluno-aluno, influencia de modo positivo o campo de aprendizagem. Libâneo (2004), em seu raciocínio acerca da organização da escola, conceitua a perspectiva sociocrítica como uma visão mais abrangente, abrindo consigo um espaço educativo, ou seja, uma comunidade de aprendizagem que é construída por todos seus componentes, retirando da gestão a visão administrativa e/ou burocrática e lhe dando um sentido mais humano. Destarte, como sendo um ambiente social, todos que trabalham na escola acabam por participar de processos educativos (mesmo que não de forma igual), por exemplo, as atitudes das merendeiras influenciam o modo de agir e a educação das crianças e comportamento dos alunos depende do que eles presenciam e vivenciam no dia-a-dia da escola.

Devido a um histórico de exclusão, ou até mesmo de “inclusão exclusiva”, há um pensamento de que “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, p. 55, 2008). Com tal fala, se faz importante refletirmos a existência uma escola plenamente inclusiva, ou se, na realidade, existem pessoas inclusivas, estando elas a mudar as vivências e o contato que os alunos com NEE tem com o ambiente escolar, já que estas têm a possibilidade de redirecionar positivamente suas experiências com a educação.

Bonfante (2011), em uma pesquisa acerca da relação afetiva professor-aluno na educação inclusiva, revela a afetividade como aspecto importante para facilitar a inclusão dos alunos com NEE, apresentando também, dados que “evidenciaram ainda a necessidade de refletir cada vez mais acerca da importância do papel do professor na construção do conhecimento pelo aluno, pois suas ações determinam os sentimentos expressos pelos alunos diante da aprendizagem” (BONFANTE, p. 40, 2011). Seguindo este pensamento, essa pesquisa busca ampliar a perspectiva do uso da afetividade dentro da escola como um ambiente de sociabilidade para alunos com NEE, considerando para isto as relações afetivas

possíveis existentes dentro do ambiente escolar. Para Bueno (2008, p. 61), este movimento de ampliação de pensamentos é importante para influenciar o futuro e segundo ele “cabe a nós, no mínimo, a responsabilidade de procurar contribuir para que ele seja melhor que o presente”.

4. METODOLOGIA

Pensando na pesquisa enquanto uma atividade considerada nuclear dentro do campo das ciências humanas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), está sobre ela a responsabilidade de possibilitar a aproximação e entendimento entre a realidade e a questão a ser investigada, visando a realização plena do que foi objetivado anteriormente, no que se relaciona aos métodos, foi-se escolhido realizar a pesquisa de forma qualitativa, pois esta não se preocupa com a representatividade numérica e sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo ou processo social (GOLDENBERG, 1997). A intenção ao utilizar tal método, é explorar as raízes da problemática escolhida, preocupando-se então com os aspectos específicos da dinâmica entre o grupo ou processo social.

Quanto ao objetivo foi utilizada a pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2007), tem como objetivo proporcionar uma familiaridade com a problemática e assim construir hipóteses sobre ela, tendo como um de seus objetivos o aprimoramento de ideias sobre a problemática, possibilitando um planejamento mais flexível, o que veio a auxiliar na escolha dos procedimentos; utilizamos o método de estudo de caso, este foi escolhido por poder ser caracterizado como um estudo de uma entidade (GIL, 2007). No caso desta pesquisa, uma instituição educacional privada, visando conhecer com profundidade o como e o porquê da problemática escolhida existir, a ideia aqui foi revelar com o auxílio do conjunto de métodos escolhidos como o objeto do estudo é percebido, ou seja, como se dão essas relações sócio-afetivas dos alunos com NEE em relação à escola e seus frequentadores.

No que diz respeito aos métodos e instrumentos de coleta de dados, o método utilizado foi o de observação participante (ou ativa), que consiste em observar e se inserir nas práticas adotadas por educadores e os sujeitos sociais, de forma em que realizaremos a coleta de dados juntos as pessoas (FONSECA, 2002). Essa técnica se insere dentro da abordagem qualitativa, e segundo Gil (1999) oferece ao pesquisador o acesso a situações habituais às quais os membros do grupo são envolvidos, além de oferecer acesso aos relacionamentos entre os membros da instituição; essa forma específica de observação foi escolhida devido ao fato de já estar inserida dentro da rotina, das atividades e das relações destes alunos, no

decorrer da pesquisa, formulamos então um diário de campo para expor os registros das observações.

Ainda dentro dos instrumentos de coleta de dados, optou-se pelo uso de questionários para coletar informações sobre as características gerais do grupo social (GIL, 1999), composto pelos alunos que frequentam a instituição e seus respectivos pais/responsáveis. Os questionários foram elaborados com o intuito de compreender a percepção desses sujeitos em relação à instituição. As respostas foram agrupadas e analisadas de forma aprofundada, a fim de explorar com maior detalhamento a temática da pesquisa. Como dispositivo de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdos de Bardin (2009), pois esta possibilita extrair, sistematizar e interpretar informações presentes sobre o material obtido durante a construção da pesquisa. Além disso, através desta técnica conseguimos explorar e compreender os significados e sentidos presentes nas falas e documentos analisados, abrindo espaço para que consigamos questionar e discorrer sobre os dados alcançados.

5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, exporemos a análise da escola investigada, que será chamada de escola “Roseiras” para manter seu anonimato. Para alcançar os objetivos propostos anteriormente, combinamos as informações obtidas durante as observações com as respostas do questionário enviado aos pais e/ou responsáveis dos alunos. A escola Roseiras se localiza na Região Metropolitana de Recife e é reconhecida por sua abordagem pedagógica sociointeracionista⁴. A sala de aula observada, é composta por treze pessoas, sendo elas, uma professora, uma acompanhante terapêutica (AT), uma estagiária e dez estudantes (cinco meninos e cinco meninas) de diferentes faixas etárias (o mais jovem com dezessete anos e o mais velho com quarenta e nove anos). Além dessas pessoas que se mantêm dentro da rotina permanente desta turma existem os profissionais de outras disciplinas que também estão inseridos na rotina semanal destes alunos com deficiência.

5.1 Análise das Observações

⁴ Para Vygotsky a abordagem sociointeracionista da educação “compreende a aprendizagem como a interação do homem com o outro e a mediação como interação entre o homem e o mundo, um agindo sobre o outro e transformando-o”. BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. **O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista**. VII Congresso Nacional de Educação. 2020. p. 1-12. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69112>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

No total foram realizadas cinco observações, a fim de se criar uma compreensão de como se dá a rotina da escola e dos estudantes jovens e adultos com deficiência; é importante salientar que as observações foram em sua maioria realizadas na mesma semana de forma seguida, sendo apenas a última visita interrompida (adiada por ser sexta-feira de carnaval). Desse modo, tivemos acesso a diferentes rotinas a que os alunos são expostos. A primeira rotina que identificamos foi a semanal, organizada primordialmente por um quadro de horários que estabelece formalmente as diferentes aulas que são propostas aos estudantes, são elas:

Quadro de horários - Turma “Integradas I”					
Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h30 - 14h15	Linguagem	Matemática	Natureza e sociedade	Linguagem	Natureza e sociedade
14h15 - 15h	Educação Física	Música	Biblioteca	Serviço de Orientação Educacional (SOE)	Projeto de Vida
15h - 15h45	Linguagem	Matemática	Natureza e sociedade	Linguagem	Natureza e Sociedade
15h45 - 16h15	Intervalo - Recreio	Intervalo - Recreio	Intervalo- Recreio	Intervalo - Recreio	Intervalo-Recreio
16h15- 17h	Linguagem	Matemática	Artes	Linguagem	Matemática
17h - 17h45	Linguagem	Matemática	Artes	Expressão Corporal	Matemática

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Percebemos que essas disciplinas são divididas e/ou subdivididas tendo como base diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, em dois dias da semana existem aulas direcionadas para a área de linguagem, ainda assim, em outro momento da semana existe a

ida à Biblioteca que tem como objetivo o incentivo da leitura; outro exemplo é como se divide o campo do ensino da Arte, sendo dividido em três momentos na semana, como a aula de Música, a aula de “Artes” (voltada às artes visuais, efetuada na sala de artes da escola) e por fim aula de Expressão Corporal que junta elementos da dança com elementos do teatro. Pudemos visualizar também a aula “Projeto de vida”, que contempla e busca ampliar a disciplina de Natureza e Sociedade para elementos de outras áreas de conhecimento, trazendo aspectos do ensino de ciências, porém, consideramos que o seu objetivo principal é auxiliar na construção de um projeto anual multidisciplinar.

Sobre o espaço físico na sala de aula, destacamos a presença de janelas que trazem iluminação natural e uma vista para um jardim, além de livros infanto-juvenis expostos em um "varal de leitura". Os materiais didáticos ficam guardados em um armário na sala de aula, e a maioria dos alunos pode acessá-los independentemente – outros dois alunos fazem o uso deste armário com o auxílio/presença de uma das *responsáveis da sala*⁵, ou até mesmo de outros alunos, pois, por vezes, os diversos estímulos dos materiais podem vir a contribuir para uma desorganização⁶ destes estudantes.

A escola possui duas quadras poliesportivas com materiais para futebol, basquete e vôlei, esses espaços são utilizados diariamente pelos alunos no intervalo-recreio. Além disso, a gestão disponibiliza uma quadra para jogos e treinos de equipes de basquete feminino pelo menos duas vezes por semana, movimento que proporciona momentos de interação social entre os alunos e outros grupos sociais “visitantes”, como jogadoras, treinadores e acompanhantes.

As disciplinas "Música" e "Expressão Corporal" são realizadas em uma sala com conceito aberto, onde a disposição de cadeiras varia. A Biblioteca é rica em materiais e cores, enquanto a sala de artes é composta por armários diversos e mesas grandes, formando uma espécie de ateliê coletivo. Percebemos que a docente busca manter um olhar atento às individualidades dos alunos e busca materiais adequados às suas necessidades. O laboratório

⁵ São elas, a Professora responsável, a AT e a Estagiária.

⁶ A partir do artigo de Santos, Silva e Alencar (2021), conseguimos entender que essa “desorganização” ou “desregulação comportamental” seria uma situação em que a pessoa com deficiência acaba por “perder” o controle sobre suas emoções e/ou comportamentos, ficando agitado, ansioso, frustrado, irritado e/ou agressivo. Este movimento pode, por exemplo, ocorrer em momentos de mudança na rotina, estresse, *excesso de estímulos sensoriais*, entre outros fatores. É importante ressaltar que a desorganização não é uma escolha consciente do indivíduo, mas, uma resposta inconsciente ao ambiente e às suas próprias dificuldades.

SANTOS, B. T. do A. dos; SILVA, J. C. de F. da; ALENCAR, G. P. de . Desafios e Práticas Inclusivas ao Aluno com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Física Escolar: um Estudo de Revisão Integrativa. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 433–439, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n3p433-439. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9090>. Acesso em: 7 maio. 2023.

é utilizado semanalmente na disciplina de projeto, com uma grande mesa que possui equipamentos e instrumentos para serem utilizados na proposta da turma.

Trazemos neste tópico também as áreas de uso comum, usadas pelos alunos principalmente durante o intervalo (mas que pode ser usado diferentemente, em aulas “abertas” por exemplo), sendo essas áreas o pátio que dispõe de mesas para que os alunos possam se sentar, jogos e acesso às quadras. Durante esses recreios, notamos movimentações dos estudantes e das estagiárias para que ocorresse a divisão dos jogos para serem utilizados, de escolhas de músicas para escutarem e dançarem em conjunto. Neste espaço, observamos os alunos interagirem, se comunicarem e jogarem.

A segunda área de uso comum é o *laguinho* de carpas, local em que tivemos acesso a um movimento oportunizado por uma das funcionárias, que leva alguns alunos para o espaço, em especial o aluno M* que visita o local e junto a funcionária alimenta as carpas - conversando com a funcionária, entendemos que ela conhece este aluno desde seus três anos de idade (atualmente ele tem vinte e dois anos). Estando inserido neste espaço escolar por um longo período, o aluno M* acompanhou a construção do espaço e segundo a fala da funcionária: “ele adora esse lugar desde sua infância, eu sempre percebo ele pedindo para vir aqui ver os seus peixinhos”. Um detalhe interessante é que M* não oraliza. Com o fim do intervalo e a volta para as atividades dentro da sala de aula foi perceptível que o aluno M* estava visualmente mais alegre, interessado e participativo na realização da atividade proposta.

Assim, conseguimos identificar na prática uma parcela da teoria apresentada no tópico em que debatemos acerca da escola como um ambiente socioafetivo dentro da educação inclusiva, complementando este pensamento temos Aguiar e Araújo (2014), que, ao discutirem sobre a escola como um ambiente socioafetivo que contribui para o desenvolvimento do aluno, afirmam que o *afeto* faz parte do processo educativo como um todo, e que precisamos enxergá-lo enquanto uma “parte inseparável da aprendizagem”, as autoras ainda afirmam que “o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem” (AGUIAR; ARAÚJO, 2014, p. 7). Conseguimos concluir a partir a situação observa que a ida de M* ao laguinho influenciou positivamente sua participação na sala de aula, evidenciando o impacto positivo do ambiente socioafetivo no desenvolvimento dos estudantes.

O segundo tipo de rotina que identificamos foi a rotina diária destes alunos com deficiência, esta se inicia na sala de aula da turma com o momento de acolhimento da turma, sendo esse momento permanente na rotina dos estudantes. Momento que se inicia com um

boa tarde coletivo, a chamada, o calendário (momento que a turma se situa da data e do dia da semana em que estão, a partir de um calendário mensal que é marcado pelos próprios estudantes diariamente). A professora exibe no quadro a rotina do dia, por exemplo: “Acolhimento - Boa tarde, Chamada, Calendário, Roda de conversa”, “Relaxamento 5 minutos”, “Educação Física com D*” e assim por diante. Estes momentos são listados, exibidos e lidos pela turma para que os alunos consigam visualizar sua rotina diária concretamente, evitando desta forma, possíveis desorganizações por ansiedade.

Atividades de leitura, escrita, reconhecimento de números, de ordem crescente e contagens (como adição e subtração) são diárias, mantendo-se permanentemente na rotina e sendo ampliadas durante suas aulas específicas dentro do perfil de aprendizagem de cada aluno⁷. Outras atividades também buscam adequar-se a este perfil, sendo desta maneira que se deu a elaboração de um “contrato da turma”, onde a professora apresentou aos alunos um material que confeccionou para que construam acordos de convívios baseados em suas características. Durante a construção da escrita do material, os alunos que se encontram em fase alfabética dividiram-se para auxiliar seus colegas que se encontram em fases anteriores da alfabetização no exercício da escrita. Outro exemplo desta adequação ao perfil se deu de maneira mais sutil durante o uso do laboratório, os alunos dividiram-se com o intuito de efetuarem o uso do microscópio e buscaram diferenciar, comparar, associar visualmente e representar por descrição oral ou desenhos o que foi visto no instrumento.

Em geral, as disciplinas abordaram a temática do carnaval de forma diferente: a Educação Física incluiu movimentos inspirados no frevo nos alongamentos, a Música apresentou novos instrumentos e elementos rítmicos aos alunos, e a Expressão e Movimento organizou elementos teatrais e de dança ligados ao carnaval. As “ligações” entre as disciplinas ampliaram-se semanalmente e os professores buscam trazer suas características próprias em sua metodologia.

Durante o quarto dia de observação, um dos alunos da turma se recusou a entrar na sala que seria utilizada para a aula de expressão corporal. A partir desse comportamento, ao nos aproximarmos do aluno conseguimos conversar com ele, esse aluno foi o último a ser matriculado na turma e fazia parte da turma desde a segunda metade do ano anterior à pesquisa. Quando questionado explicou que não tinha o costume e/ou o desejo de participar

⁷ Por exemplo, atividades de análise linguística não seguem um padrão para a turma em sua totalidade, são personalizadas dentro das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno de forma que melhor se ajuste ao perfil do educando, entretanto, mantendo-se dentro de uma mesma temática (que está sendo trabalhada com a turma).

dessa aula em particular, pois, segundo ele: "não vou para a aula dela não tia, não fico na aula dela porque eu ainda não gosto dela". A partir dessa fala, foi reforçada a importância do uso da afetividade, ou, mais especificamente, da construção de um vínculo afetivo como uma ferramenta para favorecer a aprendizagem e contribuir positivamente para o desenvolvimento social e cognitivo da pessoa.

Contrapondo a uma relação em que o educador ainda não conseguiu alcançar esse vínculo com o educando, o aluno jovem e adulto com deficiência demonstra pouco ou nenhum interesse no que é proposto, o que impossibilita a construção da aprendizagem. Em apoio a essa argumentação, as autoras Alves e Abreu (2017), apontam que cabe ao professor estimular a criatividade do aluno, mantendo um contato de respeito e diálogo para que ambos cresçam juntos no processo de aprendizagem. Além disso, as pesquisadoras afirmam que o tempo em que professor e aluno interagem positivamente é crucial para que o processo de ensino e aprendizagem evolua, pois esse movimento dá ao aluno um sentimento de entusiasmo e participação, fornecendo ao professor informações importantes como as habilidades, dificuldades e interesses do educando, o que influencia a organização da metodologia do professor e incentiva a participação do aluno, que se sente valorizado em suas especificidades.

Sobre a formação/organização da classe e seus sujeitos, podemos retomar a discussão já exposta por Bueno (2006; 2008), ao abordar o papel da educação especial e suas características. Esse autor argumenta que a educação especial não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas sim como um caminho para alcançarmos a real inclusão. Para isso, precisamos discutir e refletir criticamente sobre a realidade, buscando estratégias para transformar a educação e garantir uma educação plena e real para todos. Marinho e Omote (2017) apontam que existe um processo de ressignificação em curso na educação especial para que ela possa acompanhar a construção de uma educação inclusiva. Nesse processo, essas classes especiais ainda são oferecidas por instituições particulares como uma demanda dessa ressignificação. No entanto, as autoras destacam que é importante discutir criticamente sobre esse movimento, a fim de oferecer opções reais de inclusão para esses sujeitos.

A partir destas observações conseguimos entender como se dá a rotina semanal desses alunos jovens e adultos com deficiência, estudantes que em sua maioria conhecem-se há anos e com isso criaram laços antigos. A socialização expande-se para além das paredes da sala de aula, vimos diversas formas de comunicação em interações, diálogos e momentos de jogos, de dança e também de momentos de afeto; afeto este que relacionamos com a criação de condições favoráveis para a aprendizagem, visto que ao decorrer das observações

acompanhamos situações em que os alunos demonstraram-se mais ativos e receptivos às ações pedagógicas após terem interações positivas com *o outro*.

5.2 Análise do Questionário

A proposta de análise de dados trata da avaliação de um questionário proposto, respondido pelos pais dos alunos. A análise do questionário objetiva compreender a visão dos alunos sobre o espaço escolar e verificar quanto tempo estão frequentando a escola Roseiras*. O questionário, criado pela plataforma “Google Forms”, foi enviado pelo endereço eletrônico e também entregue impresso para os responsáveis que não alcançamos com o contato virtual, recebemos as respostas ao decorrer da análise de dados das observações. A proposta também envolve compreender o grau de satisfação dos alunos em frequentar a escola e como se comunicam sobre seu dia a dia na escola, verificando quais comportamentos atrelados ou não à oralização são apresentados pelos alunos em relação à escola.

Recebemos ao total dez respostas sobre o questionário, todas essas devolutivas vinham de pais dos estudantes, sendo sete delas advindas de mães. Não obtivemos até o presente momento da análise e construção da pesquisa a resposta referente a um dos alunos dessa turma. Os outros nove estudantes da turma foram identificados pelas respostas de seus parentes.

Conforme informado anteriormente, os alunos pesquisados têm idades que variam entre dezessete e quarenta e nove anos e a maioria deles frequenta a escola há um longo período de tempo. Pelas respostas identificamos que, quatro alunos estão inseridos nesta escola entre cinco e dez anos, outros três entre onze e quinze anos, um frequenta há no mínimo quinze anos e apenas um desses estudantes frequenta em um período de tempo menor que cinco anos. Tassoni (2019) expõe em seu artigo que toda a aprendizagem tem impregnado em si a afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais em um *processo vincular*, e este processo refere-se justamente as vivências/interações dos indivíduos. Como foi salientado acima, os alunos jovens e adultos com deficiência, principais sujeitos desta pesquisa, estão inseridos há anos na escola Roseiras*, e conseqüentemente, estão ao mesmo tempo envolvidos nesse *processo vincular*. Desse modo, é possível perceber que a permanência dos alunos na instituição contribui para o fortalecimento das relações entre eles, adicionando mais vivências ao seu processo vincular e estabelecendo laços significativos entre professor-aluno, aluno-instituição e aluno-aluno.

Indagamos, então, sobre o fato do estudante gostar ou não de frequentar a escola. Nove das respostas apontam que sim. Apenas uma das respostas expõe uma visão diferente, revelando que a estudante H* “alterna entre sim e não”. Porém, ao avaliarmos essa resposta nos colocamos a pensar sobre o que difere os dias que as fazem gostar ou não de ir a escolas? poderia ser um fator externo ou interno ao estudante? esta dúvida é pertinente, pois se faz importante lembrarmos e ressaltarmos que estamos lidando com pessoas com subjetividades específicas⁸, e que suas especificidades devem ser consideradas. Tendo como objetivo entender sobre o que os alunos pensam acerca da escola e até mesmo como se sentem ao irem e/ou voltarem da escola, englobamos em um conjunto de questões que abrem margem para diferentes formas de comunicação (como expressões corporais, gestos e oralização); ao questionarmos sobre se os estudantes comunicam-se sobre seu dia na escola, as respostas mostravam variantes entre: “sim”, “conversam”, “oraliza muito pouco”, “repete nomes de amigos e da professora”, “respondem/repetem nomes de pessoas que conviveram e convivem”. Como complemento perguntamos também quais comportamentos atrelados ou não a oralização são apresentados, obtivemos respostas que expressam satisfação dos alunos, ao irem para a escola, além do fato de organizarem seus materiais, para irem para a escola. Segundo essas respostas, esses materiais costumam se organizar no dia anterior ou perto do horário de ida a escola. Os alunos pedem, chamam para serem levados, claro que cada um dentro de sua forma específica de comunicação; um dos relatos nos traz uma mãe expondo que a relação que seu filho construiu com a escola, segundo a mesma o aluno está inserido na instituição desde a sua infância, hoje se recusa a faltar às aulas, a chegar atrasado, ou até mesmo sair do local antes do horário, a repetição de falas com o mesmo teor nos afirma que a relação que foi construída entre esses alunos com a escola é renovada constantemente pelos alunos, que buscam participar deste *lugar*.

Com isso em mente, reiteramos o valor que este lugar representa na vida dessas pessoas. Dentro da ideia da geografia humanística, o lugar é um espaço vivido e de subjetividade. Moreira e Hespanhol (2007, p. 4) expõem que:

8 Neste caso em específico a aluna referenciada é diagnosticada com o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), segundo o Dr. Gustavo Teixeira, psiquiatra, mestre em educação e professor do departamento de educação especial da Bridgewater State University, “o transtorno desafiador opositivo (TOD) pode ser definido como um padrão de comportamentos negativistas, hostis, desafiadores e desobedientes observados nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridades em geral, como pais e professores por exemplo”. TEIXEIRA, Gustavo. Transtorno Desafiador Opositivo. 2009. Disponível em: <http://www.comportamentoinfantil.com/transtornos_tdo.html>. Acesso em: 22 de março de 2023.

O lugar se estrutura na relação do “eu” com o “outro”, o palco da nossa história, em que se encontram as coisas, os outros e a nós mesmos. O corpo situa-se na transição do eu para o mundo, o ponto de vista do ser-no-mundo, sendo a condição necessária da existência humana (MOREIRA e HESPANHOL, p. 4, 2007).

Neste sentido, colocamos a escola enquanto um lugar, uma das condições para a existência dessas pessoas jovens e adultas com deficiência, pois nela os alunos socializam, criam vínculos, buscam apropriarem-se de conhecimentos e a maioria desses alunos permanecem nesse lugar por tempo indeterminado. Ao questionarmos sobre como os pais veem as relações sociais que o espaço escola proporciona para os seus filhos, recebemos respostas que de alguma forma se ligaram e afirmaram que, é perceptível que os alunos se sentem confortáveis/felizes na escola e nas relações que ela oferta, se fazendo fundamental para as suas rotinas e bem-estar, sendo um lugar em que estabelecem relações/interações afetivas e de troca que são positivas. Outra resposta específica que gostaríamos de apresentar para a construção desta análise é a de uma mãe, que amplia as respostas acima pontuando o seguinte.

“É fundamental para a rotina e para a interação social. São o principal referencial de sociedade/interação/relações. A escola é um ambiente acolhedor e que propicia amizade, companheirismo, desenvolvimento humano, afetivo, intelectual e social. Sem tantas barreiras e preconceitos.” (Resposta 1, Questionário, 2023)

Ressaltamos com base nisso, a importância do lugar escola dentro da vida desses estudantes, pois nela os estudantes têm acesso a muito do que lhes foi negado historicamente. Além disso, é latente que esses alunos estabelecem vínculos entre si e com os outros que compõem o ambiente escolar, esses vínculos são fundamentais para a sociabilidade, a escola por sua vez assume também um papel de permanência em suas vidas, sendo importante então que esta se mantenha como um ambiente estimulador e que continue transmitindo um lugar de felicidade, satisfação e de relevância para estes sujeitos. A escola é, para estes estudantes, um *lugar*, um aspecto importante para suas existências, presente em suas rotinas, em seus mundos individuais, é um lugar em que sentem-se seguros, motivados, felizes e até, como dito em uma das respostas, satisfeitos.

6. Conclusão

Historicamente, PcD's têm sido excluídas de diversos ambientes sociais, e essa realidade ainda é presente em nossa sociedade atual. Por isso, ressaltamos a relevância de se pesquisar, visibilizar e discutir acerca desses alunos jovens e adultos com deficiência. Estes indivíduos existem dentro e fora da esfera particular que conseguimos observar, porém, ainda

são invisibilizados, não citados ou não aprofundados. Pontuamos, então, que estes são sujeitos detentores de direitos, direitos estes que lhes asseguram, por exemplo, o acesso à educação e assim, viver a experiência escolar plenamente. Cabe a nós, buscar formas de modificar/ampliar o campo de pesquisa para que se consiga contemplar estes sujeitos que desejam, dentro de suas especificidades, experienciar o máximo da escola que conseguirem, como espaços de aprendizagem, afetividade e de socialização.

Destacamos também que, durante a graduação nos deparamos com diversas teorias sobre o que a educação deve ser enquanto um modelo ideal para nossa sociedade, e isto acaba por entrar em conflito quando nos inserimos no campo prático da educação. Sobre isto se faz significativo/interessante pensarmos que enquanto não chegamos neste ideal esperado, como pesquisadores do campo da educação devemos investigar/explorar a realidade em que vivemos, pois esses estudantes existem e merecem que suas subjetividades e necessidades educacionais sejam visualizadas. Estas questões precisam ser discutidas e pensadas dentro da esfera acadêmica. Diante disto, entregar essa educação de qualidade a estes estudantes é primordial.

O objetivo desta pesquisa, portanto, não é de defender uma educação sob a perspectiva de segregação, até porque em nenhum momento buscamos discurrir/afirmar tal pensamento, mas sim investigar e entender como se dá o papel da *escola* nas vidas destes alunos jovens e adultos com deficiência. Para que assim, esperamos, que se amplie o debate acerca destes sujeitos e consigamos satisfazer quem mais importa, estes alunos, que tem a escola como um lugar de importância, uma reafirmação de suas existências diante de ambientes que por lhes eram negados.

Entendemos ao decorrer da construção da pesquisa que o papel da escola enquanto um ambiente socioafetivo na vida desses alunos, se assemelha, como dito anteriormente, a concepção de *lugar*, não apenas como um espaço físico/visual; mas um lugar de sentimentos, que contém experiências e vivências, que se fixa num período de indeterminado de tempo na vida desses alunos. A escola é um lugar de significados, de carga social e afetiva, além de ser um dos lugares em que constroem aprendizagens, é também um lugar de vida, de segurança em que conseguem se comunicar, criar laços entre si e com os outros. Estes laços/vínculos quando formados se fortalecem com o tempo e como os alunos frequentam esta escola dentro de um longo período (como vimos, a maioria estão na instituição num período médio de dez anos), esse fato contribui para o estabelecimento desses vínculos e se constituem importantes para o fazer pedagógico e a construção de aprendizagens. Conseguimos ter conhecimento

também que os estudantes reforçam em suas casas, com suas famílias, em diferentes formas de comunicação como a instituição é importante para si e para suas rotinas.

Diante disso, notamos que após os alunos terem interações afetivas positivas dentro e fora da sala de aula mostram-se mais receptivos ao planejamento e ações docentes. Conseguimos perceber, com isto, o campo afetivo contribuindo positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Com este propósito destacamos a importância da criação desses vínculos socioafetivos para que estes alunos sintam-se vistos/valorizados, e consequentemente abertos ao diálogo, estabelecendo assim uma relação positiva entre educador e educando. Esta relação pode ser entendida como um caminho para a existência da *educação* e a afetividade como uma ferramenta de construção desta relação, buscando garantir a *todos* o acesso pleno à educação e as diversas vivências educacionais.

Esta pesquisa é ainda uma exposição desse imenso universo excepcional. A escola é um *lugar* que faz diferença na vida dessas pessoas, incentivando o desenvolvimento de habilidades, autonomia e criação de vínculos socioafetivos. Esses alunos jovens e adultos com deficiência não vão a passeio, chegam com desejo de aprender, vão à escola continuamente e mesmo que em um tempo muito singular, cada um deles alcançam suas evoluções na aprendizagem. Deste modo, mesmo que dentro da experiência singular que essa escola está inserida, numa noção de escola particular, muito específica, discussões que tragam essas pessoas ao destaque precisam existir, serem melhoradas e implementadas dentro da vida desses alunos com deficiência distribuídos por todos os lugares.

7. Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Andreza S. M; ARAÚJO, Polyanna R. C. Uma análise do desenvolvimento sócio-afetivo no ambiente escolar: a importância da relação professor-aluno.. **Anais I CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9288>>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- ALVES, Vanuza O.; ABREU, Sandra E. A. O vínculo afetivo na relação professor-aluno e a aprendizagem. **Revista Educação, ciência e inovação**, v. 2, n. 2, p. 125–138, 2017. Disponível em: <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4479>>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, v. 4, p. 20-26, dezembro de 2006.

BONA, Viviane de; VAZ, Pollyanna G. A. Barreto. **Com a Palavra, as crianças!** um olhar sobre a escola. Curitiba, PR: Appris Editora, 2017.

BONFANTE, Ana L. Pazini. A relação afetiva professor-aluno com a aprendizagem Orientadora: PINTO, Lílían M. de Oliveira. 2011. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Faculdade UAB/UNB. Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2360/1/2011_AnaLuciaPaziniBonfante.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. 83 p. Secretaria da Educação Especial. 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2022.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. J.M. Editora. p. 43-63. 2008.

CHALITA, Gabriel. **A escola dos nossos sonhos**: pequena introdução à história da educação. São Paulo: Cortez, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2022.

- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 11 out. 2022 .
- DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Revista Acadêmica**, n. 5, p. 23-31, 2002.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- _____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GRATIOT-ALFANDÉRY. **Henri Wallon**. Trad-Org: Patrícia Junqueira. In: Coleção Educadores MEC. Recife: Editora Massangana, 2010.
- HOFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55 nov. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. A escola como organização de trabalho e lugar de Aprendizagem do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Revista e Ampliada, ed. 5, p. 29-41, 2004.
- MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadão. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 629–642, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313153445007/html/>>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A racionalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: 09 out. 2022.
- MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. de M. **O LUGAR COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL**. Formação (Online), [S. l.], v. 2, n. 14, 2011. DOI: 10.33081/formacao.v2i14.645.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; Gerhardt, Tatiana Engel. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOARES, Magda. **Discurso de Magda Soares ao Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia**. 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/discurso-de-magda-soares>>. Acesso em: 01 out. 2022.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17. 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=ac6f8d22-3857-4ee0-8a2c-ff4b1c24a5a6>. Acesso em: 11 out. 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. In: GERTH, H. H; MILLS, C.W (Org.). Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, ed. 5, 1982.