



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ANGELINA LEONILDA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÕES ENTRE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PARES**

São Carlos
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ANGELINA LEONILDA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS ENTRE ESTUDANTE
PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA**

Trabalho de conclusão de curso como requisito obrigatório para a obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

São Carlos
2017

DEDICAÇÃO

Dedico este trabalho ao meu querido pai José Carlos (in memoriam) e a minha bondosa mãe, que sempre me incentivaram nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, no qual tenho total confiança e fé, por me conceder saúde e perseverança para concluir a graduação em Licenciatura em Educação Especial.

Agradeço ao meu noivo Pedro por todo cuidado e amor, por toda dedicação e paciência comigo.

Agradeço minha mãe por todo incentivo aos estudos e pelo amor demonstrado a cada dia.

Agradeço também a todos os amigos e irmãos que sempre lembraram de mim em oração, pedindo para que eu continuasse firme nos caminhos do Senhor, mesmo estando em um ambiente tão hostil.

Agradeço aos meus amigos da faculdade, Carolina, Débora, Marina, Bruno, Juliana e Ana Paula, que sempre juntos lutamos para sermos professores excelentes e por toda situação difícil que passamos e juntos nos erguemos. E em especial agradeço a minha amiga (irmã) Patrícia Silva, que juntas dividimos dificuldades e alegrias, principalmente por termos realidades tão parecidas.

Agradeço também a minha orientadora Juliane, que me ensinou a escrever cientificamente e sempre com muita dedicação e companheirismo me ajudou em toda essa caminhada.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento deste estudo, foi muito importante para mim!

Meus sinceros agradecimentos a todos, principalmente ao meu Deus!

RESUMO

O processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) matriculados no ensino médio, em especial às interações e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma; principalmente devido às escassez de pesquisas que retratam a realidade da educação especial no contexto do ensino médio, no que tange aos estudos entre companheiros com e sem deficiência. Os dados sobre as percepções de colegas de turma sobre o colega com deficiência e em relação às interações sociais entre colegas com e sem deficiência podem possibilitar identificar se os estudantes com deficiência se beneficiam por estarem estudando nesta organização escolar, e se há um olhar voltado ao aceite e respeito às diferenças individuais, na medida em que convivem, conversam, realizam trabalhos escolares e apresentam um discurso sobre possibilidades e capacidades individuais. Considerando a importância de pesquisas que contemplem a Educação Especial no contexto do Ensino Médio, privilegiaram-se neste estudo as relações sociais entre colegas com e sem deficiência. Assim, o presente estudo teve por objetivos: caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas. Teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, tendo como participantes um aluno com deficiência intelectual e oito colegas de turma, que estavam matriculados no segundo ano do ensino médio de uma escola estadual de um município de médio porte da região central do estado de São Paulo. Na etapa de coleta dos dados ocorreu sessões de observação não participante, entrevista com roteiro semiestruturado junto ao estudante com deficiência e aplicação de questionário com os colegas da sala que aceitaram participar do estudo. Após a transcrição, análise e discussão dos resultados, pode-se identificar que o aluno com deficiência intelectual tinha poucas situações de interação social com seus colegas, sendo em atividades acadêmicas e não acadêmicas. Assim este estudo contribuiu para uma caracterização das interações sociais entre o aluno público alvo da educação especial e seus colegas, matriculados no ensino médio.

Palavras chave: Educação Especial. Ensino Médio. Pessoas com deficiência. Interação social. Interação entre pares.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos relacionados a professores e inclusão escolar

Quadro 2: Inclusão escolar vista sob o olhar dos alunos inclusos e processos de escolarização destes alunos

Quadro 3: Estudos sobre políticas, inclusão escolar, ensino médio.

Quadro 4: Indicações de preferências de colegas (nomes fictícios) para realização de diversas atividades, através do questionário aplicado.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos participantes

Tabela 2: Observações (disciplinas, quantidade de aulas e duração da observação)

Tabela 3: Caracterização temporal das condições vivenciadas pelo aluno alvo em contexto de aula

Tabela 4: Caracterização temporal das condições vivenciadas por Manoel em contexto do intervalo

Tabela 5: Visão dos colegas de classe sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola comum

Tabela 6: O que os colegas pensam sobre ter um colega com deficiência na realização de em atividades

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DV: Deficiência visual

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

IBC: Instituto Benjamin Constant

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MEC: Ministério da Educação

MP: Medida Provisória

NEE: Necessidades educacionais especiais

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	15
INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	22
O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA JUVENTUDE	33
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	40
4.1 Aspectos éticos.....	40
4.2 Participantes	40
4.3 Local da pesquisa	41
4.4 Materiais e equipamentos	41
4.5 Instrumentos de coleta de dados	42
4.5.1 Roteiro para Observação em sala de aula, educação física e intervalo .	42
4.5.2 Roteiro de entrevista semiestruturado aplicado junto ao estudante com deficiência intelectual.....	42
4.5.3 Questionário aplicado junto aos colegas	42
4.5.4 Diário de Campo	42
4.6. Procedimento de Coleta de Dados	43
4.6.1. Realização de observação em sala de aula, educação física e intervalo	43
4.6.1. Realização de entrevista com o estudante com deficiência intelectual	44
4.6.2. Aplicação do questionário com os colegas de classe	44
4.7. Procedimento de Análise dos Dados	44
RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
5.1 Caracterização da frequência em termos de tempo das interações sociais entre o aluno com deficiência intelectual e seus colegas de classe.....	45
5.2 Visão dos colegas de classe a respeito das interações e inclusão escolar do colega com deficiência intelectual	48
5.3 Percepção do estudante com deficiência intelectual sobre as interações sociais com os colegas de classe	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	56
ANEXO.....	62
ANEXO A.....	63

APÊNDICES	65
APÊNDICE A	66
APÊNDICE B	70
APÊNDICE C	74
APÊNDICE D	75
APÊNDICE E	76

INTRODUÇÃO

Os movimentos em prol da educação especial na perspectiva da educação inclusiva têm como um dos principais focos o acesso, a permanência, e a busca de um ensino de qualidade aos estudantes público alvo da educação especial (PAEE)¹ no ensino regular; sendo que um dos objetivos da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem (PRIETO, 2006). Desse modo, ao invés de “aproximar” o estudante PAEE dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social.

O conceito de escola inclusiva, portanto, implica uma mudança de atitude diante das diferenças individuais com vista à efetivação do trabalho na diversidade e com o propósito de remover todos os tipos de barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à participação plena da vida em sociedade (CARVALHO, 2004; 2008). Além disso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar.

A escola como o lugar destinado ao aprendizado, também é o lugar em que os alunos se interagem, se comunicam e se moldam à diversidade dos colegas de classe. Neste cenário, tem-se a escola de Ensino Médio que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), alterada pela Medida Provisória 746 – Reformulação Ensino Médio (2016), traz que:

(...) currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

A Medida Provisória 746 – Reformulação Ensino Médio (2016) apresenta ainda que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo MEC” (BRASIL, 2016).

¹ São considerados alunos público alvo da Educação Especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Deste modo, espera-se que a etapa do ensino médio, contribua para a construção da cidadania, oferecendo, aos jovens, novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e favorecer a autonomia intelectual, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 145).

Dentre os jovens matriculados no ensino médio, estão os estudantes PAEE que, embora ainda em pequena parcela quando comparada ao número total de matrículas no ensino médio, têm ocupado os espaços das salas de aula do ensino regular. Embora o número de matrículas dos alunos PAEE no ensino regular sinalize um cenário promissor e positivo à inclusão na educação básica, quando destacamos a educação especial no contexto do Ensino Médio encontramos uma realidade ainda restrita; ou seja, considerando o universo de 6.305.837 matrículas de aluno no ensino médio (parcial e integral, urbano) em 2017 (resultados preliminares), os alunos matriculados nas classes comuns do referido nível de ensino são 82.426 matrículas (BRASIL/INEP, 2017).

Entre os fatores prováveis que contribuem para essa desigualdade no número de alunos PAEE incluídos no ensino médio podemos destacar as fragilidades nas políticas públicas quanto à transição do ensino fundamental para o à inclusão no ensino médio, e a desmotivação dos jovens PAEE em dar continuidade na escolarização. Assim, faz-se necessário, portanto, a problematização desta realidade, a partir de investigações e ações que visem minimizar as demandas existentes. Neste sentido, o processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos PAEE matriculados no ensino médio, em especial às interações e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que retratam a realidade da educação especial no contexto do ensino médio, principalmente no que tange aos estudos entre companheiros com e sem deficiência.

Os estudos localizados sobre interação e participação social entre colegas com e sem deficiência no ensino fundamental, de maneira geral, tiveram como referência o contexto do ensino fundamental. Silva e Galuch (2009) objetivaram compreender que tipo de interação contribui com a aprendizagem dos alunos com deficiência e constataram a necessidade da ressignificação do processo de ensino e aprendizagem a estes alunos e uma maior reflexão dos professores quanto à prática pedagógica no sentido de oportunizar a interação aluno-aluno. Costa (2011) investigou a percepção de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência incluídos nas séries finais do ensino fundamental, sendo que os resultados encontrados foram que os alunos com deficiência, quando em sala de aula, costumam interagir com seus colegas em conversas e ou em trabalhos escolares; a maioria dos alunos com

deficiência não costuma encontrar-se com outros colegas durante os finais de semana; e todos os alunos com deficiência foram indicados por no mínimo um colega como fazendo parte de seus amigos da escola, embora nem sempre costumem conversar durante o recreio.

Bastos (2008) objetivou analisar as pautas interativas estruturadas entre alunos surdos e alunos ouvintes no contexto de uma classe regular. O estudo sugere que a inclusão de alunos surdos junto aos ouvintes na classe regular é condição relevante para a otimização da dinâmica interativa, para a divulgação da língua de sinais e para compreensão por parte dos envolvidos no processo educacional, da condição bilíngue das pessoas surdas.

Galvão (2008) teve como objetivo analisar como se dá o processo de interação social vivenciado pelas crianças cegas, seu professor e seus colegas videntes durante a vivência escolar inclusiva; sendo que os resultados apontaram que o ambiente onde as crianças cegas foram inseridas deu-lhes oportunidade de utilizar os seus mecanismos de compensação, como a exploração tátil, a atenção auditiva diferenciada e a rica elaboração da linguagem falada. Esses mecanismos ajudaram-nas a ultrapassar obstáculos, transformando esses novos aprendizados da sala de aula inclusiva em saltos qualitativos que impulsionaram o seu desenvolvimento. Sendo assim, podemos afirmar que as situações interativas na sala de aula inclusiva foram facilitadoras do desenvolvimento das duas crianças cegas acompanhadas pela pesquisa. Conclui-se, então, que as relações entre as crianças cegas e videntes foram se aprofundando no transcurso do ano letivo, de forma lenta, mas progressiva e continuamente, com a ajuda das professoras e num movimento motivado pela superação dos desafios impostos pela convivência escolar partilhada.

Em linhas gerais, pode-se verificar que os dados sobre as percepções de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência no sistema regular de ensino possibilitaram identificar que os alunos com deficiência beneficiam-se por estarem estudando nesta organização escolar, e que existe um olhar voltado ao aceite e respeito às diferenças individuais, na medida em que convivem, conversam, realizam trabalhos escolares e apresentam um discurso sobre possibilidades e capacidades individuais.

É de extrema importância investigar como está sendo a interação dos alunos público alvo da educação especial com seus colegas de classe sem deficiência; tendo como referência as interações e vivências entre tais colegas no contexto de sala de aula e demais ambientes na escola de ensino médio. Frente a isto, algumas questões são elucidadas: a) Como ocorrem as interações entre alunos com e sem deficiência no contexto de Ensino Médio? b) O que os colegas de turma pensam sobre inclusão escolar e suas interações sociais em relação ao aluno

com deficiência? c) Como o aluno com deficiência as interações sociais com seus colegas de turma?

Considerando a importância de pesquisas que contemplem a Educação Especial no contexto do Ensino Médio, privilegia-se compreender as interações sociais entre colegas com e sem deficiência. Assim, o presente estudo tem por objetivos: caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

Para a organização deste trabalho, primeiramente será apresentada a fundamentação teórica, tendo como temáticas a educação especial desde a exclusão até o movimento de inclusão escolar, aspectos históricos do ensino médio, pesquisas voltadas para essa temática, aspectos do desenvolvimento na adolescência e considerações sobre interação social entre alunos com e sem deficiência, juntamente com estudos sobre essa temática. Posteriormente, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa; na sequência, a descrição e discussão dos resultados; e, por fim, as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O cenário da educação brasileira no período colonial ilustra o desinteresse do poder público pela educação geral e especial. As instituições criadas neste período atendiam casos mais graves, sendo que os atendimentos decorridos nessa época foram marcados pela institucionalização que denotam a exclusão escolar das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010).

A exclusão escolar significou um período de marginalização dos alunos com deficiência, uma vez que eram confinados em instituições ou em classes especiais, não possuíam atendimentos educacionais, sendo a educação destas pessoas restrita a assistências médica e social.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência começou na década de 1850, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, precisamente no dia 12 de setembro de 1854. Esse instituto foi criado em função de experiências positivas que José Álvares de Azevedo obteve em Paris, com a educação de Adélia Sigaud, sob influência de Couto Ferraz, que conhecia sobre os trabalhos realizados por Azevedo, D. Pedro II fundou esse instituto. Em 1890 o nome do instituto é alterado para Instituto Nacional dos Cegos, sob o decreto n.408, assinado por marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant. Cerca de um ano após a criação, em 1891 o nome desse instituto passa a ser Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2011).

D. Pedro II, após três anos que havia fundado o atual IBC, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. A criação dessa escola se deu através de Ernesto Hüet, professor e diretor do Instituto Borges, que já possuía experiências com pessoas “surdas mudas” e teve suas ideias (de criar uma escola para esse público) acolhidas por D. Pedro II, o qual destinou essa tarefa a Hüet. Dez anos mais tarde, o instituto passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que permanece até os dias atuais. O atendimento nesse instituto se voltava a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdo-mudos” que tinham idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mazzotta (2011), em ambos os institutos, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios, como oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos, tricô para as meninas, oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos

surdos. Esses institutos não atendiam toda a população que necessitava desse serviço, atendiam apenas uma minoria, tornando esse tipo de serviço precário, pois estavam totalmente ligados a administração pública, e esta não tinha interesses e preocupações quanto a educação dos estudantes com deficiência (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010).

Os atendimentos voltados aos deficientes intelectuais, se iniciaram com a criação do Hospital Estadual de Salvador, denominado hoje de Hospital Juliano Moreira, as ações neste hospital foram caracterizadas como assistência médica aos deficientes. Os atendimentos não eram educacionais, visava somente à situação biológica desse público (MAZZOTTA, 2011).

Mesmo com a presença de alguns atendimentos relativos à educação especial, a maioria da população vivia marginalizada. Contudo, no campo do atendimento educacional do atendimento às pessoas com deficiência intelectual, destacam-se o Instituto Pestalozzi de Canoas; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; Sociedade Pestalozzi de São Paulo; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.

Em 1932, Helena Antipoff juntamente com a colaboração de suas alunas da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que contava com professores pagos pelo governo estadual para atender estudantes com deficiência intelectual e problemas de comportamento. A sociedade Pestalozzi se estendeu por vários estados, como no Rio de Janeiro e São Paulo, que segundo Mazzotta (2011, p.46) caracteriza-se como instituição particular de caráter filantrópico e destinava ao “amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor”. Tinha como principal característica o atendimento assistencial, porém também se desenvolvia trabalho educacional escolar.

Ainda sobre esses atendimentos, Helena Antipoff participou do movimento de implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada em 1954, no Rio de Janeiro (MENDES, 2010). A APAE de São Paulo foi fundada em 1961, como uma entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos. O objetivo foi de “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental” (MAZZOTTA, 2011).

Em linhas gerais, as décadas de 30 a 70 foram marcadas pela segregação (que ocorria em instituições e classes especiais), segundo Mendes (2010, p.94-95) “era baseada na crença de que os estudantes com deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem ensinados em ambientes separados”.

Mendes (2010) destaca que:

classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. (MENDES, 2010, p.104)

Diante desse período de segregação, surgem questionamentos quanto ao prejuízo na vida das pessoas que se submeteram a essa segregação e marginalização, assim aconteceu movimentos sociais voltados aos direitos humanos, intensificados no ano de 1960, que tornou a segregação de qualquer grupo de pessoas uma prática detestável (MENDES, 2006).

Em virtude dos resultados alcançados pelos movimentos sociais, começa a se pensar na proposta de integração escolar, que visava a participação ativa de todas as crianças com deficiência nos processos e atividades que as outras crianças participavam. Considerando que o fato de estudantes com deficiência conviver junto a estudantes sem deficiência seria uma importante troca de benefícios.

Diante disso, se apresenta a transição da segregação para a integração escolar, que passou de marginalização para oportunidades educacionais, direito a matrícula compulsória nas escolas comuns e diretrizes voltadas para serviços educacionais, que fugissem de restrições ou mínimas formas segregação. (MENDES, 2006).

Em 1970 se consolida bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, ideologia que alcançou nível mundial. (MENDES, 2006).

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p.389).

Com o advento da integração, os estudantes com deficiência deixaram de frequentar instituições e passaram a participar de serviços de normalização, que visavam integrar esses indivíduos na sociedade. Nesta perspectiva, deixa-se de atender as pessoas com deficiência de forma confinada, e passa ser o atendimento em serviços de normalização que focavam na preparação do deficiente para conviver e se estabelecer na sociedade e não em tentar normalizar as pessoas com deficiência.

A promulgação de uma lei nos Estados Unidos, de 1977, parece ter tido influência no cenário brasileiro quanto à área da educação especial, essa lei assegurou a educação pública adequada para todas as crianças com deficiências, evidenciando o processo de integração.

O atendimento educacional nesse período decorria da necessidade do aluno, mas deviam oferecer dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas a sua idade e o máximo possível de participação (O'BRIEN, 1999; apud MENDES, 2006, p. 390).

Nas décadas de 80 e 90 os alunos com deficiência tinham duas alternativas quanto a sua educação, uma delas era a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização e a outras as classes especiais em escolas públicas estaduais, que também não assegurava a escolarização e se caracterizava como exclusão (MENDES, 2010).

Até metade da década de noventa, o conceito de deficiência estava ligado a problemas de situação socioeconômica e fracasso escolar, pois no cenário da educação brasileira o índice de repetência no primeiro grau era elevado e os alunos eram encaminhados à educação especial. Nesse período, devido a essas circunstâncias, houve mais movimentação na área da educação especial (MENDES, 2010). Porém, pouco se pensava em currículo e estratégias instrucionais relativas aos estudantes com deficiência, discutia-se apenas serviços de diagnósticos, como também procedimentos que envolviam práticas segregacionistas, isolando os deficientes da sociedade escolar e os tratando de forma infantilizada. Em virtude disso os estudantes com deficiências carregavam a estigmatização, o rótulo baseado em diagnósticos, bem como uma minimização de suas potencialidades, como caracteriza Mendes (2010) os estudantes que eram isolados carregavam esse duplo ônus na sua educação.

Quanto ao cenário da educação especial no Brasil na década de 90, Mendes (2006, 2010) argumenta que:

A educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais. (MENDES, 2010 p.105; apud MENDES, 2006).

As políticas relacionadas à educação especial nesse período tiveram elevado significado quanto aos atendimentos aos estudantes com deficiência, diminuindo as práticas assistencialistas e inserindo esses na escola regular.

Quanto à legislação têm-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que enfatiza o direito da educação de todos, em relação às pessoas com deficiência traz garantido o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; a Declaração de Salamanca de 1994 (SALAMANCA, 1994) que apresenta que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, assegura a matrícula desse público em escolas regulares, e que essas tenham uma educação inclusiva focando nas

necessidades dos alunos, esse documento incorpora o movimento de educação inclusiva no Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) com referência a expansão de matrículas dos estudantes com deficiência na rede pública regular, dentre outros aspectos. Internacionalmente tem a Convenção de Guatemala (GUATEMALA, 1999) enfatiza a igualdade de direitos entre todas as pessoas, tendo deficiências ou não, qualquer forma de exclusão é considerada discriminação. Esse decreto tem importante papel em reinterpretação da educação especial em relação à escolarização.

Os princípios da educação inclusiva se voltam a oferecer uma qualidade de ensino a todos, principalmente atendendo as especificidades dos estudantes com deficiência. Ainda essas ações têm sido feitas por instituições filantrópicas (que caracterizam assistencialismo) e as escolas públicas que tem oferecido uma educação ainda fragilizada com relação à população da educação especial (MENDES, 2010).

No século XXI continuam as discussões voltadas para a educação inclusiva ou inclusão escolar, no início desse século surge a Resolução de 2001 (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2) que institui Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”. Com essa resolução os estudantes com deficiência têm direito a matrícula e serviços da educação especial conforme a necessidade, e cabe à escola se organizar para atender a esses alunos, assegurando uma educação a todos (BRASIL, 2001).

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Com relação ao atendimento educacional especializado a Política apresenta

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

É a partir de decreto 7.611 de 2011 que a nomenclatura para se referir aos estudantes com deficiência se altera para público-alvo da educação especial, que engloba pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Na meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) se apresenta que na educação do público alvo da educação especial (PAEE) deve:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou 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. (BRASIL, 2014, p.24)

Com relação ao movimento de inclusão escolar em todas as modalidades de ensino, como elucidado pela meta 4 (BRASIL, 2014), destaca-se nesta pesquisa a inclusão escolar de alunos PAEE, e específico os alunos com deficiência, no Ensino Médio.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p.19-20), a educação se constitui como direito à essas pessoas, sendo assegurado um:

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

Ainda no Estatuto citado acima é dever do Estado, família, da comunidade escolar e da sociedade em geral “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

É dever do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Baseando-se em determinações legais, os alunos público alvo da educação especial no Brasil, têm total direito a uma educação de qualidade, configurando a inclusão escolar proposta para este público.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Historicamente, devido ao advento da industrialização, após a proclamação da República no Brasil, há um índice de urbanização que começa a necessitar de mão de obra qualificada, sendo assim surgem reformas e expansão do sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO, 2007).

A primeira base de organização do ensino secundário no Brasil se deu através da Reforma Francisco Campos, criando dois ciclos, sendo cinco anos no curso secundário fundamental e dois anos de curso complementar, totalizando sete anos de estudos. O objetivo principal dessa reforma era “dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 2010, p.137). Para iniciar o ensino secundário, os estudantes deveriam passar pelo Exame de Admissão ao Ginásio, que veio substituir os exames que já tinham no Colégio Pedro II, em busca de uma padronização da educação no Brasil (MENEGUETI, 2012).

A Constituição de 1934, que propunha uma educação para todos, que deve ser realizada pelas famílias e Poderes Públicos. Através dessa Constituição houve a tendência do acesso e gratuidade do ensino secundário, porém ainda não era garantido. O ensino seria oferecido de forma integral e gratuito por escolas públicas, também obrigatoriedade da frequência dos alunos em idade escolar (MENEGUETI, 2012). Em 1942 surge a Lei Orgânica do Ensino Secundário (conhecida por Reforma Capanema), proposta por Gustavo Capanema, que era atual titular do Ministério da Educação e Saúde, essa reforma propunha um ciclo ginásial, de quatro anos, e um ciclo colegial de três anos, que perdurou até 1970.

Ambas as reformas, de Campos e Capanema, afastaram os populares do ensino superior, uma vez que somente poderia cursar o ensino secundário mediante aprovação nos exames de admissão, por serem difíceis e seletivos, essas pessoas não alcançavam aprovação, tornando ainda assim o ensino elitizado (MENEGUETI, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1961, com foco na organização do ensino nacional e nas disposições relativas ao ensino primário e médio previstas na lei (MENEGUETI, 2012). Em 1971 essa lei é alterada em relação à denominação para ensino para ingresso no ensino do 2º grau, através da aprovação do 1º grau ou de estudos equivalentes (BRASIL, 1971). A partir desse momento, o 2º grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante.

A Lei nº 5.692 das Diretrizes e Bases de Ensino de 1971 (BRASIL, 1971, nº 5.692) pretendia que:

O Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional, também se mantinha como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior” (NASCIMENTO, 2007, p.83)

Essa lei não foi aceita com facilidade, pois se argumentava que as escolas não tinham recursos, havia necessidade de adaptações na escola, formação de professores e profissionais novos para exercer a docência nos novos cursos (NASCIMENTO, 2007).

Com o Parecer nº 45/72, se recoloca a “dualidade da educação geral e da formação profissional” deixando o ensino profissionalizante à parte da educação. Assim o 2º grau passou a oferecer uma visão mais abrangente de mundo e maior facilidade as mudanças ocorridas no mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/96) o Ensino Médio passa a ser obrigatório e gratuito. Com isso houve aumento no número de matrículas nesse nível de ensino, devido ao maior alcance do ensino fundamental e também pela exigência do mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Nascimento (2007) o Governo Federal (com o Decreto nº. 5.154/2004, revogado pelo Decreto nº2.208/97) definiu que a Educação profissional seria desenvolvida juntamente com o ensino médio, formando uma articulação entre estes dois segmentos. Segundo o mesmo autor, esse decreto não eliminou o dualismo educacional que o ensino médio sempre produziu, apenas restabelece um ensino médio compulsório determinado na lei 5.672/71 (NASCIMENTO, 2007).

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996, dentre outros aspectos, destaca-se o Art. 22:

(...) o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Como finalidade do Ensino Médio, a LDB apresenta “I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o

prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996)

Ao final do Ensino Médio, segundo a LDB, na sessão IV, art. 35, o aluno deve demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p.18-19).

Após a LDB, é lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que foram as primeiras diretrizes. Essas trazem sobre a identidade que as instituições devem ter ao receber o público diversificado que têm nesse nível de ensino e nas escolas de forma geral.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 1998, p.29).

As DCNEM (1998) propuseram reforma quanto ao meio mais eficaz para instigar os agentes educacionais e a escola a refletir sobre a análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo base para entender as formas mais adequadas de praticar um ensino que supra as necessidades de aprendizagem dos alunos matriculados. Sendo assim “o ensino médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar” (BRASIL, 1998, p.68).

Ainda as DCNEM enfatizam a importância das escolas em promover uma “construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas”, visando assim uma economia aberta e de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998, p.70).

Ainda sobre documentos orientadores para a educação básica, do nível ensino médio, é promulgado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), que foi pensado com educadores de todo o Brasil juntamente com o Ministério da Educação, a fim de produzir orientações quanto ao currículo do alunado do ensino médio, propondo um “duplo papel de

difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”, ainda apresenta a formação do aluno como “deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”. (BRASIL, 2000, p. 4).

Com os Parâmetros Curriculares se prioriza no Ensino Médio a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2000). Focando em um currículo para “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, que são premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Atualmente, a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2011), a marca deste nível de ensino certamente é o ensino propedêutico.

O Ensino Médio, de acordo com o art. 5º da DCNEM de 2013, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

Formação integral do estudante; Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; Sustentabilidade ambiental como meta universal; Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013, p.152).

A educação é vista como um direito social a todos os seres humanos, sendo assim a importância da diversidade na escola é de elevada evidência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, traz como educação um direito social, bem como se concebe a ideia de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade, evidencia também a necessidade de uma educação escolar que possibilite o exercício da cidadania e práticas sociais (BRASIL, 2012).

Quanto à inclusão social no Ensino Médio, as DCNEM trazem que:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2012, p.152).

As DCNEM de 2012 considera a inclusão como “valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2012, p.152).

No ano de 2016, é lançada uma nova proposta para o ensino médio brasileiro, que é a Medida Provisória para o Ensino Médio, denominada MP 746/2016 (BRASIL 2016). A medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular. O ensino deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (BRASIL, 2016).

Krawczyk (2009) apresenta as ideias da reformulação do Ensino Médio no ano de 1997, através do Decreto-lei no 2.208/1997, porém é possível identificar que a nova reformulação (2016) traz as mesmas ideias da década passada. Dentre os principais fundamentos das reformulações estão

a identificação do ensino médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; a diversificação e flexibilização curricular para o atendimento de diferentes clientela; e a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades voltadas a facilitar o deslocamento entre o ensino regular e a formação profissional

Nessa política de organização do ensino médio estava embutida a assertiva de que a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho estariam associadas, a partir do pressuposto de que o conhecimento acumulado no ensino médio poderia ser aproveitado para a formação profissional (KRAWCZYK, 2009, p.16).

Lelis e Mesquita (2015, p. 822) apresentam considerações importantes para explicar sobre a expansão do ensino médio, considerando desde 1990 até os dias atuais.

Dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico (LELIS; MESQUITA, 2015, p.822).

Como as autoras apresentaram, os adolescentes e jovens cursam o ensino médio visando se socializar com o mundo tecnológico, afim de que possam participar do desenvolvimento de ideias e inovações no campo do trabalho e estudos.

Krawczyk (2009, p.34) argumenta sobre a necessidade de que a escola seja um espaço atraente para os adolescentes e jovens, que as demandas dos próprios alunos possam entrar na escola e fazer parte dela, assim a autora traz que:

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta. Temos que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola através do cinema, do teatro, da internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais, etc.

Callegari (2012) relata um aumento de 120% de matrículas no ensino médio, comparando no período de 1991 com 2.472.962 matrículas a 2011 com 7.183.345 matrículas na rede estadual de ensino (CALLEGARI, 2012) (LELIS; MESQUISTA, 2015). Em suma, pode-se observar que o ensino médio no Brasil tem crescido com relação ao interesse do público adolescente e jovem, caracterizando os índices de matrículas acima apresentados.

Diante dos alunos matriculados no ensino médio, têm-se os alunos público alvo da educação especial, que estão nas escolas devido ao advento da inclusão escolar, sendo apoiados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a meta 4 do Plano Nacional de Educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta a inclusão escolar como:

Os sistemas de ensino devem 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 (BRASIL, 2007, p.12).

O número de matrículas de alunos público alvo da educação especial no ensino médio aumentou no decorrer dos anos 2010 a 2016, passando de 24.215 para 64.843 nas escolas estaduais urbanas (INEP, 2016).

Contudo, Meletti e Bueno (2011) em estudo que objetivou analisar os dados oficiais de matrícula em educação especial tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica realizadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período 1997-2006, constataram que apesar da ampliação no número de matrículas em educação especial no sistema regular, ainda se observa baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio.

Em pesquisa realizada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de estudos publicados relacionados à inclusão escolar no

ensino médio, foram selecionadas 11 pesquisas, sobre a seguinte temática: práticas pedagógicas de professores diante da inclusão escolar no ensino médio.

O estudo de Costas e Honnef (2015) teve por objetivo analisar como os professores do Ensino Médio e Tecnológico de um Instituto Federal de Educação no Rio Grande do Sul, percebem o trabalho docente e quais suas limitações e possibilidades, diante da inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE), intensificada a partir da Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 2008). O método utilizado foi de cunho qualitativo, fazendo uso de diário de campo e um questionário respondido por sete professores de um aluno com deficiência mental incluído no ensino médio e tecnológico. Para a interpretação dos dados, foi utilizado a Análise de Conteúdo. Os autores concluíram que o trabalho docente articulado (parceria entre professor da educação especial e professor regular da sala em relação ao planejamento, execução e avaliação do ensino) prevê um potencial em relação à aprendizagem de alunos público alvo da educação especial e conclui-se também que esse trabalho tem obstáculos a superar.

Já o estudo de Mallmann et al (2014) visou as práticas pedagógicas, tendo por objetivo investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante quando tem em sala de aula alunos surdos. O método utilizado foi pesquisa de campo qualitativa e uma entrevista não estruturada com dois professores, dois pedagogos e um intérprete de Libras que atuam na educação de três alunos surdos do ensino regular. Conclui-se que há dificuldades quanto à aprendizagem dos alunos surdos, devido as dificuldades de comunicação entre os professores e os alunos, falta de conhecimento sobre a surdez e em relação às adaptações metodológicas, mas mesmo diante disso tem ocorrido a inclusão dos alunos surdos. Os autores deixam como incentivo a outros estudos que visem uma participação efetiva dos alunos surdos no meio social em que vivem.

O estudo de Barreto e Mettrau (2011) teve por objetivo investigar as representações dos professores sobre as altas habilidades e a existência da indicação de alunos com esse perfil para atendimento. Como participantes foram utilizadas duas amostras diferenciadas. A primeira, formada por 36 professores que atuavam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio e segunda amostra foi composta por quatro setores da escola responsáveis pelo registro histórico dos alunos. Construiu-se um conjunto composto por três questionários diferentes. O primeiro direcionado aos professores. O segundo para os três SESOPs e o terceiro para o SEE., para o tratamento dos dados obtidos foi utilizado análise de conteúdo. Os resultados sinalizaram que não há alunos com altas habilidades na instituição investigada, mas os professores têm representações sobre o assunto. Ainda assim, verificou-se a necessidade

de implementar ações inclusivas para esse público na escola, mesmo que ainda não possua esses alunos, também necessidade de aprofundar a pesquisa, afim de obter maiores resultados.

Já o estudo de Petró (2014) contemplou a área da deficiência visual e objetivou compreender o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais. No método foram realizadas entrevistas com 13 sujeitos, sendo três professores de matemática, quatro professores do atendimento educacional especializado, dois alunos com deficiência visual do ensino médio, duas gestoras educacionais que atuam em setores relacionados à inclusão escolar, e ainda, duas profissionais que trabalham com capacitação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com Tecnologia Assistiva aplicada ao contexto educacional. Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, e os dados foram analisados pela Análise Textual Discursiva. A pesquisa concluiu que os alunos com deficiência visual estão sendo beneficiados com os materiais didáticos, mas que ainda falta parceria e articulação entre os professores de atendimento educacional especializado e os professores de matemática, pois não estão trabalhando juntos, e sim de forma isolada.

Com relação à surdez, foi encontrado o estudo de Guarinello et al (2006) que objetivou debater a problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, além de analisar aspectos envolvidos em tal problemática a partir da visão de um grupo de professores. Foi aplicado questionário com 36 professores inseridos na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. O estudo apontou que há dificuldades dos professores quanto a comunicação com os surdos, devido ao desconhecimento da Libras e da surdez, também por parte dos alunos quanto a própria surdez, entretanto os professores não relacionam a dificuldade deles em ensinar com a dificuldade dos alunos.

Sobre os estudos descritos, que tiveram como referência a atuação docente e a inclusão no ensino médio, os resultados descritos sinalizam que a maioria das pesquisas apresentam em seus resultados a dificuldade de planejamento dos professores e aplicação de conteúdos quanto aos alunos público alvo da educação especial, destaca-se também em alguns casos a falta de conhecimento quanto a altas habilidades/superdotação e surdez, causando uma ruptura no ensino, por parte dos professores, e aprendizagem por parte dos alunos. Entretanto, mesmo diante de barreiras e dificuldades os professores têm buscado exercer a inclusão escolar de forma satisfatória. Resumidamente os estudos encontrados apresentam que: o desempenho dos alunos PAEE é eficaz quando há parceria colaborativa, há dificuldade de alguns professores quanto ao trabalho com alunos surdos (devido a falta de comunicação oral e desconhecimento

da surdez), há necessidade de inserir na escola regular atendimentos voltado aos alunos com altas habilidades/superdotação e há necessidade de maior aproximação entre professor de educação especial e de matemática com relação ao conteúdo para alunos cegos.

Em relação à temática inclusão escolar vista sob o olhar dos alunos inclusos e os processos de escolarização destes alunos, o estudo de Filho, Falcão e Odebrecht (2013) teve por objetivo avaliar o nível de conhecimento dos alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Médio na cidade de João Pessoa, no que tange a essas grafias. Os autores optaram por trabalhar com o universo dos alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Médio em instituições regulares de ensino, situadas no município de João Pessoa. Foi realizada uma entrevista com os alunos com deficiência visual. Essa entrevista fornece dados para a construção do quadro educacional, social e familiar no qual o aluno está inserido, permitindo uma análise mais criteriosa dos resultados da pesquisa, especialmente àqueles vinculados às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Após a realização da entrevista, foram aplicados dois questionários, um referente à Grafia Matemática Braille e outro à Grafia Química Braille. Os resultados indicaram que os alunos com deficiência visual apresentaram bom conhecimento em relação ao uso dos símbolos e normas do Braille, tendo dificuldades mais em símbolos não usuais e símbolos relacionados à Grafia Química, pois desconhecem esses símbolos e normas, devido a isso apresentaram baixo nível de conhecimento.

Vilaronga e Caiado (2013) também visaram o tema de deficiência visual, com o objetivo de descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior. Participaram do estudo quatro pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino médio, fizeram o curso comunitário preparatório para o vestibular em 2011 e almejavam ingressar no ensino superior. Foi utilizado entrevistas com o objetivo de os participantes relatarem suas histórias de vida quanto ao período vivido na escola. Os relatos permearam sobre a falta de preparo das escolas e professores para possibilitar o aprendizado dos conteúdos escolares se cruzam com memórias de professores e funcionários que buscaram suas próprias estratégias para ensinar esses alunos na década de 1990.

O estudo de Ferroni e Gasparetto (2012) objetivou conhecer a percepção de escolares com baixa visão (visão subnormal) em relação à suas dificuldades visuais, suas opiniões sobre a relação com a comunidade escolar e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva nas atividades cotidianas. Realizou-se pesquisa quantitativa, tipo transversal, utilizando roteiro estruturado aplicado através de entrevista, no ano de 2010, a 19 escolares que se situavam na faixa etária entre 12 e 17 anos, que eram frequentadores dos serviços de Habilitação e ou Reabilitação

Visual nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto e que estavam matriculados no Ensino Fundamental II e Médio. Os achados da pesquisa apontaram que maioria dos alunos com baixa visão possui bom relacionamento com os professores e colegas de classe. Apresentaram dificuldades visuais em relação as atividades acadêmicas, locomoção e de lazer, como assistir televisão.

Sobre os estudos descritos, que tiveram como referência os estudantes público alvo da educação especial incluídos no ensino médio, os resultados descritos sinalizam que a maioria das pesquisas focou na opinião dos alunos quanto a inclusão que estes estão submetidos, bem como conceder espaço para estes alunos relatarem sobre suas vivências escolares, principalmente, no caso dessas pesquisas, os autores focalizaram alunos com deficiência visual, a fim de conhecer as necessidades e avanços destes alunos no ambiente escolar.

Em relação à temática de políticas envolvendo a inclusão escolar no ensino médio, Laplane (2014) objetivou refletir sobre os rumos da inclusão, abordando a política, as condições e as estratégias dos sistemas de ensino para acolher e educar os alunos com deficiência. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as matrículas de alunos público alvo da educação especial na educação básica. Os resultados sinalizaram que a situação no ensino médio reflete o problema do acesso ao conhecimento, levando em consideração o fato de que a deficiência intelectual se apresenta como “a maior quantidade de matrículas entre os tipos de deficiência, observa-se que grande parte desses alunos permanece no ensino fundamental e depois frequenta a EJA e as instituições especializadas”.

Dorzat e Araújo (2012), abrangendo o público da surdez, buscaram problematizar o papel do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no espaço de escolarização com estudantes surdos incluídos. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais, sendo duas do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio, que contavam com a presença do TILS nas salas de aula. Com o objetivo de analisar a atuação deste profissional, foram realizadas entrevistas com 13 intérpretes e feitas observações de suas atuações, durante três meses. Os resultados apontaram que tais profissionais não tinham seu papel fortalecido e claro no ambiente escolar, mesmo já estando nas escolas há algum tempo, sendo notado na prática dos TILS, certo “esvaziamento de pressupostos que daria significado a educação de surdos”, sendo um responsável pedagogicamente pela educação dos alunos surdos. Os resultados descritos sinalizam que a maioria das pesquisas focou na qualidade de atuações de diversos agentes educacionais, sendo professores ou tradutores intérpretes de Libras. Se destaca a importância dos agentes educacionais em relação a eficiência da inclusão escolar, pois estes possuem

vivências junto aos professores e alunos público alvo da educação especial, os quais favorecem a interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Dentre as pesquisas localizadas, não foram verificados estudos sobre a temática interação social entre alunos com e sem deficiência no ensino médio, o que caracteriza a necessidade de se questionar e pesquisar sobre esse tema; a fim de buscar entender como tem sido tais experiências de relacionamento interpessoal entre os alunos com e sem deficiência matriculados no ensino médio.

No próximo capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre o desenvolvimento humano dos adolescentes e também sobre interações e habilidades sociais.

CAPÍTULO 3

O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA JUVENTUDE

De acordo com o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) considera-se adolescente aquele que tem entre doze e dezoito anos de idade. Contudo, autores como Bee (1997), Papalia e Feldman (2013) descrevem a adolescência não como um período de idade específico, mas sim um período entre ser criança se tornando adulto, visando mais as características desenvolvimentais, como fisicamente e emocionalmente.

Segundo Bee (1997) a adolescência refere-se a um período que se situa, psicológica e culturalmente, entre a infância e a vida adulta, ou seja, se trata do período de transição em que a criança se modifica física, mental e emocionalmente, tornando-se um adulto. Papalia e Feldman (2013) caracteriza a adolescência como uma fase de transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

Griffa e Moreno (2001) apresentam a adolescência não como apenas um período de mudanças corporais, mas vai ainda mais além porque esse período é decisivo do ciclo vital, sendo nesta fase que a pessoa atinge a autonomia psicológica e se insere no mundo social, sem mais ter a mediação tão presente da família. Esses autores não enfatizam tanto as partes físicas, emocionais, mas sim a parte psicológica ligada as decisões a serem enfrentadas nessa fase.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), documento norteador quanto aos direitos dos adolescentes, traz no seu art. 3º que o adolescente goza de direitos inerentes à pessoa, devendo assim ser de garantia que esse aluno se desenvolva na área física, mental, moral, espiritual e social, assegurando condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990). Em parágrafo único refere-se que os adolescentes estão assegurados nesta lei, em relação aos seus direitos, sem nenhum tipo de discriminação, como situação familiar, deficiência, etnia ou cor etc. Todos os adolescentes gozam dos mesmos direitos, independentemente de quaisquer condições de sua vida. (BRASIL, 1990).

O documento (ECA) assegura o direito à educação e ao pleno desenvolvimento do adolescente, bem como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, diante disso fica assegurado: igualdade de condições para o acesso a permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Em relação aos alunos público alvo da educação especial (PAEE), o Estado tem como dever ao adolescente a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio,

e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Já segundo o Estatuto da Juventude (2013) são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Sobre o conceito de juventude no Brasil, há uma tendência em se adiantar o período da juventude para antes dos 15 anos, devido as pessoas dessa idade já estarem no mercado de trabalho, o que configura maior amadurecimento nas áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora), as quais determinam um período de transição para a fase adulta. (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011, p. 459).

Com relação aos jovens com deficiência, o documento (Estatuto da Juventude), na sessão II, quarto artigo, traz que aos jovens com deficiência matriculados no ensino regular, em todos os níveis e modalidades escolares, é garantido o direito ao atendimento educacional especializado, bem como atenção a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistiva e adaptações necessárias a cada pessoa, conforme a necessidade e especificidade de cada indivíduo.

Os adolescentes com deficiência podem se diferir dos adolescentes típicos, como também pode ocorrer de terem diversas semelhanças no processo de desenvolvimento, tanto da moral, como físico, emocional e psicológico.

A amizade é muito essencial nas relações entre pares, e esta representa um critério importante para a socialização de adolescentes no Ensino Médio; sendo a escola um meio de conhecimentos e socialização que se torna um fundamental campo de interações sociais e acadêmicas dos alunos (GARCIA, 2005; HINDE, 1997).

A interação social está presente na vida de todos os seres humanos, se apresentando de diversas formas, seja no ambiente familiar, escolar ou ambiente mais informal, como nos relacionamentos entre amigos. Lambert (1968, p.127) define interação social como “o processo pelo qual as pessoas influenciam-se mutuamente, através do intercâmbio recíproco de pensamentos, sentimentos e reações”.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky (1988), ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, pois o homem como ser social está em constante mudança pelo meio ao qual está inserido. Dessa maneira, a pessoa com deficiência irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Em outras palavras significa dizer que se o ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se

sentir acolhida e produtiva; em contrapartida, se for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz.

O grupo de pares é uma fonte de afeto, acolhimento, compreensão e orientação moral; um lugar para experimentação; e um ambiente para conquistar autonomia e independência dos pais. É um lugar para formar relacionamentos íntimos que servem de ensaio para a intimidade adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O desenvolvimento socioemocional caracteriza a personalidade do indivíduo, segundo Erikson (1976), este desenvolvimento “se processa por crises que configuram tarefas e desafios próprios de cada etapa da vida, envolvendo necessidades internas e as respostas do ambiente. A resolução satisfatória ou o fracasso em uma dada etapa influenciam as etapas posteriores”. (p.259).

A partir de levantamento realizado, foram localizados estudos sobre interações sociais no contexto inclusivo que tiveram como foco colegas com e sem deficiência, como também o aluno com deficiência e seus professores.

Destacam-se a falta de estudos na área de interação social entre os pares no nível de ensino médio, pois os estudos descritos percorreram entre a educação infantil e anos finais do ensino fundamental. Cabe destacar que estes estudos trouxeram contribuições necessárias para se analisar os resultados da presente pesquisa, pelo fato de ainda não se encontrar estudos na área proposta através deste estudo.

Zampieri, Souza e Monteiro (2008) tiveram como objetivo compreender como os sujeitos com dificuldades acentuadas para aprender se constituem através do olhar e da narrativa de seus professores e colegas de sala de aula, considerando a importância das relações estabelecidas no grupo social para a formação da significação de si e como estas podem estar influenciando os relacionamentos e a formação destes sujeitos. O estudo tomou como base uma perspectiva teórico-metodológica histórico cultural. A escola selecionada para a realização do estudo foi uma pré-escola do período vespertino, que possuía uma aluna com dificuldades acentuadas para aprender. Os dados foram construídos através dos dizeres de professores, estagiárias e colegas de sala de aula da aluna, durante um ano (com encontros mensais), sendo estes registrados em diário de campo ou em entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. Os resultados apontam que as interações sociais ocorriam na forma de cuidado, ou seja, quando os colegas de classe foram questionados se gostavam de brincar com a aluna alvo, responderam que cuidavam dela; e, ao ser perguntado como eles brincam, dizem “*a gente segura ela, pega na mão dela, brinca lá no parque*”. Quanto a interação do aluno com deficiências com os colegas de sala, as autoras relatam que é comum a interrupção do adulto em relação às

interações sociais dos alunos, o que acaba por dificultar que o aluno PAEE se efetive em seu grupo social. Sendo assim as autoras concluem que o aluno com dificuldades acentuadas para aprender ocupa um lugar diferente dos outros colegas de classe, pois referente a esse aluno somente aparecem atitudes de cuidado, descrença e até indiferença, o que torna essa criança dependente dos outros em suas atividades cotidianas na escola.

O trabalho de Gargheti, Medeiros e Nuernberg (2015) teve como objetivo caracterizar as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual incluídas no ensino regular por meio de observação naturalística de crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual em ambiente escolar a partir da realização de um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular. Foi realizada uma análise quantitativa por meio de procedimentos de estatística descritiva e a análise qualitativa centrou-se na discussão dos dados quantificados. Os resultados indicaram que as interações sociais e acadêmicas apareceram de forma efetiva entre os alunos com e sem deficiência. Os autores mencionam que ambos os grupos participaram efetivamente na realização das tarefas escolares solicitadas em sala de aula e apresentaram distração em proporção semelhante, interação com a professora; verificou-se ainda alto índice de interação da criança/adolescente com deficiência referente ao professor, tanto nas interações não-acadêmicas quanto acadêmicas, o que demonstra a importância da figura do professor no suporte à criança/adolescente com deficiência incluído. Os resultados deste trabalho mostram pequena diferença entre os grupos, contrariando outros trabalhos que tiveram como pressupostos de que o grupo com deficiência apresentaria menos interações ou menor adesão às atividades de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a deficiência não foi um fator que reduziu os sujeitos às imitações, tendo o grupo com deficiência apresentado uma aproximação significativa ao grupo sem deficiência e ambos participarem efetivamente nas atividades acadêmicas, valorizando assim a funcionalidade da inclusão.

O trabalho de Batista e Emuno (2004) teve como objetivo descrever e analisar a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas, em três escolas-pólos municipais de Vitória, ES. Foram aplicados a 80 alunos testes sociométricos com perguntas sobre três escolhas e três rejeições para brincar e realizar tarefas escolares; também foram filmadas 15 sessões de observações na situação de recreio, cinco para cada um dos três sujeitos focais. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus colegas de turma de classes regulares. Os autores evidenciam a coerência dessa interpretação citando dados de Ray (1985 apud BATISTA; EMUNO, 2004) que também identificou que as crianças com

deficiência ou incapacitadas são menos aceitas socialmente por professores e colegas. Os resultados apontam que a rejeição está intimamente ligada à percepção que os alunos têm dos comportamentos, considerados como inadequados pelos colegas, emitidos pelas crianças do PAEE.

O trabalho de Veltrone (2008) teve por objetivo identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curricular, das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial vivenciados por eles. Participaram do estudo 10 alunos egressos de espaços especializados (classe ou escola especial) para estudantes com deficiência mental e outros 10 alunos que eram colegas de classe dos alunos com deficiência. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas com os 20 alunos participantes, e desenhos acompanhados por interrogativas da autora. As entrevistas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo e os desenhos na impressão global e nos aspectos específicos relacionados a situação escolar citados pelos alunos. Os resultados mostraram pontos positivos e negativos da inclusão, vista pelos alunos, um fato positivo é que a escola teve um papel socializador, mesmo não tendo unanimidade de todos os participantes, que relataram sofrer algumas situações de estigma e exclusão quanto a interação social com seus pares. Os alunos relatam maiores dificuldade quanto a aprendizagem do conteúdo curricular, mas observam a escola como algo socializador para o futuro e enfatizam a importância de professores especializados.

O trabalho de Oliva (2011) teve como objetivo compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual (DV) que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. O referencial teórico adotado pela autora foi a teoria crítica da sociedade. A coleta de dados ocorreu em uma escola particular de uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram realizadas observações em aulas e recreios; entrevista com uma aluna com deficiência visual (DV), entrevista com professores e coordenação da escola e aplicação de sociograma em uma sala de aula do 8º e 9º ano. Os resultados mostraram que houve situações de inclusão e de exclusão da aluna com DV, sendo que as interações sociais aconteceram mais no recreio do que na sala de aula. Quanto as interações da aula, estas foram consideradas positivas, porém quanto ao conteúdo acadêmico foi considerado negativo, devido à ausência de adaptações para essa aluna. A autora conclui que há necessidade de maiores pesquisas visando efetividade na inclusão escolar de todos os alunos, afim de uma educação de qualidade para todos.

O trabalho de Lemos (2012) que teve por objetivo analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças, nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa – PB, considerando a mediação das professoras, suas concepções e as dos pais acerca da criança e do seu processo de inclusão escolar. Participaram deste estudo 42 crianças e 4 professoras de duas escolas regulares particulares, também 4 crianças com diagnóstico de autismo, entre 3 e 5 anos de idade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, duas filmagens em cada turma contendo 20 minutos em sala de aula e pátio e também foi usada a escala CARS para caracterizar os participantes deste estudo. Os resultados apontam que os pais estão satisfeitos com o processo de inclusão escolar dos filhos, mesmo sabendo das consequências do autismo. Quanto às professoras, estas estão revendo suas práticas e alegam que a escola é mais que uma inserção do aluno. As interações dos alunos com autismo se apresentaram mais em atenção dada aos outros, respostas adequadas, olhar para as pessoas e sorriso.

O estudo de Junqueira (2011) que teve por objetivo descrever funcionalmente os desempenhos sociais pró e anti-inclusivos de duas crianças cegas em interação com seus colegas e professores, em termos de seus antecedentes e consequentes; caracterizar por meio de escalas de medidas, o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças incluídas e relacionar os comportamentos pró e anti-inclusivos aos indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e status sociométrico das crianças. Foram participantes duas crianças com nove anos de idade, sendo um menino e uma menina, com diagnóstico de cegueira congênita e matriculados em escolas públicas da rede regular de ensino. Foram realizadas filmagens durante as aulas de Português e atividades livres propostas pela autora e também avaliação sociométricas feita pelos colegas de sala dos alunos participantes. Os resultados apontam de maneira geral que as crianças estão sendo favorecidas quanto a interação social na escola, mas esse fato não garante total inclusão desses alunos no ambiente escolar.

O trabalho de Carvalho (2007) teve por objetivo analisar a natureza e a qualidade da interação social de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, em articulação com os princípios, pressupostos e práticas da educação inclusiva. Participaram do estudo três alunos com Síndrome de Down, sendo dois meninos e uma menina, com idade entre quatro a oito anos, matriculados entre o 1º e 3º período de uma escola pública inclusiva de educação infantil do Distrito Federal. Participaram também, os colegas de turma, professoras regentes e uma professora especializada de apoio. Para coleta de dados foi utilizado diário de campo, entrevista com os professores e observação dos alunos em atividades curriculares livres e estruturadas. Os

resultados apontam que quanto a interação entre as crianças, o fenótipo ou status de deficiente dos alunos alvo não interferiram na interação, apenas uma aluna com Síndrome de Down se mantinha mais reservada e não interagiu tanto com seus pares, diferentemente de outros dois alunos que interagiam mais facilmente. A autora destaca a necessidade de educação social e emocional a todos os alunos, através de canalização cultural e recursos mediacionais apropriados, realizados por professores, visando a inclusão escolar.

O estudo de Alves e Duarte (2010), que teve por objetivo analisar a funcionalidade do teste sociométrico como instrumento avaliativo do processo inclusivo de crianças com deficiência nas aulas de educação física escolar. Na coleta de dados todos os sujeitos foram submetidos ao teste sociométrico em dois momentos, sendo um no início do ano e o outro no final do ano letivo. Para análise sociométrica, os sujeitos foram classificados de acordo com os índices atingidos por meio das escolhas e rejeições recebidas do restante do grupo. Os resultados apontam que o aluno com deficiência apresentou dificuldades nas relações sociais com seus pares.

Os resultados descritos sinalizam que a maioria das pesquisas apresentou resultados positivos quanto a inclusão escolar, permeando entre opiniões dos próprios alunos incluídos, dos pais desses alunos, dos colegas de turma e ainda dos professores regentes e especializados. Houve alguns pontos negativos, que diz respeito a ineficiência da interação social entre alunos com e sem deficiência, porém tem-se intensificado medidas para aprimorar isso e melhorar o relacionamento dos alunos, em diferentes níveis escolares.

Ainda assim, observa-se que as características das interações sociais entre alunos com e sem deficiência em diversas áreas, abordando tanto os alunos, os professores que atendem estes alunos, sendo regentes ou especializados, como também os colegas de turma e outros agentes educacionais, como funcionários de escolas. Percebe-se assim que este assunto tão importante tem sido intensificado e aprimorado, em diferentes estados do Brasil.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo tem como referência metodológica a abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo. Pesquisas deste tipo visam proporcionar um maior conhecimento e caracterização para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que assim possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores, além de proporcionar uma visão geral de determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008).

4.1 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, processo número (CAEE) 51297515.4.0000.5504 (ANEXO A). Os participantes receberam informações acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

4.2 Participantes

Considerando como critérios de seleção dos participantes, estar matriculado em uma sala de aula do ensino médio público e ter em sala um colega com deficiência, com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a pesquisadora esteve em contato com a direção de uma escola estadual paulista, e após a apresentação e aprovação das etapas previstas do estudo, a pesquisadora reuniu-se com os estudantes do segundo ano do ensino médio sala na qual havia matriculado um aluno com deficiência intelectual.

Neste dia, foi também explicado aos colegas de classe sobre a pesquisa e feito o convite para participarem da pesquisa, sendo que dos 22 estudantes presentes, oito aceitaram participar. Após o retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o consentimento e autorização dos responsáveis, os colegas participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Em relação ao estudante com deficiência intelectual, a pesquisadora se reuniu com a mãe do mesmo, sendo passada todas as informações do estudo e documentação dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.

O presente estudo teve como participantes nove estudantes matriculados na mesma sala de aula do segundo ano do ensino médio, sendo que na tabela 1, segue abaixo a caracterização dos participantes deste estudo.

Na Tabela 1, tem-se a caracterização dos colegas de sala participantes, sendo cinco do sexo feminino e três do masculino. Na ocasião do estudo (2016), a idade média dos participantes foi de 16 anos e 4 meses.

Tabela 1: Caracterização dos participantes

<i>Código</i>	<i>Nome fictício</i>	<i>Idade</i>	<i>Gênero</i>
<i>C1</i>	Lucas	17	M
<i>C2</i>	Juliana	16	F
<i>C3</i>	Karina	17	F
<i>C4</i>	João	16	M
<i>C5</i>	Flávio	16	M
<i>C6</i>	Daniela	17	F
<i>C7</i>	Renata	17	F
<i>C8</i>	Kaique	16	F

Fonte: elaboração própria.

O estudante com deficiência intelectual, era do sexo masculino, tinha 16 anos de idade, e será aqui identificado como Manoel (nome fictício). Os colegas de turma foram identificados como C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8.

4.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual situada em um bairro periférico de um município de médio porte localizado na região central do estado de São Paulo. O Ensino Médio funcionava nos períodos da manhã e da noite, sendo que no ano de 2016 das cinco salas de ensino médio no período da manhã, havia uma estudante com Síndrome de Down no primeiro ano e um com deficiência intelectual no segundo ano (participante do estudo).

4.4 Materiais e equipamentos

Durante a coleta de dados utilizou-se caderno para anotações, caneta, aparelho gravador de áudio digital.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos da pesquisa foram:

4.5.1 Roteiro para Observação em sala de aula, educação física e intervalo

O roteiro de observação (APÊNDICE C) foi elaborado com base em duas partes, sendo: a) descrição da localização M e colegas de sala participantes no estudo; b) questões orientadoras relacionadas à interação social e participação nas atividades, no contexto de sala de aula, educação física e intervalo. O roteiro foi elaborado pela pesquisadora, a partir da adaptação do estudo de Oliva (2011). Os temas abordados no roteiro eram quanto a trabalhos em grupos, sobre a participação do aluno com deficiência intelectual nas atividades escolares, sobre as interações entre este aluno com seus pares etc.

4.5.2 Roteiro de entrevista semiestruturado aplicado junto ao estudante com deficiência intelectual

O roteiro (APÊNDICE D) foi elaborado pela pesquisadora, com base no trabalho de Veltrone (2008), sendo composto por questões relacionadas à interação com os colegas. Cabe destacar que o roteiro passou por um estudo piloto sendo aplicado junto a um estudante em condições semelhantes as do participante. Os temas abordados na entrevista foram sobre as conversas entre os pares, as preferências do aluno com deficiência intelectual em relação aos seus pares etc.

4.5.3 Questionário aplicado junto aos colegas

O questionário (APÊNDICE E) aplicado junto aos colegas de classe foi elaborado pela pesquisadora, com base no trabalho de Costa (2011), composto por 16 questões, sendo 11 questões de caráter sociométrico, visando a interação social entre os alunos da sala e 5 questões visando a opinião dos colegas de turma quanto a inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial.

Como estudo piloto, o questionário passou por avaliação de juízes do Grupo de Estudos de Pesquisas sobre a Escolarização de Pessoas com Deficiência – GEPEPD, da UFSCar, a fim de aprimoramento e eficiência do instrumento.

4.5.4 Diário de Campo

O estudo contou ainda com um Diário de Campo onde eram realizadas anotações ao longo do procedimento de observação direta.

4.6. Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta dos dados da pesquisa foi organizado em três etapas, a saber:

a) observação em sala de aula, educação física e intervalo; b) realização de entrevista com o estudante com deficiência intelectual; c) aplicação de questionário com os colegas de classe.

4.6.1. Realização de observação em sala de aula, educação física e intervalo

A etapa das observações ocorreu por meio de observação não participante com registro contínuo cursivo. Conforme a Tabela 02, foram realizadas 32 sessões de observação, distribuídas nas disciplinas de Matemática, Filosofia, Sociologia, Biologia, Artes, Educação Física, Química e História, totalizando 25 horas e 20 minutos de observação dentro de sala de aula. A duração das aulas era de 50 minutos cada. Durante o intervalo foram realizadas 4 sessões de observação, totalizando 1 hora e 20 minutos.

A pesquisadora foi a escola durante 2 meses, em dias alternados durante as semanas.

Tabela 2: Observações (disciplinas, quantidade de aulas e duração da observação)

Disciplinas	Quantidade de aulas observadas	Duração da observação
Matemática	4	3h20m
Filosofia	4	3h20m
Biologia	4	3h20m
Sociologia	4	3h20m
Artes	4	3h20m
Educação Física	4	3h20m
Física	4	3h20m
Química	2	1h40m
História	2	1h40m
Total	32	25h20m

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Cabe lembrar que a coordenadora da escola apresentou a pesquisadora e proposta do estudo aos professores da sala onde a pesquisa foi realizada e apenas a professora de Português não autorizou a realização da observação durante as suas aulas.

Em todas as sessões de observação a pesquisadora possuía um caderno para realizar o registro contínuo cursivo de tudo o que acontecia nas aulas e intervalos. Focando sempre no aluno alvo e nos colegas de turma participantes da pesquisa.

4.6.1. Realização de entrevista com o estudante com deficiência intelectual

A realização da entrevista com o estudante com deficiência intelectual foi realizada na sala da coordenadora da escola, estando presente a pesquisadora e o estudante. A entrevista contou com um roteiro de questões semiestruturadas.

No geral, o participante teve dificuldade em falar sobre seus colegas de turma, se contradizendo algumas vezes que não gostava de nenhum colega, mas gostava da sala em geral, o aluno destacou mais seu relacionamento com os professores, irmã e colegas da irmã, que são matriculados na mesma escola. A entrevista teve duração média de 10 minutos, devido ao aluno responder sucintamente ao que era perguntado. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

4.6.2. Aplicação do questionário com os colegas de classe

A aplicação do questionário foi realizada no pátio da escola e de forma coletiva, foi dividida em três sessões, devido a disponibilidade dos participantes. Assim, a aplicação se deu primeiramente com quatro alunos, posteriormente com mais dois alunos e por fim com mais dois alunos, totalizando oito participantes. O tempo médio de duração da aplicação foi de 30 minutos. Os alunos não tiveram dificuldades para responder o questionário individual.

4.7. Procedimento de Análise dos Dados

Após a coleta e transcrição dos dados, os mesmos foram analisados minuciosamente, e, conforme os objetivos previstos no estudo, todos os dados foram analisados quanti (dados da observação; questionário) e qualitativamente (dados da entrevista e questionário).

A partir da análise categorial (FRANCO, 2005), os dados foram organizados nos seguintes eixos temáticos: (a) Caracterização das interações sociais entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas de classe; (b) Visão dos colegas a respeito das interações e inclusão escolar do colega com deficiência intelectual; (c) Percepção do estudante com deficiência intelectual sobre as interações sociais com os colegas de classe.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão descritos os resultados da pesquisa, sendo organizados nos seguintes eixos temáticos: (a) Caracterização das interações sociais entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas de classe; (b) Visão dos colegas a respeito das interações e inclusão escolar do colega com deficiência intelectual; (c) Percepção do estudante com deficiência intelectual sobre as interações sociais com os colegas de classe.

5.1 Caracterização da frequência em termos de tempo das interações sociais entre o aluno com deficiência intelectual e seus colegas de classe

A caracterização das interações sociais entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas de classe teve como foco os contextos de aula e do intervalo. Para o contexto de aula, a partir da análise dos dados, foram identificados três tipos de situações observadas, ou seja: situações em que Manoel esteve sozinho; situações em que o mesmo esteve em interação em atividades acadêmicas; e, situações em que o mesmo esteve em interação em atividades não acadêmicas. Já as situações de interação observadas no intervalo, tiveram como referência contextos em que o estudante alvo esteve sozinho e em que esteve em interação com os colegas de classe.

A Tabela 3 apresenta a caracterização temporal das condições vivenciadas pelo aluno alvo dentro e fora do contexto de aula.

Tabela 3: Caracterização temporal das condições vivenciadas pelo aluno alvo em contexto de aula.

Caracterização da interação	Duração das situações observadas nas diferentes disciplinas, tendo como referência o aluno-alvo								
	Artes	Biologia	Ed. Física	Filosofia	Física	História	Matemática	Química	Sociologia
Tempo total de registro em contexto de aula	3h20min	3h20min	3h20min	3h20min	2h20min	1h40min	1h20min	1h40min	3h20min
Sozinho	3h20min	3h20min	1h45min	3h20min	1h55min	1h40min	3h20min	1h40min	3h20min
Em interação com os colegas em atividades acadêmicas	0h	0h	1h30min	0h	10min	0h	0h	0h	0h
Em interação com os colegas em atividades não acadêmicas	0h	0h	5min	0h	15min	0h	0h	0h	0h

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 3, os dados apontam a caracterização das interações ocorridas, ou não, entre o estudante e seus colegas de classe em nove disciplinas diferentes, a saber: Artes, Biologia, Educação Física, Física, História, Matemática, Química e Sociologia.

Verificou-se que o Manoel permaneceu *sozinho*, sem interagir com os colegas, durante quase todas as disciplinas, exceto nas aulas de Educação Física e Física. Durante o período em que permanecia sozinho, num total de 23h 40min, observou-se na maior parte do tempo que ele ficava com a cabeça baixa, debruçado na carteira. Este comportamento foi mais visível nas disciplinas de Matemática e Filosofia. Quando não estava de cabeça baixa, Manoel copiava o texto da lousa (aula de Biologia), ou assistia vídeo do ‘Chaves’ (aula de Artes). Também foram observadas situações em que o estudante assistiu documentários propostos pelo professor (disciplina de Artes, História e Sociologia), porém sem interagir com os colegas.

Em nenhum momento observou-se iniciativas de Manuel em interagir com os colegas e vice-versa. Destaca-se que os poucos episódios de interação foram entre o professor e o aluno alvo; porém pontuais, isto é, perguntas do professor direcionadas ao estudante sobre “*se ele estava com sono*”, e “*quantos anos tinha feito*” (professor de Filosofia).

Nas situações de *interação que envolvia atividades acadêmicas*, destaca-se que foram observadas situações de interação entre o Manoel e colegas de classe apenas na disciplina de Educação Física, onde o mesmo participou em quatro aulas observadas como juiz do jogo de futebol. Durante a atividade, Manoel interagiu com os colegas, conversando sobre as regras e pontuação do jogo; cabe destacar que em dois momentos a iniciativa de ser o juiz partiu do estudante e nos outros momentos foi escolhido pelo professor, sendo que este orientou os colegas a prestarem atenção nas orientações de Manoel, enquanto juiz do jogo.

Ainda durante as aulas de Educação Física, verificou-se que Manoel interagiu com os colegas em situações de organização da quadra, pois auxiliou os colegas na montagem da rede para o jogo de vôlei, aqui denominada como uma atividade não acadêmica. No entanto, após isto o mesmo não participou do jogo de vôlei, e permaneceu sentado ao lado do professor.

Ocorreram ainda episódios de interação entre o estudante e seus colegas durante a aula de Física, aqui consideradas como não acadêmicas, pois foram momentos de cumprimento, chamar a atenção, neste caso o aluno alvo pediu para o colega prestar atenção na aula. Em relação às interações sociais ocorridas durante o intervalo, os resultados apresentados refletem a análise dos dados a partir da observação realizada em quatro intervalos, totalizando 1h20m de registros, conforme apresentado na Tabela 4. Destaca-se que durante 10 minutos Manoel interagiu na aula de Física, considerado como em atividades acadêmicas, pois o assunto da aula era pressão atmosférica, então o professor perguntou para a sala o que poderia representar essa

pressão, Manoel diz “panela de pressão”, os pares disseram “isso aí Manoel, desenha a panela aí professor”, assim o professor desenhou uma panela de pressão na lousa, e perguntou a Manoel se estava mesmo parecendo uma panela de pressão, ele disse que sim. Apesar de ser apenas 10 minutos, essa interação caracterizou um momento de troca de saberes entre os pares, mediados pelo professor, considerado interações acadêmicas devido o tema do diálogo ser um conteúdo abordado na disciplina de Física.

Tabela 4: Caracterização temporal das condições vivenciadas por Manoel em contexto do intervalo.

<i>Caracterização da interação</i>	
Tempo total de registro em contexto de intervalo	1h20min
Sozinho	30min
Em interação com os colegas de classe	0h
Em interação com colegas de outras classes	50min

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 4, verificou-se que durante o período observado Manoel alvo permaneceu sozinho para ir ao banheiro, comer e também quando foi para a biblioteca (ficou sentado sem fazer nada), e, em nenhum momento interagiu com os colegas de sua classe. Porém chama a atenção o fato de que o estudante interagiu com sua irmã e colegas da sala dela, onde ficaram conversando e dando risadas.

Tendo como referência o caráter descritivo das situações de interação observadas, retoma-se a uma das questões de pesquisa apresentadas anteriormente, ou seja, como ocorrem as interações sociais entre colegas com e sem deficiência dentro e fora do contexto de aula.

A partir dos resultados descritos, é visível que este estudante com deficiência intelectual do ensino médio permanece sozinho na maior parte do tempo em que está na escola, ou ainda, quando está em interação tais colegas não são de sua classe. Tal achado poderia nos remeter a outras questões de pesquisa, principalmente no sentido de compreender quais fatores têm contribuído para esta realidade, como também o papel do professor para possíveis mudanças.

Segundo Omote et al (2005):

A inserção de algum aluno deficiente em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor (OMOTE et al, 2005, p. 388)

Complementando, Del Prette e Del Prette (2005) apontam que a interação escolar é uma das principais tarefas para o desenvolvimento das crianças, pois, por meio da interação que se ampliam e aprimoram uma série de comportamentos sociais, assim como se aprende como é o funcionamento da vida em sociedade.

5.2 Visão dos colegas de classe a respeito das interações e inclusão escolar do colega com deficiência intelectual

Complementando os resultados apontados no item anterior, os mesmos foram evidenciados nas respostas obtidas através de um questionário sociométrico aplicado junto aos colegas participantes da pesquisa, onde foi possível verificar possíveis situações de aceitação, rejeição ou indiferença em relação ao colega de classe com deficiência intelectual.

Considerando que os colegas deveriam escolher três pessoas quando perguntado sobre quem: a) considera colega ou amigo; b) mais gosta de fazer atividades escolares; c) menos gosta de fazer atividades escolares; d) farão faculdade; e) nunca farão faculdade; f) fica durante intervalo; g) alunos que mais conversa; h) alunos que menos conversa; i) quem escolheria para participar do time; j) quem não escolheria para participar do time; h) costuma sair fora do ambiente escolar. O panorama com as respostas completas encontra-se no Quadro 4.

De acordo com as respostas apresentadas no Quadro 4, o estudante Manoel foi citado uma única vez, no item “*nunca farão faculdade*”.

Em consonância com tais resultados, Teixeira e Kubo (2008) em estudo realizado que teve por objetivo caracterizar as interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino, foram participantes 103 colegas de turma de alunos com Síndrome de Down estudantes de uma escola regular de uma cidade do sul do País. Em um questionário com perguntas estruturadas os participantes indicaram o nome de até três colegas de turma classificados por eles nas categorias: amigo; não amigo; fará uma faculdade e não fará uma faculdade. Ainda que ele participe das mesmas atividades e apresente um nível de desenvolvimento acadêmico semelhante ao apresentado pelos alunos da série que frequenta, seus colegas apresentam uma expectativa negativa quanto à possibilidade do mesmo fazer uma faculdade. Ainda segundo as autoras, em nenhuma das categorias investigadas (amigo, não amigo; fará uma faculdade e não fará uma faculdade) os alunos com a síndrome são os que recebem as maiores quantidades de indicações.

Segundo Teixeira e Kubo (2008), os estudos sobre as características da interação entre alunos com e sem necessidades especiais possibilitarão realizar ações planejadas para a promoção de relacionamentos afetivos entre pessoas com e sem necessidades especiais e a compreensão de suas repercussões sociais.

Quadro 4: Indicações de preferências de colegas (nomes fictícios) para realização de diversas atividades, através do questionário aplicado.

Participantes	Considera colega ou amigo	Mais gosta de fazer atividades escolares	Menos gosta de fazer atividades escolares	Farão faculdade	Nunca farão faculdade	Fica durante intervalo	Alunos que mais conversa	Alunos que menos conversa	Quem escolheria para participar do time	Quem não escolheria para participar do time	Costuma sair fora do ambiente escolar
C1	1. Guilherme 2. Marcos 3. Leonardo	Marcos João Flávio	Bianca Daniela Tânia	Kaio Flávio Marcos	1. Leonardo 2. Bianca 3. Ricardo	1. Guilherme 2. Gilson 3. Flávio	Guilherme, João, Flávio, Marcos, Ricardo, Francisco, Leonardo, Jarina, Pamela e Gilson	Kaio, Kaique, Daniela, Tânia, Bianca e Amanda	1. Guilherme 2. Francisco 3. João	1. Amanda 2. Bianca 3. Juliana	1. João 2. Guilherme 3. Francisco
C2	1. Karina 2. Jarina 3. Guilherme	1. Karina 2. Jarina 3. Tamiris	1. Ricardo 2. Amanda 3. Bianca	1. Tamiris 2. Karina 3. Pamela	1. Leonardo 2. Bianca 3. Daniela	1. Karina 2. Jarina 3. Pamela	Karina, Pamela, Jarina, Tamiris, Kaio, João	Amanda, Ricardo e Fernanda	1. Guilherme 2. Lucas 3. João	1. Daniela 2. Renata 3. Fernanda	1. Karina 2. Pamela 3. Tamiris
C3	1. Juliana 2. Guilherme 3. Pamela	1. Juliana 2. Guilherme 3. Tamiris	1. Bianca 2. Gisele 3. Renata	1. Flávio 2. Tamiris 3. Juliana	1. Gisele 2. Renata 3. Daniela	1. Juliana 2. Jarina 3. Guilherme	Juliana, Guilherme, Pamela, Jarina, Tamiris	Bianca, Gisele, Daniela, Renata, Fernanda e Amanda	1. Guilherme 2. Lucas 3. Francisco	1. Marcos 2. Kaio 3. Amanda	1. Juliana 2. Guilherme 3. Tamiris
C4	1. Guilherme 2. Adriano 3. Flávio	1. Adriano 2. Marcos	1. Francisco 2. Amanda 3. Ricardo	1. Juliana 2. Marcos	1. Ricardo 2. Amanda	1. Patrick 2. Daniel 3. Adriano	Patrick e Adriano	1. Ricardo 2. Fernanda	1. Guilherme 2. Flávio 3. Francisco	1. Marcos 2. Renata	1. Patrick 2. Daniel
C5	1. Marcos 2. Gilson 3. Pamela	1. Kaio 2. Marcos 3. João	1. Ricardo 2. Leandro 3. Renata	1. Gilson 2. Karina 3. Juliana	1. Leonardo 2. Ricardo 3. Bianca	1. Gilson 2. Marcos 3. Amanda	Kaio, Marcos e Gilson	1. Ricardo 2. Renata 3. Leandro	1. Guilherme 2. Lucas 3. Francisco	1. Kaio 2. Amanda 3. Leandro	1. Marcos 2. Adriano 3. Gilson
C6	1. Tânia 2. Renata 3. Gisele	1. Tânia 2. Gisele 3. Renata	1. Bianca 2. Jarina 3. Lucas	1. Tânia 2. Gisele 3. Amanda	1. Leonardo 2. Bianca 3. Karina	1. Gisele 2. Renata 3. Tânia	Renata, Amanda, Fernanda, Gisele, Tânia e Bianca	Karina, Jarina e Pamela	1. Bianca 2. Tânia 3. Amanda	1. Karina 2. Jarina 3. Pamela	1. Tânia 2. Renata 3. Gisele
C7	1. Gisele 2. Tânia 3. Daniela	1. Gisele 2. Tânia 3. Daniela	1. Jarina 2. Juliana 3. Pamela	1. Gisele 2. Tânia 3. Daniela	1. Ricardo 2. Francisco 3. Fernanda	1. Gisele 2. Tânia 3. Daniela	Gisele, Tânia e Daniela	Jarina, Juliana e Pamela	1. Gisele 2. Tânia 3. Daniela	1. Jarina 2. Juliana 3. Pamela	1. Gisele 2. Tânia 3. Amanda
C8	1. Leonardo 2. Lucas 3. Marcos	1. Flávio 2. Gisele 3. Leonardo	1. Francisco 2. Jarina 3. Ricardo	1. Juliana 2. Kaio 3. Flávio	1. Ricardo 2. Francisco 3. Manoel	Ninguém da minha turma.	Leonardo e Lucas	Kaio, Daniela e Guilherme	1. Guilherme 2. Ricardo 3. Lucas	1. Flávio 2. Gilson 3. Kaio	Ninguém da minha turma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas respostas provenientes do questionário aplicado junto aos colegas.

Os achados do presente estudo, embora retratem o contexto do ensino médio, corroboram com os resultados de pesquisas sobre interação sociais entre colegas com e sem deficiência que foram realizadas em outros níveis de ensino.

O estudo de Alves e Duarte (2010) teve por objetivo analisar a funcionalidade do teste sociométrico como instrumento avaliativo do processo inclusivo de crianças com deficiência nas aulas de educação física escolar. Os resultados encontrados pelo teste sociométrico indicam que o aluno com deficiência apresentou dificuldades nas relações sociais com seus pares.

Batista e Enumo (2004) analisaram situações de interação social entre companheiros com e sem deficiência, no contexto do ensino fundamental; sendo que os resultados evidenciaram, que os alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus colegas de turma de classes regulares. Complementando, os resultados apontam que a rejeição está intimamente ligada à percepção que os alunos têm dos comportamentos do aluno com deficiência, considerados como inadequados pelos colegas.

Baleotti (2006) em seu estudo também evidenciou que os alunos com deficiência mental eram aceitos com menos frequência e eram mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares.

Em relação à percepção dos colegas sobre a inclusão do colega com deficiência intelectual em sala de aula, os resultados foram organizados nas seguintes temáticas: a) inclusão de alunos com deficiência na escola comum; b) como se sente em ter um aluno com deficiência como colega de atividades; c) os alunos com deficiência deveriam estar na mesma escola que os alunos que não têm deficiência.

A Tabela 5 ilustra as respostas sobre a visão dos colegas quanto à inclusão de estudantes com deficiência na escola comum:

Tabela 5: Visão dos colegas de classe sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola comum	Frequência de respostas (n=8)	%	Frases ilustrativas
Adequado	3	7,5	<i>“Legal, pois eles podem estar interagindo com outros alunos e os outros alunos podem estar ajudando ele em atividades” (C4)</i>
Inadequado	3	7,5	<i>“Eu acho que os pais desses alunos deveriam ir atrás de uma escola com mais auxílio para esse aluno” (C8)</i>
Normal	1	2,5	<i>“Minha opinião é que acho normal” (C7)</i>
Não tem opinião sobre	1	2,5	<i>“Não tenho nenhuma opinião” (C3)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do questionário.

De acordo com a Tabela 5, exceto um colega de classe que não teve opinião formada sobre o assunto, três colegas sinalizam como adequada a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum, e três como inadequado o processo de inclusão. Dos que são favoráveis, C4 relata que os estudantes com deficiência *“podem estar interagindo com outros alunos e os outros alunos podem estar ajudando ele em atividades”*. Por outro lado, C8 acredita que os *“pais desses alunos deveriam ir atrás de uma escola com mais auxílio para esse aluno”*

Tessaro et al (2005) em estudo que teve por objetivo verificar a visão de alunos sem necessidades educativas especiais sobre a inclusão escolar, os dados revelaram que a maioria dos participantes demonstrou credibilidade à inclusão escolar, e apontaram várias dificuldades envolvidas nesse processo, destacando-se a discriminação social. Os sentimentos decorrentes da inclusão que predominaram entre os participantes foram positivos. Porém, é importante destacar que um processo dessa natureza requer não apenas a aceitação e a credibilidade das pessoas, mas também que as escolas se preparem, ou seja, se estruturam tanto no âmbito físico como de recursos humanos para receber um aluno com necessidades educativas especiais.

Sobre como os colegas se sentem em ter em sala um colega com deficiência intelectual, os resultados apontam metade dos colegas participantes se sentem normal, pois conforme aponta C4 *“(…) acho que seria muito interativo não só pra mim como pra ele também”*.

Tabela 6: O que os colegas pensam sobre ter um colega com deficiência na realização de em atividades.

Como se sente em ter um aluno com deficiência como colega de atividades	Frequência de respostas (n=8)	%	Frases ilustrativas
Normal	4	50	<i>“Bem, porque acho que seria muito interativo não só pra mim como pra ele também” (C4)</i>
Acha que teria que ajudar	3	37,5	<i>“Tentaria ajudar ele ao máximo” (C7)</i>
Estranha	1	12,5	<i>“Eu me sentia estranha, em explicar o assunto” (C6)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do questionário.

Segundo Sanches (2005), a aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor.

Além disto, de acordo com Stainback e Stainback (1999), perceber e aceitar o aluno com suas diferenças é fundamental para a construção de uma nova identidade de escola, a inclusiva.

Quando os colegas de sala foram questionados se os estudantes com deficiência deveriam estar na mesma escola que os colegas sem deficiência, verificou-se que 50% dos participantes dissertam que sim e a outra metade respondeu que não. Dentre os que responderam, destaca-se a fala de C6 que disse *“(...) porque eles são iguais feito as outras pessoas”*. Já dentre os que são contra, C3 apontou que os estudantes com deficiência *“(...) requerem um pouco mais de atenção e cuidado”*.

A análise da aceitação e do desenvolvimento das interações sociais de estudantes por seus colegas de escola contribuem, não somente para uma avaliação das consequências sociais para os estudantes em ambiente inclusivo, mas também para auxiliar no esboço de uma prática educacional inclusiva que promova a interação e aceitação social de todos os estudantes (BATISTA; ENUMO, 2004).

Em estudo desenvolvido por Campos e Duarte (2013) que objetivou refletir acerca das interações sociais compartilhadas entre pessoas com deficiência e seus colegas, amigos de turma, evidenciadas ou silenciadas, da educação infantil ao ensino superior. Foi possível também verificar episódios de poucas interações e afastamento social do aluno com deficiência. Para alguns, as lembranças das interações com os colegas durante o

ensino médio, retratam a exclusão, marcada pelo estigma da deficiência.

A seguir, serão apresentados os resultados provenientes da entrevista com o estudante com deficiência intelectual, tendo como foco a percepção do aluno com deficiência intelectual sobre as interações sociais com os colegas de classe e a inclusão escolar.

5.3 Percepção do estudante com deficiência intelectual sobre as interações sociais com os colegas de classe

A partir da análise dos dados provenientes da entrevista junto ao estudante com deficiência intelectual, ao ser indagado se Manoel (nome fictício) tinha algum colega na classe, se conversava com algum colega, o estudante relatou que não conversa com ninguém.

As atividades restringem-se em copiar a lição, porém Manoel destacou que na aula de Educação Física “*Joga bola e joga queimada*” com os colegas. Ainda sobre as aulas de Educação Física, o estudante afirma que gosta de conversar com o professor “*porque ele deu o apito pra mim*” (ele foi o juiz da partida de futebol).

Conforme apontam Spencer e Watnkson (2010) apud (NACIF, 2016) o gosto por participar das aulas de Educação Física pelo aluno com deficiência está vinculado a oportunidade de inclusão nas atividades e também por ser algo divertido e prazeroso.

Alves e Duarte (2016) em estudo que teve por objetivo investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto das aulas de educação física escolar, dentre os resultados encontrados, destaca-se que para os participantes do estudo a participação social durante as aulas de educação física apareceu como ponto fundamental para a percepção de inclusão; ou seja, diz respeito à sentir-se aceito pelo grupo e interagir socialmente no mesmo. A aceitação pelo grupo está presente em situações em que o aluno com deficiência foi convidado pelos colegas de classe a participar das atividades propostas em aula, sendo reconhecido como um membro importante e com seu valor para seu grupo, bem como tem atendida suas necessidades para participação na aula.

De acordo com Nacif (2016), a oportunidade de participar das atividades dadas na aula também é um aspecto fundamental para que os estudantes com deficiência se interessem pelas propostas do professor de Educação Física, e isso pode ser facilitado por aqueles que estão abertos à inclusão.

Sobre o intervalo, o relato de Manoel confirma as observações realizadas, pois ele disse que fica com sua irmã. Tal aspecto também foi observado no estudo de Batista e Enumo (2004), onde um dos participantes com deficiência, durante as cinco sessões de observação no recreio (64 minutos e 23 segundos), passou sozinho 84,6% (54 minutos e 15 segundos) do tempo, sentado olhando um grupo de crianças brincando, outra parte do tempo (30%) ficou sentado olhando ao redor, sem se fixar a nenhum ponto específico.

De acordo com Veltrone (2008) mesmo vivenciando situações negativas com relação à aprendizagem do conteúdo curricular e, em algumas situações também, com a socialização com os colegas da classe, os alunos com deficiência intelectual encontram na escola um lugar seguro onde acreditam que terão acesso à aprendizagem e desenvolvimento.

De um modo geral, os resultados apresentados estão em consonância quanto as poucas interações entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas de turma, seja conforme os dados observacionais, seja sob o ponto de vista do aluno e dos colegas de classe.

Em concordância com Batista e Enumo (2004), a intervenção apenas junto aos estudantes com deficiência não é suficiente; concomitantemente, faz-se necessário a intervenção junto aos colegas que estarão próximas deles, de modo a assegurar uma maior aceitação e interação entre alunos típicos e alunos do PAEE, o que pode favorecer a inclusão do aluno do PAEE.

Assim, considerando a inclusão de estudantes público alvo da educação especial no ensino médio, no caso deste estudo de um aluno com deficiência intelectual, a possibilidade de interação social entre colegas com e sem deficiência, reflete a condição de ampliar o grupo de colegas de classe que de fato interagem com esse aluno em situações dentro e fora de sala de aula, já que promoveria a interação social com alunos sem deficiência, além de possibilitar o conhecimento de novos contextos, culturas e singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos propostos para este estudo que foram caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas; as situações observadas e os relatos dos participantes evidenciaram que há baixa frequência de interações das interações sociais entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas de classe.

A pesquisa apontou que: o estudante com deficiência intelectual do ensino médio permanece sozinho na maior parte do tempo em que está na escola. Tal fato merece atenção, principalmente no sentido de compreender quais fatores estariam contribuindo para esta realidade, como também o papel do professor e da equipe gestora para possíveis mudanças.

Embora os achados deste estudo não sejam diferentes de outros que também investigaram as interações sociais entre colegas com e sem deficiência, porém em outros níveis de ensino, destaca-se nesta pesquisa a inclusão escolar no contexto do ensino médio; e que apresenta suas peculiaridades, além do público de estudantes adolescentes. Assim, sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas de modo a se conhecer outras realidades de interações sociais entre o público investigado em escolas públicas e privadas de ensino médio.

Além disto, faz-se necessário indagar sobre a necessidade de intervenções efetivas e diretrizes educacionais que apresentam como ponto de debate as interações sociais e suas consequências, não apenas nas relações professor-aluno, mas também nas interações entre colegas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2014 Abr-Jun; 28(2):329-38

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006 BARRETO, C.M.P.F; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.17, n.3, set/dez 2011.

BALEOTTI, L. R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BASTOS, E.R.O. Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre alunos surdos e ouvintes. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I.(Orgs). **Temas em Educação Especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p.44-53.

BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia**, Natal, v.9, n.1, p. 101-111, jan/abril 2004.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997. 656p. (Biblioteca Artmed).

BRASIL, INEP. **Censo Escolar de Educação Básica 2017: resumo técnico**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 21.nov.2017.

_____. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 15.dez.2016.

_____. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 15.dez.2016.

_____. **Resolução nº 2**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

_____. Constituição (2016). **Medida Provisória Nº746 – Reformulação Ensino Médio**. n. 184, p. 1-2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29. nov. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.
- _____. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, 2013. 103p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20.dez.1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005. 48 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:MEC/SEESP, 2008.
- _____.MEC/INEP. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 19, 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 2012.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 2000.

CALLEGARI, C. **Panorama do ensino médio**. In: seminário andifes “qualidade do ensino médio”, 2012, Brasília, DF. Brasília, DF: Andifes, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Cesar_Callegari_-_panomarama_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 12.dez.2016.

CAMPOS, J. A. P. P. ; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In. CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. Edufscar, São Carlos, SP, 2013, v. 1, p. 165-184.

CAPOVILLA, F.C. et al. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.12, n.2, maio/ago 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, S. H. **Características das interações entre alunos com deficiência e seus colegas de turma nas séries finais do sistema regular de ensino**. 2011. 72f. Especialização em Fundamentos Curriculares de Educação Inclusiva. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação à Distância, Florianópolis, 2011.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. O trabalho docente articulado como proposta pedagógica para educação especial na perspectiva inclusiva no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(35). Dossiê Educação

Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, v.23, n.35, 2015.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORZIAT, A; ARAÚJO, J.R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.18, n.3, jul/set 2012.

FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R. **A educação especial na nova LDB**. Comentário sobre a educação especial na LDB. 1. ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

FERRONI, M.C.C; GASPARETTO, M.E.R.F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.18, n.2, abril/jun 2012.

FIGUEIREDO, I.M.Z; JOHANN, J. As demandas requeridas para o trabalhador com deficiência no Brasil na década de 1990. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.45, p. 59-72, jan/abril 2013.

FILHO, J. B. M. R. et al. Avaliação do nível de conhecimento dos alunos do ensino médio da cidade de João Pessoa com deficiência visual sobre as grafias química e matemática braille. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 367, 2013.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GALVÃO, N.C.S.S. A interação social entre crianças cegas e videntes na sala de aula inclusiva. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I.(Orgs). **Temas em Educação Especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 226-234, 2008.

GARGHETTI, F. C.; NUERNBERG, A. H.; MEDEIROS, J. G. Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 451-464, mai./ago. 2015.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.9, n.2, p. 285-294, jul./dez., 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIFFA, M.C.; MORENO, J.E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**: adolescência, vida adulta, velhice. São Paulo: Paulinas, 2001.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, set/dez 2006.

HINDE, R. A. **Relationships: A Dialectical Perspective**. Hove: Psychology Press. 1997
JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JUNQUEIRA, P.H. **Avaliação funcional de interações sociais favoráveis e desfavoráveis à inclusão de crianças em escola regular**. 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

KRAUSE, R.F. HANS EBERWEIN: críticas ao conceito de educação especial, e integração como uma tarefa do sistema de ensino e da escola. **Revista Educação Especial**, n.23, 2004.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil** (em questão 6). São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAMBERT, W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. 172 p. (Curso de Psicologia Moderna).

LAPLANE, A.L.F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.34, n.93, p. 191-205, maio/ago 2014.

LEMONS, E.L.M.D. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar**. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

MALLMANN, F.M; CONTO, J; BAGAROLLO, M.F; FRANÇA, D.M.V.R. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: Um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.1, jan/mar 2014.

MANENTE, M.V; RODRIGUES, O.M.P.R; PALAMIN, M.E.G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.13, n.1, p. 27-42, jan/abril 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Campinas, v.17, n.33, p. 367-383, maio/ago 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 387-559, set/dez 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.22, n.57, p. 93-109, maio/agosto 2010.

- MESQUITA, S.S.A; LELIS, I.A.O.M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.821-842, out/dez 2015.
- MOREIRA, J. O., ROSÁRIO, A. B. & SANTOS, A. P. S. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**, Porto Alegre, v.42, n.4, p. 457-464, out/dez 2011.
- NACIF, M. F. P. et al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016, vol.22, n.1, pp.111-124.
- NASCIMENTO, M.N.M. Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.15, n.1, p. 77-87, jun. 2007.
- OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual:** inclusão escolar e preconceito. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, A.A. S; DRAGO, S.L.S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.20, n.75, abril/jun 2012.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.
- PEREZ, S.G.P.B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set/dez 2009.
- PETRÓ, C.S. **A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais.** 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS. Porto Alegre, 2014.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.005. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2005, p. 127-142.
- SILVA, M.A.M; GALUCH, M.T.B. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.142-165, jul./dez. 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, F. C.; KIBO, O. M. Características das interações entre alunos com síndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p.75-92, 2008.

TESSARO, N. S. et al . Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E.G. Percepções de alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e na classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos- SP, v. 5, n. 2, p. 59-81, nov. 2011.

VELTRONE, A.A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

VILARONGA, C.A.R; CAIADO, K.R.M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.19, n.1, jan/mar 2013.

ZAMPIERI, D. C.; SOUZA, D. P.; MONTEIRO, M I. B. Escola inclusiva: o papel de colegas e professores na constituição do sujeito. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, São Paulo, 2008.

ANEXO

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS ENTRE ESCOLARES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA

Pesquisador: Juliana Ap. de Paula Perez Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51297515.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.473.563

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de iniciação científica que conta com financiamento externo. Tem como foco a Educação Especial, no contexto do Ensino Médio, notadamente, os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Toma como referência metodológica a abordagem qualitativa, de tipo exploratório e descritivo.

Objetivo da Pesquisa:

Caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; Verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e Verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: ok

Benefícios: ok

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente no cenário atual da educação inclusiva.

Objetivos claros;

Metodologia bem estruturada.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0693 E-mail: cep@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.473.563

Cronograma detalhado e atualizado.

Escola selecionada já deu anuência para a realização da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. TCLE – devidamente complementado pelas recomendações do relator - ok
2. Carta de autorização da instituição co-participante: ok!
3. Roteiro da entrevista: ok
4. Planilha de gasto (orçamento financeiro): ok

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS DE ESCOLARES PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA

Eu, Angelina Leonilda de Oliveira, pesquisadora de iniciação científica e estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar peço sua autorização para o aluno _____ participar da pesquisa “Inclusão no ensino médio: vivências de escolares público alvo da educação especial e colegas de turma” sob a orientação e pesquisador responsável a Prof^a Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

O processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos PAEE matriculados no ensino médio, em especial às interações sociais e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma. Diante disso, os objetivos desse estudo são caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e Verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

O aluno pelo qual o (a) senhor (a) é responsável foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: a) estar matriculado em alguma série do ensino médio da rede pública de ensino; e, b) estudar com um aluno público alvo da educação especial incluso no ensino médio. Ele será convidado a responder a um questionário com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem as interações sociais entre ele e o aluno PAEE; também será solicitada uma autorização para ele ser observado em sala de aula, pela pesquisadora.

O questionário será agendado de acordo com a disponibilidade de horários de todos os participantes. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade; porém, o momento de responder o questionário e da observação poderá acarretar algum tipo de desconforto emocional, cansaço, estresse, constrangimento ou vergonha ao ser observado. Diante dessas situações, ele terá garantido pausas nos questionários, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a aplicação do questionário e/ou a observação a qualquer momento. O questionário será aplicado pela pesquisadora, na sala de aula e de forma coletiva. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar e encaminhar o aluno para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar dele.

O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca caracterizar através das vivências de alunos PAEE e seus colegas de sala, como é a interação social entre os mesmos, bem como verificar a importância de uma boa interação social, uma vez que isto ocorrendo, o aprendizado se torna de melhor alcance.

A participação do aluno é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência dele não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles

serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para aplicar o questionário e observar o referido aluno em sala de aula.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação do aluno agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação dele na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16)XXXXXX ou pelos e mails angelina_agn@hotmail.com e jappcampos@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do aluno pelo qual sou responsável na pesquisa e autorizo ele participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

E mail: jappcampos@gmail.com

Pesquisadora Iniciação Científica: Angelina Leonilda de Oliveira

Endereço: XXXXX, XX, XXXXXXXX

Contato telefônico: (16) XXXXXXXX e-mail: angelina_agn@hotmail.com

Local

e

data:

Nome do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome do Pesquisador Iniciação Científica

Assinatura do Pesquisador Iniciação Científica

Nome do Responsável pelo Participante

Assinatura do Responsável pelo Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS DE ESCOLARES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA

Eu, Angelina Leonilda de Oliveira, pesquisadora de iniciação científica e estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar peço sua autorização para o aluno _____ participar da pesquisa “Inclusão no ensino médio: vivências de escolares público alvo da educação especial e colegas de turma” sob a orientação e pesquisador responsável a Prof^a Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

O processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos PAEE matriculados no ensino médio, em especial às interações sociais e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma. Diante disso, os objetivos desse estudo são caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

O aluno pelo qual o (a) senhor (a) é responsável foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: a) estar matriculado em alguma série do ensino médio da rede pública de ensino; e, b) ser aluno público-alvo da educação especial incluso no ensino médio. Ele será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem as interações sociais com seus colegas de turma e sua inclusão no ensino médio; também será solicitada uma autorização para ele ser observado em sala de aula, pela pesquisadora.

A entrevista será agendada de acordo com a disponibilidade de horários dele. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade; porém, o momento da entrevista e da observação poderá acarretar algum tipo de desconforto emocional, cansaço, estresse, constrangimento ou vergonha ao ser observado. Diante dessas situações, ele terá garantido pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista e/ou a observação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar e encaminhar o aluno para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar do mesmo.

O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca caracterizar através das vivências de alunos PAEE e seus colegas de sala, como é a interação social entre os mesmos, bem como verificar a importância de uma boa interação social, uma vez que isto ocorrendo, o aprendizado se torna de melhor alcance.

A participação do aluno é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação dele. A qualquer momento ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e para observar o referido aluno em sala de aula. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do aluno agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação dele na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16)XXXXXX ou pelos e mails angelina_agn@hotmail.com e jappcampos@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do aluno pelo qual sou responsável na pesquisa e autorizo ele participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

E mail: jappcampos@gmail.com

Pesquisadora Iniciação Científica: Angelina Leonilda de Oliveira

Endereço: Rua XXXX, XXXXXX – XXXXX

Contato telefônico: (16) XXXXX e-mail: angelina_agn@hotmail.com

Local e data:

_____	_____
Nome do Pesquisador Responsável	Assinatura do Pesquisador Responsável
_____	_____
Nome do Pesquisador Iniciação Científica	Assinatura do Pesquisador Iniciação Científica
_____	_____
Nome do Responsável do Participante	Assinatura do Responsável do Participante

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS DE ESCOLARES PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA**

Eu, Angelina Leonilda de Oliveira, estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Inclusão no ensino médio: vivências de escolares público alvo da educação especial e colegas de turma” orientada pela Prof^a Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

O processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos PAEE matriculados no ensino médio, em especial às interações sociais e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma. Diante disso, os objetivos desse estudo são caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e Verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: a) estar matriculado em alguma série do ensino médio da rede pública de ensino; e, b) ser aluno público-alvo da educação especial incluso no ensino médio. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem as interações sociais com seus colegas de turma e sua inclusão no ensino médio; também será solicitada uma autorização para você ser observado em sala de aula, pela pesquisadora.

A entrevista será agendada de acordo com a sua disponibilidade de horários. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade; porém, o momento da entrevista e da observação poderá acarretar algum tipo de desconforto emocional, cansaço, estresse, constrangimento ou vergonha ao ser observado. Diante dessas situações, você terá garantido pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista e/ou a observação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca caracterizar através das vivências de alunos PAEE e seus colegas de sala, como é a interação social entre os mesmos, bem como verificar a importância de uma boa interação social, uma vez que isto ocorrendo, o aprendizado se torna de melhor alcance.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e para observar você em sala de aula. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela

pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16)XXXXXX ou pelos e mails angelina_agn@hotmail.com e jappcampos@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Angelina Leonilda de Oliveira

Endereço: Rua XXXXXXXXX

Contato telefônico: (16)XXXXXX e-mail: angelina_agn@hotmail.com

E mail da orientadora: jappcampos@gmail.com

Local

e

data:

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS DE ESCOLARES PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COLEGAS DE TURMA

Eu, Angelina Leonilda de Oliveira, estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Inclusão no ensino médio: vivências de escolares público alvo da educação especial e colegas de turma” orientada pela Prof^a Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

O processo de inclusão escolar envolve a participação de diversos agentes educacionais, daí a necessidade e importância em se conhecer o ambiente escolar dos alunos PAEE matriculados no ensino médio, em especial às interações sociais e vivências entre tais alunos e seus colegas de turma. Diante disso, os objetivos desse estudo são caracterizar como ocorrem as interações sociais entre aluno PAEE e colegas de turma dentro e fora do contexto de sala de aula; verificar a visão dos colegas de sala sobre as interações sociais com o aluno PAEE; e verificar como o aluno PAEE percebe as interações sociais com os colegas.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: a) estar matriculado em alguma série do ensino médio da rede pública de ensino; e, b) ser colega de turma de um aluno público alvo da educação especial incluso no ensino médio. Você será convidado a responder a um questionário com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem as interações sociais entre você e o aluno PAEE; também será solicitada uma autorização para você ser observado em sala de aula, pela pesquisadora.

O questionário será agendado de acordo com a disponibilidade de horários de todos os participantes. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade; porém, o momento de responder o questionário e da observação poderá acarretar algum tipo de desconforto emocional, cansaço, estresse, constrangimento ou vergonha ao ser observado. Diante dessas situações, você terá garantido pausas nos questionários, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a aplicação do questionário e/ou a observação a qualquer momento. O questionário será aplicado pela pesquisadora, na sala de aula e de forma coletiva. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca caracterizar através das vivências de alunos PAEE e seus colegas de sala, como é a interação social entre os mesmos, bem como verificar a importância de uma boa interação social, uma vez que isto ocorrendo, o aprendizado se torna de melhor alcance.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para aplicar o questionário e observar você em sala de aula.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16)xxxxxx ou pelos e mails angelina_agn@hotmail.com e jappcampos@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Angelina Leonilda de Oliveira

Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Contato telefônico: (16)xxxxxx e-mail: angelina_agn@hotmail.com

E mail da orientadora: jappcampos@gmail.com

Local

e

data:

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C

ROTEIRO SEMISTRETURURADO DE OBSERVAÇÃO ADAPTADO DO ESTUDO DE OLIVA (2011)

Data:

Tempo de Duração da observação:

Disciplina/ contexto de observação:

Parte 1: Descrição espaço físico e localização dos participantes da pesquisa.

Parte 2: Questões orientadoras para a observação.

- Como se dá a interação entre os alunos?
- O aluno PAEE participa de trabalhos em grupo? Como se dá a participação?
- De que forma se dá a participação do aluno PAEE nas atividades demandadas pelo professor? Faz sozinho? Em dupla? Em grupo? O professor possibilita escolhas de como fazer o trabalho?
- O aluno PAEE participa espontaneamente das aulas? Faz pergunta? Tem iniciativa? Solicita algo aos colegas? Quais são os comportamentos do aluno PAEE durante as aulas?
- Os colegas de turma e o aluno PAEE conversam durante a aula/ intervalo?
- O aluno PAEE foi convidado a pertencer a algum grupo para realização de atividades?
- O aluno PAEE iniciou alguma conversa/interação?
- Os professores incentivam a interação entre os alunos?
- Outras considerações, se necessárias.

APÊNDICE D

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Questões adaptadas do estudo de Veltrone (2008)

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Série:

Questões

1. Você tem colegas na sua classe?
2. O que você e seus colegas fazem juntos?
3. Você tem um colega que gosta mais? Se sim, por quê?
4. Com quem você costuma ficar durante o intervalo?
5. Você participa das atividades fora da sala de aula?
6. Com quem você costuma ficar nas aulas de Educação Física?
7. O que seus colegas fazem que você mais gosta, por quê?
8. Tem alguma coisa que eles fazem que você não gosta, por quê?
9. Como é para você estar nesta escola?
10. Você gosta de seus colegas? Por quê?
11. Sobre os seus colegas, houve alguma mudança do ano passado para este ano? Por quê?
12. Você quer comentar mais alguma sobre seus colegas de sala de aula?

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PARA OS COLEGAS DE TURMA

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

Questões

1. **Cite três alunos da sua classe que você considera como colega ou amigo.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
2. **Indique três alunos que você mais gosta de fazer as atividades escolares.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
3. **Indique três alunos que você menos gosta de fazer as atividades escolares.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
4. **Dentre os alunos que estão na sua classe, cite três que você acha que fará uma faculdade.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
5. **Dentre os alunos que estão na sua classe, cite três alunos que você acha que nunca farão uma faculdade.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
6. **Indique três alunos que você costuma ficar durante o intervalo.**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
7. **Com quais alunos você mais conversa?**
1º: _____
2º: _____
3º: _____
8. **Com quais alunos você menos conversa?**
1º: _____
2º: _____
3º: _____

9. **Durante as aulas de Educação Física, indique três alunos que você escolheria pra fazer parte do seu time, para uma partida de futebol.**

1º: _____

2º: _____

3º: _____

10. **E quais alunos você nunca escolheria?**

1º: _____

2º: _____

3º: _____

11. **Indique três alunos que você costumar sair para lugares diferentes do ambiente escolar.**

1º: _____

2º: _____

3º: _____

12. **Como você se sente tendo em sua sala um aluno com deficiência?**

13. **Como você se sentiria se tivesse como colega de atividades um aluno com deficiência?**

14. **Em sua opinião, os alunos com deficiência deveriam estar na mesma escola do que os alunos sem deficiência? Por quê?**

15. **Você acha que o aluno com deficiência aprende os conteúdos escolares?**

16. **Qual sua opinião sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum?**

