



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA- CCT
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

RAYSSA RAQUEL SIMÕES PEREIRA

**PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO NO
ENSINO DE QUÍMICA**

**CAMPINA GRANDE
2022**

RAYSSA RAQUEL SIMÕES PEREIRA

**PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO NO
ENSINO DE QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Química da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de graduada em Licenciatura em
Química

Orientador: Prof. Me. Marlon Tardelly Morais Cavalcante

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436p Pereira, Rayssa Raquel Simoes.
Perspectiva inclusiva para alunos com autismo no ensino de química [manuscrito] / Rayssa Raquel Simoes Pereira. - 2022.
89 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2023.
"Orientação : Prof. Me. Marlon Tardelly Morais Cavalcante, Departamento de Educação - CEDUC."
1. Educação inclusiva. 2. Ensino de química. 3. Autismo. I.
Título

21. ed. CDD 540.7

RAYSSA RAQUEL SIMÕES PEREIRA

**PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO NO
ENSINO DE QUÍMICA**

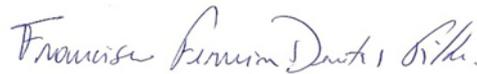
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Química da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de graduada em Licenciatura em
Química

Aprovada em: 31 / 03 / 2022.

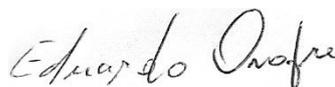
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Marlon Tardelly Morais Cavalcante
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu filho Erick, que deu um sentido especial a minha existência, por ser minha maior fonte de força e inspiração. Desejo que seu futuro seja brilhante, te amo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus;

Agradeço ao meu marido, melhor amigo e companheiro **Russell**. Agradeço por dividir está jornada comigo, desde o início, me incentivando, apoiando, me ajudando nos momentos difíceis, e principalmente por apoiar meu retorno a universidade, sendo minha principal rede de apoio, em todos os momentos, sempre serei grata.

A minha mãe **Rosirene**, por toda dedicação, compreensão, sempre procurando dar o seu melhor, sou grata a educação que foi me proporcionada, fundamental para minha formação profissional e caráter.

Ao meu pai **Adson** (*in memoriam*), apesar do pouco tempo que estivemos juntos, agradeço pelo seu amor, carinho e ensinamentos.

A minha madrinha e tia **Mônica Maria**, por ser minha maior inspiração. Serei sempre grata pelo seu incentivo.

Ao meu irmão **Adison**, por sua amizade e companheirismo (que seu futuro seja brilhante).

A todos os **Amigos** que me ajudaram ao longo dessa caminhada.

Aos meus sogros **Magna** e **Rossini**, e minha cunhada **Amy**, pelo incentivo e apoio.

Aos meus **Avôs** (paterno e materno) por contribuírem com minha educação e formação.

Ao meu orientador **Marlon Tardelly** por me acolher, me ouvir, incentivar, apoiar, ser fonte de inspiração como profissional e ser humano. Obrigada por todo conhecimento compartilhado.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Química da UEPB, em especial a **Francisco Dantas**, que talvez não saiba, mas oportunizou meu reingresso a Universidade. E todos que dividiram essa jornada comigo, sendo fundamentais e contribuintes para minha formação.

Em especial ao meu filho **Erick**, pela sua paciência, abraços de incentivo, por me fazer forte e ser a principal fonte de inspiração para realização deste trabalho. Meu filho, o amor da minha vida, a luz da minha existência e motivo da minha luta por um mundo Inclusivo.

A todos que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho,

OBRIGADA.

“Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões...”

Maria Teresa Mantoan

RESUMO

Este estudo, busca compreender, os desafios relacionados a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino de Química. A fundamentação teórica, compondo a primeira parte da pesquisa, aponta a história da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, suas definições, e um olhar para as especificidades inerentes ao TEA no Ensino de Química. A pesquisa tem sua continuidade de forma qualitativa, através de um questionário, para atingir os objetivos, e compreender a perspectiva dos alunos do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual da Paraíba –UEPB, indagando sobre suas percepções a respeito da Educação Inclusiva, bem como as inquietudes destes discentes em relação a temática abordada. Nesse contexto, as falas destes discentes, contribuíram para formulação de uma problemática gerada no âmbito da graduação, a respeito da formação inicial e continuada, e as possibilidades pedagógicas para inclusão do aluno com TEA no Ensino de Química, através do Desenho Universal de Aprendizagem -DUA e Tecnologias Assistivas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Ensino de Química; Autismo.

ABSTRACT

This study seeks to understand the challenges related to the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Chemistry Teaching. The theoretical foundation, composing the first part of the research, points to the history of Special Education in the Inclusive Perspective, its definitions, and a look at the specificities inherent to ASD in Chemistry Teaching. The research has its continuity in a qualitative way, through a questionnaire, to achieve the objectives, and to understand the perspective of the students of the Degree in Chemistry, at the State University of Paraíba -UEPB, inquiring about their perceptions about Inclusive Education, as well as the concerns of these students in relation to the topic addressed. In this context, the speeches of these students contributed to the formulation of a problem generated in the context of graduation, regarding initial and continuing education, and the pedagogical possibilities for the inclusion of students with ASD in Chemistry Teaching, through the Universal Learning Design - DUA and Assistive Technologies.

Keywords: Inclusive education; Chemistry teaching; Autism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação gráfica da Prevalência Do Autismo-EUA.....	18
Gráfico 2: Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	54
Gráfico 3: Período do Curso.....	54
Gráfico 4: Experiência em sala de aula.....	55
Gráfico 5: Conhecimento sobre a Legislação.....	56
Gráfico 6: Cursou o componente de Educação Especial e Inclusiva.....	57
Gráfico 7: Adequar sua metodologia para atender alunos com deficiência.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalho de Conclusão de Curso- TCC com o tema Ensino de Química e Inclusão - UEPB.....	15
Quadro 2: Trilha metodológica.....	20
Quadro 3: Classificação Internacional de Doenças (CID)	37
Quadro 4: Inclusão Social.....	46
Quadro 5: Respostas dos discentes - Questão 5.....	56
Quadro 6: Inquietações dos discentes geradas posterior ao componente de Educação Especial e Inclusiva – Questão 7.....	58
Quadro 7: Recursos que os participantes utilizariam em uma perspectiva inclusiva – Questão 10.....	61
Quadro 8: Opinião dos participantes sobre a Educação Especial e Inclusiva que já cursaram esse componente curricular	63
Quadro 9: Opinião dos participantes sobre a Educação Especial e Inclusiva que ainda não cursaram esse componente curricular.....	63

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Contextualização do tema.....	11
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo Geral.....	19
1.3.2 Objetivo Específico.....	19
1.4 Trilha Metodológica.....	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Breve Histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva.....	21
2.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva.....	31
2.2. Compreendendo brevemente o Transtorno do Espectro Autista.....	35
2.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Legislação.....	39
2.2.2 O papel do professor na inclusão de alunos com TEA.....	46
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Delineamento da pesquisa.....	50
3.2 População e amostra.....	51
3.3 Instrumento da pesquisa.....	51
3.4 Coleta de dados.....	52
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	53
4.1 Análise dos dados da pesquisa.....	53
4.2 Formação Docente Inicial e Continuada.....	65
4.3 Ensino de Química e o Transtorno do Espectro Autista.....	67
4.4 Possibilidades pedagógicas voltadas para aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino de Química.....	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	84
APÊNDICE A: Formulário da pesquisa.....	85
APÊNDICE B: Termo de Consentimento para participação da pesquisa.....	87
APÊNDICE C: Adesão e Consentimento dos participantes da pesquisa.....	88

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do Tema

As escassas reflexões que ocorreram durante a graduação, referente a temática, as inquietações pessoais e crescentes que surgiram após o diagnóstico de autismo do meu filho, e o pouco conhecimento e interesse dos discentes em torno deste assunto, formam, os principais motivos para a escrita deste trabalho. Embora, a inclusão seja um tema com crescentes discussões na atualidade, sobretudo no âmbito educacional, é preciso debater e viabilizar de forma contínua sua importância.

A autora do presente estudo, traz de forma breve, sua experiência pessoal e reflexiva relacionada à inclusão, educação e Ensino de Química. Aos 6 anos de idade, tinha como certa a decisão de que seria professora, a licenciatura para mim, aconteceu de forma natural, pois, vislumbrava estar em sala de aula e ensinar. Ainda no ensino fundamental, comecei a apresentar muita dificuldade em compreender os conteúdos vistos em sala de aula, a forma como as aulas eram ministradas não me despertavam interesse, copiava o que estava escrito no quadro e estudava posteriormente em casa, decorava e realizava as avaliações.

Sempre me questionava, porque não consigo entender quando estou em sala de aula, parece tão simples?

No ensino médio, as questões voltadas a foco e compreensão diminuíram ainda mais, eu me sentia mal, sempre indagava a minha capacidade. *Será que mais algum aluno tem dificuldade?* Foi, ainda no ensino médio, ao realizar um trabalho para a feira de ciências, voltada para a disciplina de Química, que o professor sugeriu que realizássemos uma experimentação para explicar sobre combustível do futuro. Na fase de ensaio para a apresentação, fiz o experimento, e como “mágica” consegui assimilar, teoria à prática, *vibrej, é isso!* Decidi naquele momento quero ser professora de química, e sempre, sempre, que possível utilizarei táticas lúdicas, pois no meu caso, facilitava a compreensão, pensei: se eu conseguir compreender meu aluno também vai.

Esse era meu perfil, uma aluna vista como “normal”, típica, porém, apresentava diversas dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, insegurança, crises de ansiedade, sensação de fracasso, dificuldades em se comunicar, sensoriais entre outras questões. Hoje ao realizar o acompanhamento do meu filho, entendo, que o que nos diferencia é apenas um laudo, pois, nunca tive a oportunidade de receber acompanhamento profissional e fechar um diagnóstico.

Quando falamos em inclusão, principalmente relacionando ao Ensino de Química, ainda não é um tópico com um número expressivo de pesquisas no campo acadêmico, em especial correlacionados a alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Tendo em vista a urgência de falarmos sobre a temática e percebendo-se as poucas monografias produzidas pelos estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Química, do Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, que abordem tais inquietações, este trabalho traz discussões sobre a importância de um olhar voltado para a Educação Inclusiva, em específico quando falamos de crianças e jovens com TEA, sendo este, instrumento de sensibilização e informação, que possa gerar reflexões de mudança em sua prática pedagógica.

A falta de visibilidade das pessoas com deficiência e sua exclusão, ocorre muitas vezes pela ausência de espaço na sociedade, ocasionada em sua maioria pela falta de informação da mesma e a não compreensão das particularidades das pessoas com deficiência, bem como o despreparo profissional, seja no âmbito educacional, ou em outras áreas de serviços utilizados por estas pessoas. Por este motivo faz-se necessário, debates constantes, que sejam capazes de provocar reflexões relevantes a respeito da formação dos discentes e formação continuada, evidenciando a importância de um olhar crítico-reflexivo sobre a inclusão no âmbito escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência lei nº 13.146 instituída em de 6 de julho de 2015, considera pessoa com deficiência no artigo 2º “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. É sabido que existem diversas barreiras limitantes, que dificultam e impedem o acesso, e a participação plena dos alunos com deficiência em salas de ensino regular. Então, como é possível garantir o acesso destes estudantes, respeitando seu direito de ir e

vir e viabilizando espaços que sejam capazes de promover aprendizagem valorizando as potencialidades destes alunos?

É importante ressaltar o artigo 27, capítulo IV, presente na Lei N°13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art.27).

Apenas a inserção deste aluno em sala de aula conforme assegura a legislação não é suficiente, é necessário capacitar profissionais, informar a sociedade, ou seja, realizar um trabalho meticuloso que consiga colocar em prática as leis apresentadas, assim, efetuando condutas que reduzam as falhas de inclusão. De todo modo, é crucial a discussão sobre as práticas pedagógicas que beneficiem o desenvolvimento das habilidades e competências de estudantes com TEA em sala de aula.

Compreendemos que, para iniciarmos os debates e reflexões é preciso compreender as políticas públicas direcionadas para a inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil, e concomitante a isto, é imprescindível que se entenda a parte histórica, partindo do princípio que a educação é um direito de todos, e assegurando-se dos direitos garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n°9.394/96).

[...] um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a essa inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência. Além disso, ela institui, como um dos princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola(art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, V). (MANTOAN,2004, p. 41).

No tocante as políticas públicas são notórias o efeito promovido por estas, pois, com a inserção das mesmas houve uma ampliação de alunos com deficiência inseridos em escolas regulares, podemos destacar a Declaração de Salamanca, sendo fundamental para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva

em especial a legislação Brasileira, sendo considerado um dos marcos mundiais mais importantes para educação. Refletindo sobre a inclusão deste aluno em sala de aula em escolas regulares, só sua permanência em sala garante a inclusão?

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos [...] (BRASIL, 1994, p.11).

A Educação Inclusiva traz uma reflexão bem mais ampla, desde a sua definição a interpretação do seu objetivo, logo colocar um aluno com deficiência em sala de aula não lhe garante que este seja incluso de fato, pois, existe diversos paradigmas que precisam ser quebrados, e infelizmente perduram ainda em nossa sociedade, a exemplo de modelos educacionais passados como segregação, exclusão e integração.

Compreender as políticas públicas e o processo histórico da educação inclusiva é fundamental e de extrema importância, para que as discussões sejam iniciadas, porém, ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a educação inclusiva está concernente ao convívio de todos, em harmonia, de forma que independente das características e particularidades de cada indivíduo (seja ele uma pessoa com deficiência ou não) exista respeito, igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças.

Para que a inclusão seja praticada em sala de aula é necessário que o professor tenha acesso adequado a informação sobre o assunto, em consequência, este irá encontrar mais possibilidades de praticar a inclusão do aluno com deficiência na escola, promovendo de forma adequada a interação, aprendizagem, socialização, respeitando o direito a igualdade e respeito as diferenças.

1.2 Justificativa

A temática inclusão, principalmente quando se remete ao Ensino de Química, ainda não é um tópico com um número expressivo de pesquisas no campo educacional. Para validarmos esse argumento, ao consultar a: **Biblioteca Digital da**

Universidade Estadual da Paraíba > Campus1 - Campina Grande > CCT- Centro de Ciências e Tecnologia > 05- Química > Educação Inclusiva, é possível obter como resultado de busca, um total de 11 trabalhos de conclusão de curso, entre o período de 2016-2019, que inclui como palavra chave Ensino de Química e Educação Inclusiva (Quadro 1).

Quadro 1: Trabalho de Conclusão de Curso- TCC com o tema Ensino de Química e Inclusão.

Ano	Referência
2016	SILVA, A. N. S. da. O ensino de Química desenvolvido com alunos surdos em uma escola especializada do município de Campina Grande – PB. 2016. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
2016	BARBOSA, J. T. O ensino inclusivo de Química através do visual: Estratégias de ensino para alunos surdos. 2016. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
2016	MOREIRA, M. L. L. O uso do lúdico como auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de separação de misturas na perspectiva da inclusão. 2016. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)-Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
2017	SANTOS, A. L. A. dos. Levantamento observatório da inserção de alunos com deficiência em aulas mediante a visão de seus professores de Química em exercício. 2017. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
2017	FERNANDES, C. R. S. Concepções dos professores de Ciências da cidade de Alagoa Nova - PB sobre o tema Educação Inclusiva. 2017. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
2018	PEQUENO, I. C. Desafios de professores de Química quanto a inclusão de alunos. 2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

2019	SOARES NETO, J. G. Diagnóstico sobre práticas inclusivas em uma escola pública darede estadual da cidade de Campina Grande. 2019. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande,2019.
2019	SILVA, L. M. de A. Avaliação de uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do conteúdo de tabela periódica com alunos deficientes visuais. 2019. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
2019	BARROS, J. B. A prancha de comunicação como recurso auxiliar as aulas de funções oxigenadas na educação básica. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
2019	SILVA. Márcia de Fátima Almeida. Relato de uma abordagem do conteúdo Propriedades periódicas para alunos com deficiência visual. 2019. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.
2019	SILVA, J. G. da. Ensino de ciências na escola de surdos de Gado Bravo – Paraíba. 2019. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

Fonte: Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba, 2022

A busca sendo realizada de forma mais abrangente, em todo o Campus da UEPB, entre o período de 2014-2021, obtenha-se como retorno, um total de 163 trabalhos com a pesquisa direcionada para Educação Inclusiva de modo geral.

Ao ter acesso a estes dados, muitas inquietações foram geradas, tendo em vista que quando direcionado em específico para o TEA e concernente ao Ensino de Química, não houve nenhum resultado de TCC que aborde este tema, ou estas nomenclaturas relacionadas em palavra-chave. Ao analisarmos os dados seguintes, é possível compreendermos a necessidade urgente de debatermos sobre a temática, e ampliarmos essa discussão no campo educacional.

Descobertas realizadas pela Rede de Monitoramento de Deficiências do Autismo e Desenvolvimento (ADDM) do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), desde dos anos 2000, tem sido de extrema importância para ajudar a entender de forma mais precisa, o número e as características das crianças com TEA,

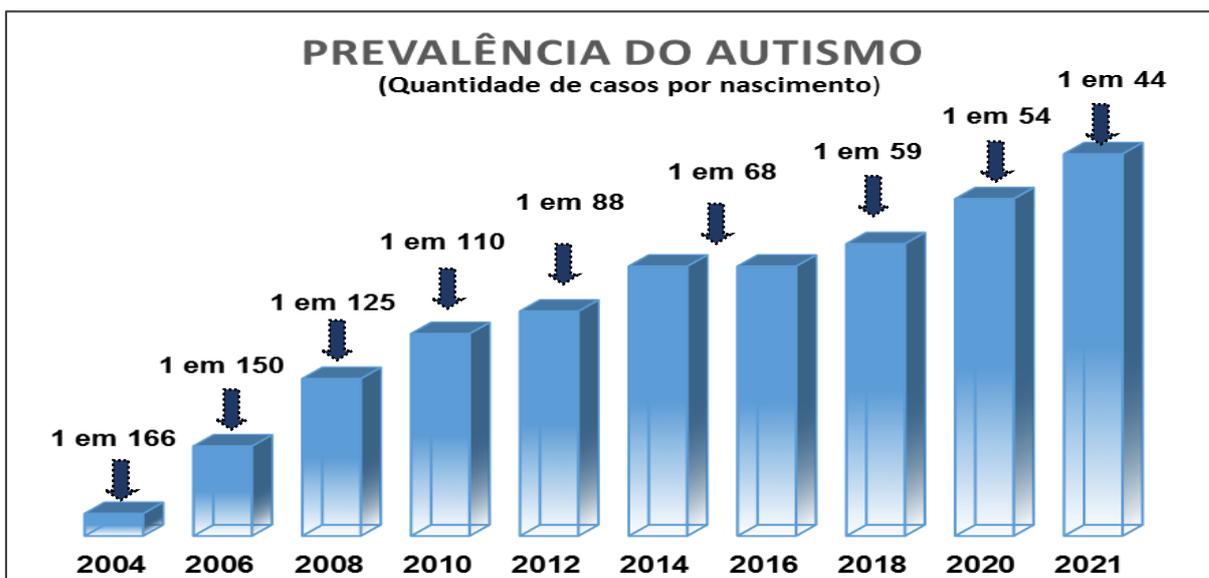
bem como a idade dessas crianças são avaliadas e seus primeiros diagnósticos (CDC, 2022).

Observando os dados desta pesquisa realizada nos EUA, cerca **de 1 em cada 54** crianças foram identificadas no espectro do autismo em uma amostra de 2016 com crianças de 8 anos de idade em 11 comunidades dos EUA (CDC, 2020). Em outro estudo, publicado no CDC (dados coletados entre 2009- 2017) verificou-se que cerca de 1 em 6 (17%) crianças na faixa etária entre 3 a 17 anos, foram diagnosticadas com alguma deficiência de desenvolvimento.

A porcentagem de crianças de 3 a 17 anos com diagnóstico de deficiência de desenvolvimento aumentou de 16,2% em 2009-2011 para 17,8% em 2015- 2017. Especificamente, os diagnósticos aumentaram para transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (8,5% a 9,5%), transtorno do espectro autista (TEA) (1,1% a 2,5%) e deficiência intelectual (ID) (0,9% a 1,2%). (ZABLOTSKY et al., 2019).

Em publicações recentes divulgadas no Relatório da Comunidade de 2021 sobre Autismo da ADDM Network, trouxeram uma nova atualização destes dados, onde cerca de **1 a cada 44** (gráfico 1) crianças de 8 anos de idade foram identificadas com TEA em 2018 , com base no rastreamento realizado em 11 comunidades nos Estados Unidos (CDC ,2021). Podemos então observar que este número é maior do que as estimativas do último relatório que havia sido divulgado (1 em cada 54 crianças, relatório de 2020). Após a visualização destes dados, podemos realizar algumas reflexões, primeiro qual relevância destes dados para a educação? Será que teremos alunos sempre típicos em sala de aula?

Gráfico 1: Prevalência de autismo nos EUA.



Fonte: Dados: Centers for Disease and Prevention (CDC) – EUA, Gráfico: Elaborado pela autora.

Embora ainda não tenhamos estatísticas precisas no Brasil, é notável que exista um aumento dos diagnósticos de TEA, e se faz necessário uma ampliação de diálogos e debates, democratizando esse conhecimento no âmbito educacional, considerando medidas que ampliem a instrumentalização e preparação destes profissionais, bem como sua formação continuada.

Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experientados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social. Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade. (DELORS et al, 1998, p.162).

Para Jesus e Effgen (2012), a formação continuada possibilita novas outras práticas pedagógicas que potencializam a escolarização de alunos com TEA.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos

utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.(JESUS E EFFGEN, 2012,p.18).

A formação continuada em sua maioria é o primeiro contato, ou melhor, é a primeira oportunidade para o professor se aprofundar e refletir sobre a educação inclusiva, visto que, nas universidades, os cursos de graduação até pouco tempo atrás não ofertavam em sua grade curricular disciplinas de Educação inclusiva.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender o ponto de vista dos estudantes de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande – Campus I, em torno da temática abordada: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para o Ensino de Química. Entendendo as inquietações e dificuldades, sendo possível contrapor as inquietudes através daapresentação deste trabalho, visando sensibilizar e coletivizar o conhecimento.

1.3.2 Objetivo Específico

- Estudar a história da Educação Especial no Brasil;
- Analisar as políticas públicas voltadas para as particularidades da Educação Especial e Inclusiva;
- Contribuir para a democratização e ampliação do conhecimento e informações referente, a Educação Inclusiva no Ensino de Química e o Transtorno o Espectro Autista;
- Sensibilizar os discentes e docentes em formação continuada, frente aos processos de ensinar.

1.4 Trilha Metodológica

De forma breve e sucinta, a trilha metodológica contemplada neste estudo (Quadro 2), mostra o tipo de pesquisa realizada desde a sua fundamentação teórica, coleta de dados, análises, discussões e resultados.

Quadro 2: Metodologia aplicada nesse estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte do estudo, abordamos um breve histórico sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva, e, os principais documentos influentes no Brasil e no mundo a respeito da respectiva temática. Ainda nesta parte do estudo, apresentamos reflexões acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como suas definições, diferenças e conceitos. Assim, como uma síntese para compreensão e entendimento das especificidades de alunos com TEA, bem como a legislação que assegura o direito dos alunos com TEA, e o papel do professor na inclusão destes alunos.

2.1 Breve Histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva

Historicamente, a Educação Especial e Educação Inclusiva, passaram por diversas mudanças, há de se ressaltar que a educação nem sempre foi inclusiva. E para entendermos as transformações que aconteceram e suas implicações, é necessário ter a compreensão dos aspectos políticos, históricos e também ideológicos, que fomentam a Educação Inclusiva, abordando brevemente, marcos importantes que fazem parte desta trajetória, como afirma Mendes (2020, p.45) “O histórico da educação inclusiva está interligado à defesa dos direitos humanos graças a reivindicações de grupos vulnerabilizados”.

De acordo com Vieira (2014), as pessoas com deficiência eram marginalizadas, tratadas como anormais, abandonadas e por vezes executadas, e um dos principais motivos, está relacionado ao despreparo e ao “desconhecimento da população”. (VIEIRA, 2014). Observando o contexto histórico, as pessoas com deficiência sofreram diversas formas de preconceito, (e sofrem) discriminação, torturas, exclusão social e situações vexatórias. Eram rotuladas como pessoas “inválidas”, “comprometidas” ou “incapazes”, e muitas vezes para estas, era negado o convívio social.

As pessoas tradicionalmente nomeadas como “anormais”, “excepcionais” ou “deficientes” estiveram durante longos séculos excluídas da oportunidade de escolarização e de outros direitos sociais sob o apoio de teorias, concepções, métodos e práticas que expressavam a ótica dos pesquisadores e/ou das proposições políticas de determinadas épocas (SANTIAGO,2003, p.15).

A luta pelos direitos, e acesso à educação da pessoa com deficiência, são marcados por modelos de comportamentos, ou, pensamentos sociais que foram se modificando ao longo do tempo, alguns destes modelos ainda permeiam na sociedade atual. São os modelos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Conforme Sasaki (2006), a sociedade, atravessou estes pensamentos ou práticas sociais, iniciando pela exclusão, onde, neste modelo as pessoas com deficiência não podiam participar da sociedade, devido as suas especificidades ou “condições atípicas”.

No século XVII e XVIII, observa-se o descaso para com os deficientes mentais, eles eram internados nas mesmas instituições: orfanatos, manicômios, prisões, onde ficavam juntos com outros excluídos, como: delinqüentes, doentes mentais, velhos e pobres. Esse período também é conhecido como fase de exclusão, época em que a pessoa com deficiência não recebia nenhuma atenção educacional e nem outros serviços assistenciais. (SHIMAZAKI, 2009, p.2).

No segundo momento acontece o atendimento segregado, ocorrendo dentro de instituições especializadas.

[...] fase de segregação institucional que compreende finais do século XVIII e começo do século XIX. É nesse período que a Educação Especial realmente iniciou, quando parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiências. (SHIMAZAKI, 2009, p.4).

De acordo com Shimazaki (2009), o intuito era proteger as pessoas típicas das atípicas, ou seja, neste contexto as pessoas com deficiência, continuaram sendo excluídas e marginalizadas, porém, atendidas em instituições, onde, a preocupação destas instituições era mais assistencial do que educativa. “Essa compreensão de que o deficiente seria melhor atendido, isolado das demais crianças tidas como normais, predominou até a década de 60” (NASCIMENTO, 2014, p.16).

Para Shimazaki (2009), apesar de ter sido um momento segregativo, representou alguns avanços para a Educação Especial, sendo marcado por criação de métodos e tratamento especializados e iniciativas de desenvolvimento científico e técnico.

O terceiro momento é marcado pela integração, onde, as pessoas com deficiência são inseridas em salas de ensino regular, porém, realizando atividades diferentes dos demais alunos, e, praticamente sem realizar interação com os outros estudantes, bem como a não valorização de suas individualidades.

Segundo Nascimento (2014), ocorreu um grande movimento nas décadas de 60 e 70, para que as pessoas fossem reinseridas na sociedade, retirando os deficientes das instituições ou centros especializados, e ocupando espaço em escolas regulares, sendo uma época de mudanças expressivas para a Educação Especial, em decorrência principalmente, das reivindicações de pais de crianças com deficiência. Ainda, segundo Nascimento (2014, p.17) “ resultou no estabelecimento do direito à educação pública gratuita de todas as crianças com deficiência”.

Como afirma Nascimento (2014), embora a integração tenha apresentado um grande avanço, no que diz respeito a socialização e igualdade, neste modelo, os alunos com deficiência, eram moldados para se tornar “o mais próximo possível das crianças normais”, para conseguir se enquadrar nas classes regulares de ensino.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN,2003, p.15).

Recentemente, adotou-se a filosofia da inclusão. Surgindo como uma proposta educacional, em meados dos anos 90. De acordo com Sasaki (2006), a integração foi um processo social importante, pois, tem seu mérito em relação a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, porém, ainda não propiciava de fato a “participação plena com igualdades de oportunidades”. (SASSAKI, 2006, p.33).

De acordo com Shimazaki (2009, p.6) “A inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns [...]”, ou seja, a inclusão diz respeito a educação para todos, independentemente das especificidades do aluno, como afirma Mantoan (2003), na inclusão as escolas devem acolher a todas as diferenças nos diferentes níveis de ensino. “A inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação

especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração”. (MANTOAN 2003, p.16).

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (STAINBACK; STAINBACK,1999, p.9).

O entendimento e as mudanças dos modelos sociais sofreram suas transformações ao longo do tempo, bem como o longo percurso histórico, marcado por inúmeros movimentos políticos, e sociais, aos quais, pode-se citar alguns documentos importantes de caráter mundial. Estes documentos, foram de extrema relevância para alavancar a implantação de políticas públicas voltadas para educação inclusiva. Serão abordados alguns marcos e documentos mundiais importantes.

Um dos marcos mundiais importantes, foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). A DUDH foi adotada no dia 10 de dezembro de 1948, sendo assinado por diversos países, inclusive o Brasil. Sendo publicada logo após a 2ª guerra mundial, partindo de uma ação da Organização das Nações Unidas (ONU) de promover a paz e a proteção universal dos direitos humanos. Visando um conjunto de direitos que se aplique absolutamente a todos, conforme está descrito no artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948), defendendo a igualdade entre todos, direito a dignidade, liberdade, proteção, educação, entre outros.

De acordo com Capellini e Rodrigues (2014, p.3), esta declaração foi fundamental para impulsionar criações de leis e dispositivos legislativos mundiais “além de ampliar e fortalecer movimentos sociais de pessoas e grupos que lutam no mundo todo buscando que tais direitos sejam efetivados”. Na declaração uma passagem importante para a Educação está descrita no seu artigo 26º:

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem

como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU,1948).

Em 20 de dezembro de 1959, uma década após a DUDH, reafirmando o que foi estabelecido sobre os direitos humanos fundamentais, as Nações Unidas proclamam a Declaração dos Direitos da Criança, onde podemos destacar neste documento o princípio V, sobre o direito da criança com deficiência: “A criança física ou mentalmente deficiente, ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular ” (UNICEF,1959). Também ainda neste mesmo documento podemos destacar o princípio VII:

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade (UNICEF, 1959).

Na década de 80, a Educação Especial começa a ganhar o caráter de Inclusão, podemos citar como fator importante para este passo a Constituição Federal de 1988, sendo um dos documentos mais antigos para a educação brasileira, e é após a sua introdução, que se dá a existência de outros documentos e a ampliação dos direitos. Podemos destacar o artigo 206, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, não só garantindo o acesso, mas também garantindo direitos e condições para que o estudante permaneça na escola no processo formativo. No artigo 208, inciso III, é estabelecido o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino “. Segundo Mantoan:

Este atendimento destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo [...] (MANTOAN, 2004, p.42).

A Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada em março de 1990, pela Conferência Mundial sobre a Educação para todos, traz como principal objetivo em seu documento “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”,

pode-se destacar os itens 3 e 5 do artigo 3º, onde o item 5 faz menção a pessoa com deficiência.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

A LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, reafirma em seu Art.54, no inciso III direitos já garantidos na Constituição “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e cita no Art.55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. De acordo com Batalha (2009, p.1070), “os documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira”.

Em junho de 1994, 25 organizações internacionais, realizaram em Salamanca-Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Entende-se que existia entre os países uma compreensão da importância do atendimento a pessoa com deficiência, porém, não existia um direcionamento.

Conforme afirma Mendes (2020), este documento foi muito importante e fundamental para área da Educação Especial, passando a ser documento referência, com o objetivo principal de traçar princípios que auxiliassem o desenvolvimento de políticas e práticas educativas voltadas aos estudantes com deficiência “respondendo, assim, a movimentos sociais que defendiam o fim da segregação em ambientes/escolas exclusivos/especiais”. (MENDES, 2020, p.47). Criando um documento norteador, efetivo, para a modalidade de Educação Inclusiva, inclusive no Brasil, conforme declarado em seus princípios:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO,1994).

Capellini e Rodrigues (2014), afirma que este documento faz parte da tendência mundial de consolidar a Educação Inclusiva, pois, é a partir deste que se intensifica as discussões a nível internacional do tema escolarização da educação especial em salas de ensino regular. Existe então a compreensão que a inclusão deve estar relacionada a todos os segmentos da sociedade, não centralizando-se apenas ao estado, professores, enfim, a inclusão é concernente a toda sociedade.

Em 1994 no Brasil, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, conduzindo para um processo de “integração instrucional”, conforme inserido em seu documento, “(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SEEP,1994, p.19), excluindo esses alunos do ensino regular, deixando a cargo da “Educação Especial”.

A LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB DE 1996 substitui uma versão anterior de 1971, e objetivava a ampliação dos direitos educacionais, assegurando o direito ao acesso e permanência na escola de todas as crianças, sendo considerado para alguns pesquisadores como incentivadora da inclusão. “É promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar”. (KASSAR, 2011, p.71).

O capítulo V, e os artigos 58,59 e 60 são específicos para Educação Especial, trazendo no art.58 como definição uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência “. Pode-se destacar o art. 59, inciso I, assegurando aos educandos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades “ e inciso III “professores com especialização adequada em nível

médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹, mais conhecida como Convenção da Guatemala. Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, tornando-se lei federal por meio do Decreto n. 3.956/2001. É reafirmado neste texto princípios de igualdade entre todos, onde as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos “ inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”, ou seja, o principal objetivo da Convenção é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação [...] e propiciar a sua plena integração à sociedade”. (MEC/SEESP, 2001, p.2)

Pode-se destacar ainda em 2000 a Declaração de Dakar com o compromisso de “alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade”. (DAKAR, 2000). Conforme Mendes (2020) este documento estabelecia importantes metas para o ano de 2015, com garantias para as crianças como acesso ao ensino primário gratuito, melhoria nos níveis de alfabetização dos adultos e “eliminar a disparidade de gênero no acesso à educação primária e secundária; e instaurar a igualdade nesse domínio”. (MENDES, 2020, p.48).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, foi adotada pela ONU em dezembro de 2006, sendo um marco importante para muitos militantes da justiça e equidade sociais, tornando-se um importante protocolo legal.

Até então, prevalecia o paradigma clínico que entendia a deficiência como um obstáculo de per si à integração social, cabendo unicamente às pessoas com deficiência adaptar-se às condições ambientais existentes. A convenção rompe com essa visão e apresenta a percepção de que a deficiência é um fenômeno social resultante da combinação de dois fatores: as restrições individuais de uma pessoa e barreiras impostas pela sociedade. (MENDES, 2020, p.49).

¹ Em meados de 1980, era utilizada as expressões "pessoa portadora de deficiência" e "portadores de deficiência", porém, por volta da década de 1990, passou a usar a expressão "pessoas com deficiência", utilizada até os dias atuais.

Podemos citar também, marcos na legislação Brasileira, importantes para a Educação Especial e Inclusiva a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Nesta resolução, institui-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme determina-se no Art. 3º que a educação especial “entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais”. (MEC,2001).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece em seu Art.1º A Língua Brasileira de Sinais – Libras, e outros recursos de expressão, como um meio legal de comunicação. No ano de 2003, destaca-se a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e 2007- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que menciona a importância da constituição para inclusão das pessoas dentro da escola em turmas regulares, traz de forma abrangente o histórico da Educação Especial no Brasil com perspectiva Inclusiva, e embasamento para a promoção de políticas públicas que sejam capazes de promover uma educação de qualidade para todos, intitulados como marcos históricos e normativos.

Também tem sua importância pela conceptualização de quem são as pessoas com deficiência, informando sobre suas características, e a compreensão de quem são estes alunos da Educação Especial, e o espaço que será ocupado por eles, o ensino comum do ensino regular.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões [...] esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (MEC/ SECADI, 2008).

No ano de 2008, podemos citar ainda o Decreto nº6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

O atendimento educacional especializado (AEE) deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento é feito por meio de um conjunto de atividades, recursos

pedagógicos e de acessibilidade. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado. Sendo assim, são o local privilegiado para esse atendimento, porém não o único. (MENDES et al, 2020, p.136).

O Decreto nº 7.611 de 2011 que estabelece disposições sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e o Decreto nº 7.612, também de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

A LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE em 2014, apresentando validade de 10 anos (2014-2024). Este documento apresenta várias metas a respeito da escolarização, atendimento educacional especializado, inclusão, formação continuada e também apresenta metas de direcionamento de recursos e investimentos para a melhoria da educação no Brasil, estas metas abrangem todos os níveis de formação. Pode-se destacar a meta 4, que dispõe sobre a Educação Especial.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, MEC, 2014).

Em 2015, é instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Sendo assim, define, em seu Art. 1º o objetivo de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” .(BRASIL,2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi construída com muitas mãos e reflete o pensamento atual da sociedade brasileira que deseja implementar um modelo de participação plena da pessoa com deficiência, com autonomia e independência. De acordo com Silva (2015), o Estatuto da pessoa com Deficiência, vislumbra a renovação de um ciclo de avanços, aos quais, espera-se, a “ampliação de direitos e maior visibilidade das pessoas com deficiência”, sendo uma conquista não só das

pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade. Conforme Silva (2015, p.136), a LBI consiste em um novo olhar para inclusão, vetando discriminação por parte de instituições de ensino ou saúde, como cobranças diferenciadas em função da presença da deficiência, bem como mudanças em “shows, salas de cinema, teatro e espetáculos em geral, cursos, escolas, publicações, setor hoteleiro, moradia, trabalho, ensino e qualidade de vida” visando de fato a inclusão.

De acordo com Mendes (2020, p .53), a LBI foi extremamente relevante ao transformar a “Política Nacional de uma ação de governo em uma política de Estado, por serem leis federais com tramitação pelo Congresso Nacional e promulgação pela Presidência da República”.

Podemos dizer que a legislação, e os demais documentos, foram de importante relevância para a formulação de políticas públicas, garantindo que as pessoas com deficiência, tenham direito a convivência nos mesmos espaços, independentemente de suas características, especificidades, com as garantias de igualdade e oportunidades. É possível perceber, que ao longo do percurso histórico, foi a partir de diversas lutas, movimentos sociais, e a criação de políticas públicas, que, oportunizaram possibilidades para romper paradigmas sociais, e que a inclusão pudesse ganhar espaço, e uma nova perspectiva. A Educação Inclusiva, passou a ser um direito, e para que ela seja colocada em prática é necessário a participação de toda sociedade, o envolvimento de todos, buscando garantia de direitos de acessos e oportunidades.

2.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva.

Nesta parte do estudo, serão apresentados os conceitos, a importância da Educação Especial e Educação Inclusiva, e os espaços aos quais os sujeitos são assistidos por estas.

Retomando brevemente ao seu processo histórico, a Educação Especial no Brasil, inicia-se em meados da década de 60 e 70, surgindo inicialmente como “campo do saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico”, atuando mais como espaços segregados, e assistencialistas, para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino (GLAT E FERNANDES,2005, p.36). De

acordo com Glat e Fernandes (2005), nos anos 70, o Brasil apresentava a institucionalização da Educação Especial com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola, influenciado por movimentos de grupos sociais que lutavam pela melhoria do atendimento a pessoa com deficiência, ocorridos principalmente na Europa.

Segundo Mazzotta (1995), estes movimentos causaram reflexões para mudanças de atitudes em relação as medidas educacionais, levados primeiramente para os Estados Unidos e posteriormente o Brasil. A Educação especial no Brasil, são destacadas por 2 períodos: 1º de 1854 a 1956, sendo marcados por iniciativas oficiais e particulares, instituições especializadas e espaços segregados e o 2º de 1957 a 1993, iniciativas oficiais de âmbito Nacional. (MAZZOTTA,1995).

O século XIX, podemos citar como o marco histórico da educação especial no Brasil, a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant-IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), ambos situados no Rio de Janeiro, o atendimento, contudo, era mais voltado às deficiências visuais e auditivas, excluindo as deficiências físicas e intelectuais.

Em meados do século XX há uma mudança de cenário, pois, inicia-se a articulação de uma política de Educação Especial, surgindo nessa época o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, é criada a Sociedade Pestalozzi sendo o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1969 o Brasil contava com mais de 800 escolas, com o atendimento especializado voltado para as pessoas com deficiência intelectuais.

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos[...] (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. (GLAT E FERNANDES, 2005, p.37).

Foi na década de 80 que a educação especial começou a ganhar um caráter inclusivo. De acordo com Fernandes e Glat (2005), os movimentos sociais e a luta

pelo direito das minorias e até então excluídos, começa a ser amparada pela Constituição de 1988, Art.208, garantindo atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com deficiência. No início dos anos 90, passou-se a reforçar cada vez mais a proposta de Educação Inclusiva.

Em 1996, é publicada a Lei N°9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB, passa a atribuir um conceito à Educação Especial, podemos utilizar como definição para Educação Especial e Educação Inclusiva, a citação do Art.58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Neste contexto, podemos dizer, que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino e no qual é direcionada à alunos com NEE- Necessidade Educativas Especiais, tendo como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (MEC/SEEP, 2008, p.16).

Para Ferreira (2005), o conceito de Educação Inclusiva parte do princípio de que todas as crianças são especiais, são constituintes do direito à educação, e, ao convívio com outras crianças independente de suas especificidades, ou seja, a Educação Inclusiva não diz respeito somente a crianças com deficiência, mas, a todas as crianças que enfrentam barreiras de acesso a escolarização, ou, de acesso ao currículo, que possam levar ao fracasso em seu processo de escolarização, ou, a exclusão social. O principal objetivo pelo movimento das escolas inclusivas é de acabar com “práticas didático-pedagógicas autoritárias e alienantes”, e a não valorização das individualidades de cada aluno (FERREIRA, 2005, p.44). Segundo Ferreira (2005), traz, quatro elementos-chave para definição da Educação Inclusiva, através das reflexões realizadas pelos autores Ainscow e Tweddille (2003):

- Inclusão é um processo, o quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender;
- Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica coleta contínua de informações que são valiosas para entender a performance dos alunos a fim de planejar e estabelecer metas;
- Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos[...];
- Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional. Envolve o monitorando cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que esses alunos não sejam excluídos. (FERREIRA, 2005, p.44).

Então, a partir das definições apresentadas, podemos dizer que Educação Especial é diferente de Educação Inclusiva? Sim.

Podemos então afirmar que a Educação Inclusiva, irá substituir ou acabar com a Educação Especial? Não, a Educação Inclusiva não acabou, nem é uma substituta da Educação Especial. A educação inclusiva como apresentada anteriormente, luta por uma escola que possa “abraçar” a TODOS, rompendo com a marginalização e exclusão de qualquer minoria (populações negra, indígenas, deficientes, mulheres e LGBTQIA), sendo também voltada para o público alvo da educação especial, ou seja, é uma escola para TODOS.

A Educação Especial, ganha vigor e robustez, em uma perspectiva Inclusiva, pois, o seu público-alvo que antes estudava exclusivamente em escolas especiais e recebendo atendimento da educação especial, se observamos em uma perspectiva inclusiva, vamos ter este mesmo público agora estudando em uma escola de ensino regular, e contando com o apoio da área da educação especial. Sendo está uma área transversal, e responsável pela busca de novas estratégias, avaliação, e oferta de AEE.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global [...] Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro

especializado que realize esse serviço educacional. (MEC/SEEP, 2008, p.16).

Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos, não atuando como responsável pela escolarização do seu público-alvo, ela será um suporte.

2.2 Compreendendo brevemente o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme cresce e dá seus primeiros passos, a criança se torna o xodó dos pais, que "disputam" para ver qual será a primeira palavra, "papai" ou "mamãe", e não se cansam de dizer: "andou com apenas 10 meses" ou "no seu primeiro aniversário, já falava!". Mas e quando esses comportamentos não acontecem ou aparecem de forma peculiar? O acompanhamento desses marcos de desenvolvimento é de fundamental importância para o diagnóstico de qualquer alteração na primeira infância. No caso do autismo, essa importância aumenta, pois quanto antes notarmos que algo não vai bem, maiores serão as chances de corrigirmos as disfunções advindas desta condição. A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas. (SILVA et al, 2012, p.9).

Quando meu filho (relato de vivência da autora do presente estudo) tinha 1 ano e 3 meses, comecei a perceber atrasos em alguns marcos de desenvolvimento para a sua idade, como, atraso na fala, ausência do olhar, andar na ponta dos pés, repertório restrito ao brincar, entre outras questões, que chamaram minha atenção.

Em busca de respostas, e com algumas suposições, procuramos auxílio de um neuropediatra, para que pudesse responder as nossa inquietações (família), e, com 1 ano e 6 meses, após procurarmos ajuda profissional, e realizarmos investigações, tínhamos em mãos um laudo com o diagnóstico CID 10 - F84.0, Autismo infantil (Quadro 3). E agora o que fazer?

Para o diagnóstico, é utilizado o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º edição), que é responsável por classificar e dividir os

transtornos mentais em tipo, utilizando grupos de critérios a partir de características definidas. Para o Laudo é utilizada a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Logo após o diagnóstico iniciamos com as intervenções solicitadas pelo neuropediatra: terapias com fonoaudiólogo, terapia ocupacional e terapia de integração sensorial, de acordo com Silva:

Diagnóstico precoce e um tratamento efetivo, cientificamente embasado, podem mudar a vida dessas pessoas e daquelas do seu convívio íntimo. Para se tratar o autismo é necessário quebrar antigos paradigmas, eliminar as culpas e aprender a despertar e a valorizar os talentos inatos de cada indivíduo. Não devemos nos deter nas suas dificuldades, mas sim viabilizar as potencialidades, sempre visando a independência, autonomia, socialização e auto-realização de quem vive e se expressa dessa maneira tão peculiar. (SILVA et al, 2012, p.6).

Ainda sobre o diagnóstico, no momento que recebi o laudo confirmando as minhas suspeitas, fiquei muito angustiada, pois, pouco sabia sobre autismo, pensava de forma errônea e equivocada sobre as características, autonomia e capacidade de aprendizagem, tinha pouquíssimo entendimento sobre o assunto. Naquele momento, o que eu poderia fazer (e fiz) era buscar informação, romper com a visão estereotipada atribuídas as pessoas no espectro autista, representada em filmes, séries, ou, em falas capacitistas² e pejorativas praticadas pela sociedade. Acredito que foi fundamental esse processo. O primeiro passo é o conhecimento, o segundo passo é repassar esse conhecimento, quanto mais pessoas informadas, mas a sociedade estará preparada para inclusão e aceitação da diversidade.

Quadro 3: Classificação Internacional de Doenças (CID) – Autismo.

² Capacitismo é qualquer atitude discriminatória ou que denota preconceito social contra pessoas com deficiência. Pessoas capacitistas, utilizam termos e expressões pejorativas que inferiorizam a pessoa com deficiência.

Autismo – Classificação	
<i>*TEA – Transtorno do Espectro do Autismo</i>	
<i>*DI – Deficiência Intelectual</i>	
CID-10	CID-11
<ul style="list-style-type: none"> - F84 Transtornos globais do desenvolvimento - F84.0 Autismo infantil - F84.1 Autismo atípico - F84.2 Síndrome de Rett - F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância - F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados - F84.5 Síndrome de Asperger - F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento - F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> - 6A02.0 TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional - 6A02.1 TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional - 6A02.2 TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional - 6A02.3 TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional - 6A02.4 TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional - 6A02.5 TEA com DI e com ausência de linguagem funcional - 6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado - 6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado

Fonte: Centro Universitário São Camilo. Disponível em: < https://saocamilosp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf > . Acesso em: 19 fev.2022 às 07h19min.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, costuma se manifestar ainda nos primeiros anos de vida, antes mesmo dos 3 anos de idade. É caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, influenciando no comportamento do indivíduo, os sintomas variam, porém, existe fatores que são comuns e podem ajudar na identificação conforme citados anteriormente por Cunha (2007): Comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

O termo Autismo deriva do Grego “autos”, que significa “de si mesmo” Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. (CUNHA,2007, p.8).

De acordo com SILVA et al (2012, p.42.), o espectro apresenta uma gama de variações, cada pessoa apresenta especificidades diferentes, que vai do que é considerado mais leve ao mais severo:

Imagine que o autismo funcione como um espectro de cores, que iria do branco até o preto, passando por todos os tons de cinza. As variações

transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso. Há pessoas com comprometimentos sociais, mas sem problemas comportamentais; e há casos de disfunções comportamentais sem atraso de linguagem. Em todos eles aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades na interação social. Podemos subdividir o autismo em categorias:

- Traços do autismo, com características muito leves;
- Síndrome de Asperger;
- Autismo em pessoas com alto funcionamento;
- Autismo clássico, grave, com retardo mental associado. (SILVA et al, 2012, p.42.).

Para melhor compreensão o autismo não é uma doença, é considerada uma condição neurológica, por isso não existe cura, existe tratamento, ou seja, pode se prolongar por toda vida. Outro fator de destaque é que, por se tratar de um transtorno neurológico, não apresenta características unicamente físicas, existe alterações significativas apenas de comportamentos. O diagnóstico é realizado através de critérios definidos de forma clínica e observacional, com profissionais da saúde, neuropediatra, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, fonoaudiólogo, e psicólogo, não existe testes laboratoriais para detecção.

A etiologia do autismo ainda é uma questão bastante complexa, e permanece desconhecida, evidências científicas apontam que não exista uma causa única, mas um mecanismo multifatorial, que envolve fatores genéticos e ambientais.

O Brasil não possui dados, números oficiais, ou, estudos que identificam a prevalência do autismo. Segundo um relatório do CDC, (Centro de Controle de Doenças e Prevenção), nos Estados Unidos, 1 em cada 44 crianças aos 8 anos de idade é diagnosticada com o TEA, segundo dados publicados em 2021. Segundo Paiva Jr (2021), se realizarmos uma transposição dessa prevalência para o Brasil (de 2,3% da população), estima-se que teríamos cerca de 4,84 milhões de autistas no nosso país.

No Brasil, a Lei Nº 13.861, publicada e sancionada em 18 de julho de 2019 , passa a incluir nos censos demográficos as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, onde, exige a obrigatoriedade do IBGE de perguntar sobre autismo no censo populacional. Devido a pandemia e a falta de recursos, não pode ser realizado em 2020, acredita-se que será realizado com esta nova mudança em 2022.

Além da compreensão de termos técnicos, dados e especificidades sobre o TEA, é necessário empatia, amor e dedicação da família, educadores, profissionais da saúde e toda sociedade.

2.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Legislação.

Ao decorrer deste estudo, ao abordarmos o breve histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva, foram contempladas nas nossas reflexões algumas leis e diretrizes. Estas políticas públicas foram fundamentais para um novo olhar inclusivo, assim, como a garantia do acesso das pessoas com deficiência, em salas de ensino regular, (desde o início de sua formação educacional, até o ensino superior) e gratuidade da sua educação.

Entretanto, nesta parte do estudo, iremos conhecer leis específicas inerentes aos direitos das pessoas com TEA. Quando falamos em direitos, não se deseja apenas a inserção em uma sala de aula, mas, oportunizar através da legislação, adaptações que ofereçam a estes alunos condições de socialização e aprendizagem, viabilizando maneiras de que este sujeito possa iniciar sua vida escolar, e terminar quando assim for sua opção.

A priori, retomaremos e destacaremos algumas leis, para as pessoas com deficiência, importantes para a inclusão escolar dos alunos com autismo. A Constituição Federal de 1988, expõe-se no Art.208, Inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino “ (BRASIL, 1988, Art.208), sendo reafirmado no Art.54 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, onde, passa a estabelecer educação especializada e de preferência em sala de aula de ensino regular para autistas.

No que diz respeito à criança em geral, incluindo a com deficiência, podemos citar, em termos de convenções, declarações e tratados, a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989; a Convenção Interamericana da Guatemala, de 28 de maio de 1999, para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência; a Declaração de Sundeberg (Torremolinos, Espanha), de 07 de novembro de 1981, sobre acesso à educação, cultura e informação; a Declaração de Jomtien (Tailândia), de 09 de março de 1990, chamada Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Declaração de Salamanca, de 10 de julho de 1994, sobre educação especial; Declaração de

Santiago (Chile), de 19 de abril de 1998, sobre discriminação e integração de grupos vulneráveis à vida política e econômica; Declaração de Quito, de 24 de julho de 1998, sobre direitos econômicos, sociais e culturais na América Latina; Declaração de Madri, 23 de março de 2002, em comemoração ao ano de 2003 como sendo o ano europeu das pessoas com deficiência e Declaração de Sapporo (Japão), de 18 de outubro de 2002, sobre, acessibilidade, inclusão, genética, bioética, educação inclusiva e vida independente. (FARAH E CUNHA, 2021, p.287).

Apesar de existir diversas leis como citadas anteriormente, que consiga amparar e abrange as deficiências de modo geral, um dos marcos mais significativos para o autismo (no que diz respeito a legislação), no Brasil, é a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764/2012. Essa medida oficializou, o autismo como sendo uma deficiência, conforme descrita no Art.1, § 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). De forma resumida, será destacado alguns artigos importantes neste documento:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL,2012).

Garantia do direito a acompanhante especializado, endossando punições para escolas que recusem a matrícula de pessoas com TEA, bem como atitudes discriminatórias. Reafirmando, direitos a educação e as políticas de inclusão.

Faz-se necessário frisar a importância do acompanhante especializado, que está disposto no parágrafo único, inciso IV, Art. 2, conforme citado anteriormente, onde, a lei institui que, comprovada a necessidade, será disponibilizado para este aluno um acompanhante especializado, onde, não poderá haver cobrança extra, por parte da escola. Segundo Hakim (2022, n.p), “O acompanhante especializado é um profissional de Educação Especial próprio para lidar com crianças especiais”, exercendo a “função de tutor, mediador ou professor auxiliar, dependendo da

necessidade da criança”. Sendo de extrema importância para os alunos com TEA, pois, realiza o acompanhamento do aluno, oferecendo adaptações quando necessário, e auxiliando o professor em sala de aula.

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. (CUNHA, 2017, p.45).

Segundo Amaral (2016), a lei 12.764/2012, leva o nome Lei Berenice Piana, em homenagem a Berenice Piana, uma mãe que luta pelo direito do seu filho, e demais pessoas com autismo, desde o diagnóstico. Vale ressaltar que o movimento pela inclusão é marcado por diversas lutas, seja da família, profissionais da saúde, educadores, e envolve a participação de toda a sociedade. Destacaremos um pouco sobre o contexto ao qual a lei foi instituída:

Por trás da mesma, há uma história de luta e persistência de uma mãe de um menino portador de autismo diagnosticado, Berenice Piana, que se engajou e é ativista na luta pelos direitos dos autistas. Vale ressaltar que a mesma foi a única mulher que conseguiu a aprovação de uma lei por meio da legislação participativa.

Após obter o apoio de um grupo de pais, ela iniciou uma batalha diária para conseguir voltar a atenção dos políticos para si e para a necessidade da Lei que amparasse os portadores do Transtorno do Espectro Autista. Muitas das vezes foi ignorada por conta do preconceito bem como a falta de informações que paira na sociedade atual e até mesmo no âmbito político

Então, incentivada pelo seu pai e avô, ela passou a enviar e-mails para diversos deputados e senadores com o intuito de sensibilizá-los, todavia, não foi respondida. Contudo, ela nunca desistiu e ao enviar um e-mail para o Senador Paulo Paim (PT/RS), este concordou com a necessidade da criação da lei e sugeriu que o projeto fosse uma iniciativa popular por meio de legislação participativa.

Após muita luta e persistência, a Lei nº 12.764/12 foi promulgada instituindo assim a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo direitos como a integridade física e moral, a inclusão social, resguardando a igualdade e a dignidade da pessoa humana bem como o reconhecimento do autista como uma pessoa com deficiência, abarcando assim, todos os direitos legais previstos para as pessoas deficientes (ALMEIDA, 2020, p.1 apud LOPES E REZENDE, 2021,p.9).

Percebe-se como todas as conquistas referentes a inclusão, requer o envolvimento de toda sociedade, as lutas são diárias, e o esforço deve ser mútuo. Essa lei foi uma conquista enorme para os alunos com TEA, pois, passou a considerar

o TEA uma deficiência, garantindo-lhes o direito de gozar de benefícios já existentes, porém, que acabava não os contemplando devido as nuances do espectro.

De acordo com Farah e Cunha (2021, p.288), a Lei Berenice Piana (12.764/2012), em 2020, recebe uma atualização em consonância com as garantias da Lei Brasileira de Inclusão e, também a Constituição Federal de 1988. Com estas alterações, a Lei 13.977/2020, que recebe o nome “Lei Romeo Mion” (uma singela homenagem ao filho do apresentador Marcos Mion que possui o transtorno), passa a “instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)”, garantindo “atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020, n.p) a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei 13.146/2015, onde, no capítulo IV, traz-se artigos sobre o direito a educação. Destaca-se o Art.27 que diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Podemos dizer então, que a partir da instituição desta legislação os alunos com TEA, passaram a viver plenamente a educação em salas de aula de ensino regular? Assim como Berenice Piana, as demais famílias de pessoas com TEA passaram a ser assistidas e finalmente estão sendo incluídas?

Apenas a legislação não é garantia de inclusão, é preciso que além das leis, exista ações voltadas para formação e capacitação dos docentes, adaptação das redes de ensino e uma sociedade informada, participativa e atuante.

No dia 30 de setembro de 2020, foi assinado um decreto presidencial Nº10.502/20, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa medida foi considerada um retrocesso para Educação Inclusiva, visto que, ela “incentiva” a segregação, onde, fomenta que, os estudantes com deficiência devem estar em espaços separados dos alunos típicos. Se voltarmos a pensar desse modo, de fato, iríamos retroceder a todo processo histórico descrito até este momento. Retroceder cerca de 30 anos de luta

pela inclusão. Clínicas especializadas, ou melhor, uma escola criada, apenas para receber alunos com deficiência, não pode ser considerada uma escola inclusiva, isso entra em contradição com tudo o que fora descrito e visto na literatura até o presente momento.

O decreto é inconstitucional, porque o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que prevê o sistema educacional inclusivo, e a adotou como emenda constitucional. O decreto discrimina ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Além disso, ele cria uma ideia de serviços especializados que nós, que trabalhamos com educação há muito tempo, sabemos que são segregados e que são serviços clínicos, não educacionais. (FRAZIM, 2020, p. np).

A Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), é constituída por 20 entidades que lutam pela inclusão, entre elas o Instituto Rodrigo Mendes, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), entre outras entidades de relevante importância pela luta da inclusão no Brasil. Ao ter conhecimento do decreto, essas entidades e organizações se posicionaram demonstrando total repúdio a nova Política Nacional de Educação Especial, pedindo a REVOGAÇÃO JÁ do decreto, pois, a mesma ameaça a Educação Inclusiva.

Segundo a Rede-In (2020), o atual governo justifica, que a instituição deste decreto, é de garantir que as famílias possam escolher o melhor para educação de seus filhos, podendo matricular onde “desejar”. Este poder de escolha, a família já possui, não é uma exclusividade deste decreto, “não há possibilidade de escolha quando o único sistema educacional possível é o inclusivo”. (REDE-IN, 2020, p.1).

O Brasil precisa de investimento em educação inclusiva para possibilitar a formação inicial e continuada de professores, a incorporação de metodologias, abordagens e estratégias de desenho universal de aprendizagem e que permitam a consideração das diferenças e singularidades de cada estudante, a eliminação de barreiras de acessibilidade e de aprendizagem, a fim de assim criar um ambiente educacional justo e profícuo para todos. A criação de tal ambiente, contudo, não ocorrerá se os investimentos - que deveriam ser direcionados à escola pública e regular, de maneira prioritária - forem, agora, destinados a instituições especializadas. Cabe ressaltar, ainda, que as instituições especializadas funcionam também como clínicas, oferecendo atendimentos terapêuticos às pessoas com deficiência. Muitas famílias se sentem contempladas por este tipo de abordagem, porque têm acesso a terapias para

seus filhos. É importante ressaltar, todavia, que não cabe à escola o papel de fornecer atendimentos de saúde. Escola é lugar de aprendizagem, é lugar de conviver com as diferenças e de acolhê-las. Precisamos, então, defender a continuidade dos investimentos na escola regular, e também no SUS e no SUAS, para que os direitos à educação e à saúde de qualidade sejam garantidos. (REDE-IN, 2020, p.1).

Para finalizarmos, o entendimento atual do governo em relação a educação inclusiva, será exposto, trechos de uma matéria veiculada pelo portal de notícias G1, escrita por Alves (2021), onde traz falas do atual ministro da Educação no Brasil, a respeito dos alunos com deficiência e sobre inclusão:

O ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou nesta quinta-feira (19) que há crianças com "um grau de deficiência que é impossível a convivência". A declaração foi dada durante uma visita ao Recife, dias depois de uma entrevista em que ele afirmou que estudantes com deficiência atrapalham o aprendizado de outros alunos.

"Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo 'inclusivismo', nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam", afirmou Ribeiro.

Depois das reações, o Ministério da Educação (MEC) divulgou uma nota e disse que Ribeiro "manifestou publicamente o seu pedido de desculpas às pessoas que se sentiram ofendidas".

O ministério afirmou, ainda, que "reafirma o seu compromisso com o desenvolvimento de políticas públicas que contemplem de fato as necessidades das modalidades especializadas".

O ministro da Educação não informou como chegou aos 12%. Em 2020, segundo o Censo, o Brasil tinha 1,3 milhão de crianças e jovens com deficiência na educação básica.

Desses,

- 13,5% estavam em salas ou escolas exclusivas,
- e 86,5%, estudavam nas mesmas turmas dos demais alunos.
-

Em 2005, o total de pessoas com deficiência matriculadas era bem menor (492.908). Além disso, a maioria delas (77%) permanecia em espaços exclusivos para alunos com necessidades educativas especiais — apenas 23% eram incluídas nas salas regulares.

A declaração de Milton Ribeiro ocorreu após a reinauguração do Museu do Homem do Nordeste, da Fundação Joaquim Nabuco, na Zona Norte da cidade. O local estava fechado desde o início da pandemia da Covid-19.

Questionado sobre a entrevista transmitida no dia 9 de agosto, no programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, ele afirmou que a repercussão dada às frases foi causada por "questões políticas".

Na fala anterior, Ribeiro disse que, quando uma criança com deficiência é incluída em salas de aula com alunos sem a mesma condição, ocorre o que chamou de "inclusivismo", em que a criança não aprende e "atrapalha" a aprendizagem das outras.

Nesta quinta-feira, ele afirmou que, ao dizer que as crianças com deficiência atrapalham as outras, falou "entre aspas".

"[...] esses 12%, elas são, realmente, elas se atrapalham mutuamente. Nem uma ouve, nem o outro entende. Porque uma criança, por exemplo, com um grau muito elevado de um tipo de problema, essa criança não consegue aprender", declarou.

O **G1** questionou o Ministério da Educação sobre os números informados pelo ministro e sobre como são feitas as classificações dos graus de deficiência citados por Milton Ribeiro. A pasta informou que, de acordo com o Censo Escolar de 2020, houve um aumento de 34,7% no número de estudantes com deficiência matriculados, em relação a 2016.

A maioria deles está no ensino fundamental, que concentra 69,6% dos estudantes, e, entre os dois últimos censos, houve crescimento de 114,1% nas matrículas na educação profissional concomitante/subsequente.

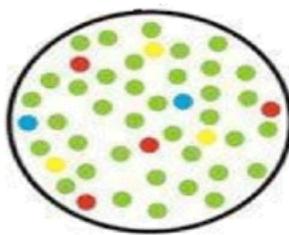
No entanto, o MEC não respondeu de que forma são classificados os graus de deficiência citados pelo ministro. O **G1** voltou a questionar o ministério, mas não obteve resposta até a última atualização desta reportagem. (ALVES, 2021, p.np).

Segregação é retrocesso, assim, como voltar a pensar e discutir a possibilidade de retorno de alunos com deficiência, em salas separadas (ou escolas e instituições de ensino voltados para alunos com deficiência), centros ou clínicas especializadas, retirando-os de sala de aula de ensino regular. Dizer que alunos com deficiência "atrapalham as outras", além de ser uma fala capacitista, é uma fala excludente. Pensarmos em exclusão, ou segregação em pleno século XXI, é lastimável, é abrir espaço para modelos sociais (Quadro 4) retrógrados, além, de ferir a constituição, e desvalorizar todas as famílias, e profissionais que lutam diariamente para que estas PESSOAS ocupem espaços, sejam visualizadas, percebidas, notadas, autônomas e livres. Devemos pensar, e lutar por uma sociedade inclusiva, e menos discriminatória.

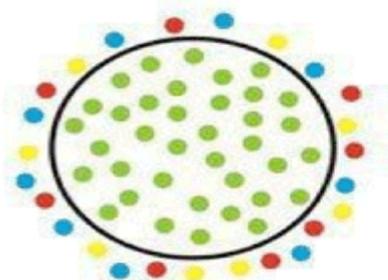
Quadro 4: Inclusão Social

Para esclarecer:

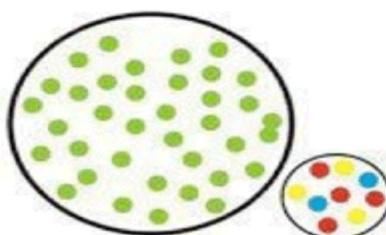
- 1) Exclusão lembra escravagismo;
- 2) Segregação lembra "apartheid";
- 3) Integração lembra preconceito e discriminação proativa, guetos; e
- 4) Inclusão que evoca a liberdade e a vida plena em igualdade de condições para todos, sem exceção de ninguém, pois o conceito de maioria, pós-modernamente falando, é igual ao todo.



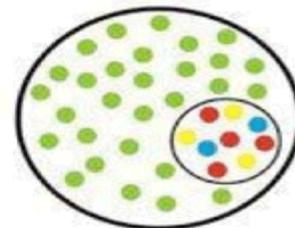
Inclusão



Exclusão



Segregação



Integração

Fonte: Consultor Jurídico. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-nov-30/roberto-nogueira-acesso-justica-pessoas-deficiencia>> Acesso em: 21 fev.2022 às 11:34.

Documentos como este, que não fala em políticas intersetoriais, abre oportunidade e brechas na legislação, e tem impacto direto, para exclusão e segregação de alunos com TEA, ou, quaisquer deficiências.

2.2.2 O papel do professor na inclusão de alunos com TEA.

São diversos os desafios que envolve a inclusão de alunos com TEA, devido á complexidade de características e especificidades. São desafios, que vão além da matrícula do aluno em escola comum. Existe algumas inquietações e reflexões frente a inclusão, pertinentes para nossa fundamentação: Qual o papel do professor na inclusão de alunos com TEA?

Observamos ao longo do desenvolvimento deste trabalho, uma gama de políticas públicas, determinantes para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência em salas de ensino regular. No âmbito escolar, para a efetivação e inclusão destes alunos, foram/ e são necessárias adequações no ambiente que sejam capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA, sejam elas, práticas pedagógicas apropriadas, atendimento especializado, envolvimento familiar, entre outras ações importantes e fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, valorização de suas potencialidades, e socialização destes estudantes.

Retomando a reflexão inicial compartilhada anteriormente no nosso estudo: Qual o papel do professor na inclusão dos alunos com TEA? O professor ocupa um papel importantíssimo, e determinante, pois, ele é o responsável por estabelecer o primeiro contato com o aluno, responsável por estabelecer um vínculo (sendo este, positivo ou negativo), e atuar como mediador dentro desse processo. De acordo com CUNHA (2017, p.89), “na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor”.

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2017, p.89).

De acordo com Fernandes (2016, p.11 apud SILVA et al, 2012), é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre o TEA e suas especificidades para que possa contribuir de forma efetiva para estes alunos, “mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação”.

Segundo Barbosa et al (2013, p.19784 apud MOUSINHO et al, 2010) as crianças com autismo, por apresentar dificuldades de comportamento, socialização, e dificuldade nas relações humanas, geralmente são discriminadas, isolados, ou, por vezes ridicularizadas por seus colegas. “No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar”. (BARBOSA et al, 2013, p.19784). O papel do professor acaba sendo mais difícil e apresentando maior complexidade, pois, além de ser mediador da aprendizagem ele também precisa incluir concomitantemente.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o

desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. (BARBOSA et al, 2013, p.19784).

A função do professor, vai além do ensinar a sua ciência, ou, seu conteúdo, ele tem um papel fundamental na inclusão, e, é também responsável por estabelecer o primeiro contato, concomitante a isso, conhecendo seu aluno e adequando sua metodologia para atender as necessidades inerentes a ele, entendendo suas especificidades e valorizando e destacando suas potencialidades, desenvolvendo autonomia, independência e incluindo-o.

De acordo com Barbosa et al (2013, p.19785), “Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade”. O professor que em sua sala de aula possui aluno com TEA, precisa de um bom planejamento e este planejamento deve levar em consideração as especificidades do estudante, pois, o aluno com TEA, possui características e peculiaridades próprias que são importantes, para que se possa traçar um plano pedagógico de êxito.

E qual o papel da escola? A escola deve ser um espaço de acolhimento, realizando adaptações quando necessário e livre de barreiras arquitetônicas, entre quaisquer outras que possam ser excludentes, garantido o direito à educação dos alunos com deficiência. É importante ressaltar que a escola deve ser responsável por fornecer aos professores capacitação e oportunidade de formação continuada, de modo, a oferecer ferramentas adequadas para atuação em sua prática docente. De acordo com Cunha (2017, p.21), “na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina”.

Sabe-se que existem inúmeros obstáculos que precisam ser superados pelos professores, escola e alunos com TEA, é preciso ter um olhar empático, entendendo suas individualidades, buscando juntos possibilidades de melhorias no processo de aprendizagem e de sua inclusão em sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo contempla uma pesquisa de cunho bibliográfico, ou seja, no primeiro momento foi realizada uma investigação em material teórico sobre a temática tendo em vista que:

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. (SOUSA et al, 2015, p.65).

Foram coletadas informações inerentes a temática, através da pesquisa bibliográfica, utilizando como referência os principais autores SASSAKI (2006), MANTOAN (2004, 2003), MENDES (2020), STAINBACK (1999), SILVA (2012), CUNHA (2007,2017) e GLAT (2005). A primeira parte da pesquisa é meramente bibliográfica, e compreendendo a introdução, contextualização, justificativa e objetivos. A fundamentação teórica, aborda, um breve histórico sobre a Educação Especial e Inclusiva, entendendo sua trajetória, marcos legais e o percurso percorrido para chegar até a atual legislação brasileira, conhecendo a Educação Inclusiva bem como seus conceitos e especificidades, entendendo como ela se relaciona com a Educação Especial, as particularidades do TEA, bem como as leis específicas para este público e o papel do professor frente a inclusão destes alunos.

Em segundo momento, a pesquisa será continuada através da “utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa “ (SILVEIRA E CORDÓVA, 2009, p.33 apud FONSECA, 2002, p.20) de natureza exploratória descritiva, realizada mediante questionário aplicado, pela ferramenta *Google Forms*. Em relação a abordagem do problema, utilizamos como categorização o estudo qualitativo, pois, será compreendido de forma mais abrangente as dificuldades dos estudantes para inclusão por via de perguntas dissertativas. E quantitativa, pois, ao traçar o perfil destes estudantes, os dados coletados serão tratados mediante descrição dos dados estatísticos, coletados dentro da ferramenta.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo

positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (SILVEIRA E CORDÓVA, 2009, p.33 apud FONSECA, 2002, p.20)

A pesquisa neste trabalho tem como principal objetivo, compreender as perspectivas dos discentes do curso de Licenciatura em Química da UEPB, Campus I, em torno da problemática Ensino de Química e Inclusão. O questionário constituirá um elemento de extrema relevância, pois, a partir dos dados gerados será possível realizar reflexões conhecendo os paradigmas que envolve a Educação Inclusiva e debatendo sobre eles.

3.1 Delineamento da pesquisa

Nesta parte do estudo, a pesquisa apresentada, tem como objetivo, analisar a perspectiva dos discentes do curso de Licenciatura em Química- da UEPB, no Campus I, a respeito da temática Educação Inclusiva e Ensino de Química, através, de um questionário. As perguntas realizadas, para se traçar o perfil desses alunos, diz respeito a faixa etária, qual período se encontra no curso, se o mesmo já cursou a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, entre outros fatores que serão apresentados graficamente. A ferramenta escolhida para o recolhimento destes dados foi o *Google Forms*.

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. (MOTA, 2019, p.373).

As respostas e dados estatísticos do questionário, serão apresentadas em forma de gráfico, onde, essas informações traça o perfil dos estudantes, porém, foram oportunizados dentro da pesquisa, momentos com respostas abertas, dissertativas para a compreensão das inquietudes destes estudantes, e as dificuldades em relação a inclusão, apresentando, as respostas mais expressivas para nossa discussão em

quadros.

3.2 População e amostra

Na presente investigação, podemos definir como população, os estudantes do curso superior de Licenciatura plena em Química, na instituição de ensino da Universidade Estadual da Paraíba, do Campus I, localizado na cidade de Campina Grande, Paraíba. Por estarmos em um momento atípico, devido a pandemia ocasionada pela COVID-19, a pesquisa, comunicação e compartilhamento deste questionário ocorreu de modo remoto. A escolha da instituição e curso, se deve a facilidade de acesso da autora em se comunicar, compartilhar, e acompanhar a realização da pesquisa mesmo que de modo remoto, interagindo quando necessário com os respondentes.

Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, um total de 54 estudantes, ou seja, a amostra é composta por 54 respondentes, dispostos em diferentes períodos do curso de licenciatura e turnos.

3.3 Instrumento da pesquisa

O questionário foi utilizado como instrumento de pesquisa, sendo “uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER et al, 2011, p.260), escolhido principalmente pelas vantagens apresentadas.

Vantagens – atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (BARROSO, 2012, p.1)

Formulado em setembro, e utilizando como plataforma para aplicação o *Google Forms*, foi iniciado o recolhimento de respostas do questionário em setembro de 2021, em específico, no dia 21 de setembro de 2021. O Primeiro respondente, enviou o

questionário preenchido dia 21 de setembro as 11:29, e o participante 54, ou seja, o último respondente enviou o formulário dia 23 de setembro de 2021 as 12:40, onde, foi possível acompanhar através de notificações recebidas por e-mail.

Foi levado em consideração para escolha do questionário online, o momento atípico ao qual estamos vivenciando, onde, as aulas na UEPB no período de março-2021 a abril-2022, estavam ocorrendo de maneira remota, devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. A divulgação e envio do formulário para respostas, ocorreu em grupos de WhatsApp contendo discentes da instituição, e, também foi solicitado pela autora, a ajuda dos professores da instituição de ensino, bem como seu compartilhamento e divulgação para os demais alunos.

É importante ressaltar que para participar da pesquisa, o aluno obrigatoriamente, deveria fazer parte da instituição de ensino UEPB, estar cursando o curso de Licenciatura plena em Química, e aceitar participar da pesquisa como voluntário contribuindo de maneira anônima.

3.4 Coleta de dados

Neste contexto pandêmico e a inviabilidade de realização de pesquisa de campo, e aplicação de questionário escrito, a coleta de dados, se deu através da aplicação do questionário na ferramenta Google forms. Segundo Martins (2020, p.3), esta plataforma possui “características de compartilhamento que contribuem para otimização e criação de avaliações diminuindo o tempo empregado pois seus recursos em tempo real contribuem no gerenciamento das avaliações e seus resultados”.

O link da ferramenta, utilizada como instrumento para coleta de dados foi enviado para grupos de WhatsApp, formado por alunos do ensino superior, do curso de Licenciatura Plena em Química da UEPB.

É importante frisar que os participantes dos grupos eram apenas alunos, e estes grupos tinham/tem o intuito de atuar como facilitadores na comunicação, aluno/professor. Após o envio do link para os alunos, e a solicitação de colaboração dos mesmos para participar da pesquisa, iniciou-se a coleta de dados, que pode ser acompanhada em tempo real, seja por notificações via e-mail ou atualizações dentro da própria ferramenta.

A coleta de dados teve uma boa adesão por parte dos alunos, onde, foi possível obter dados de 54 respondentes em um curto espaço de tempo. A ferramenta neste contexto, se mostrou eficaz, e facilitadora no processo de análise dos dados, pois, pode-se obter as respostas em planilhas de Excel, ou, gráficos prontos, apresentando os dados estatísticos da análise.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta etapa do estudo, será evidenciada a análise e discussões dos resultados da pesquisa. Iniciamos esta análise por traçar o perfil dos participantes da pesquisa, relacionados a temática, bem como a opinião dos mesmos sobre as dificuldades e sua perspectiva a respeito da Educação Inclusiva.

Finalizamos realizando reflexões, e trazendo considerações para resolução da problemática, bem como, a sensibilização do leitor frente a inclusão não só do aluno com TEA, mas, de todos os alunos com/ou sem deficiência, que apresente alguma dificuldade durante seu processo de escolarização.

4.1 Análise dos dados da pesquisa

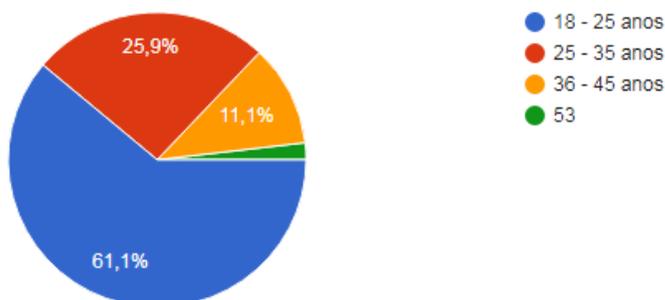
No que diz respeito aos participantes, e, ao questionário, foram realizadas 11 perguntas, onde, 3 destas perguntas são abertas, ou seja, dissertativas, oportunizando ao discente, um espaço para expor a sua opinião acerca do tema.

A pergunta 1, 2 e 3, traz informações a respeito do perfil dos participantes, como idade, período ao qual se encontra no curso, e se já possui experiência em sala de aula. Os dados que trazem as respostas para estas perguntas serão expostos nos gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2: Faixa etária dos participantes da pesquisa

1. Qual a sua faixa de idade:

54 respostas



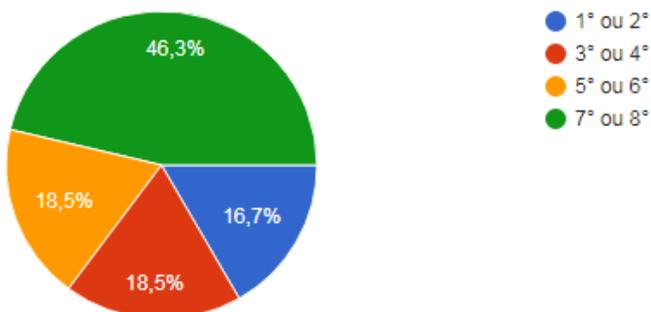
Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

Em relação a faixa etária dos participantes 33 (61.1%), possui idade entre 18-25 anos, pode-se então ponderar, que parte destes estudantes se encontram em formação inicial ou em seu primeiro contato com um curso superior.

Gráfico 3: Período do Curso

2. Em qual período do curso de encontra?

54 respostas



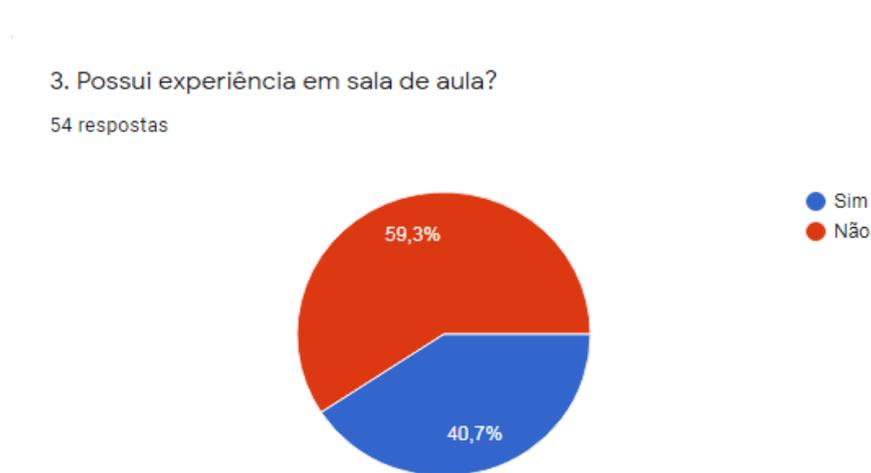
Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

Um outro dado relevante para traçar o perfil dos participantes, foi o período em que estes se encontram dentro do curso de Licenciatura plena em Química, onde, 25

(46,3 %) se encontra nos períodos finais (conclusão do curso), e, 9 se encontram nos períodos iniciais de sua formação (16,7%).

Quando questionados, sobre a experiência em sala de aula, 32 (59,3%) não possui ainda, e 22 (40,7) % destes, já possuem experiência em sala de aula.

Gráfico 4: Experiência em sala de aula



Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

A pergunta de número 4, foi direcionada aos alunos que afirmaram ter experiência em sala de aula. Questionamos, se em algum momento eles tiveram/tem algum aluno em sua turma com deficiência. Dos 22 participantes, que afirmam ter experiência, 7 (31,81%) teve ou tem, um aluno com deficiência sob sua supervisão.

Direcionamos, a pergunta de número 5, aos 7 participantes, que afirmaram, além de possuir experiência em sala de aula, ter/teve algum aluno com deficiência em sua turma. A pergunta aberta, de número 5 direcionada para estes, procurava entender qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar ou se relacionar com estes alunos em sala de aula?

As respostas, para a pergunta de número 5 serão expostas no Quadro 5, onde, os participantes serão identificados pela letra P, e em seguida será atribuída a numeração, conforme a ordem ao qual, se encontra no Excel, que é a ordem, ao qual o foi respondido o questionário. Destacando as 3 respostas mais relevantes.

Quadro 5: Respostas dos discentes - Questão 5

QUESTÃO 5 : Qual a maior dificuldade encontrada em sala de aula para trabalhar com alunos com deficiência?	P 35: “Estrutura, material adequado e principalmente a preparação do professor para lhe dar com pessoas especiais”.
	P 38: “Atividades em grupo”
	P 51: “Material adaptado, orientação, formação”

Fonte: **Autoria Própria** -reproduzido pela pesquisadora (Dados 2021).

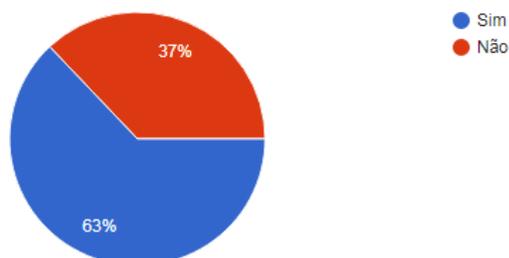
Compreendendo o quadro 5, destaca-se as respostas apresentadas pelos alunos atuantes em sala de aula e que já tiveram/tem contato com alunos com deficiência. Os discentes foram questionados a respeito das dificuldades encontradas em âmbito escolar, que possam dificultar a inclusão, logo podemos perceber que existe uma grande dificuldade em adaptar matérias, problemas estruturais e uma formação inicial mais adequada.

O Gráfico 5, questiona, sobre, o conhecimento a respeito da Legislação que normatiza a Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Pode-se observar, que 34 (63 %) conhece e 20 (37%) não conhece, ou, não possui entendimento sobre a legislação que tange a Educação Inclusiva.

Gráfico 5: Conhecimento sobre a Legislação

6. Você tem conhecimento da legislação que normatiza a Educação Especial e Inclusiva no Brasil?

54 respostas



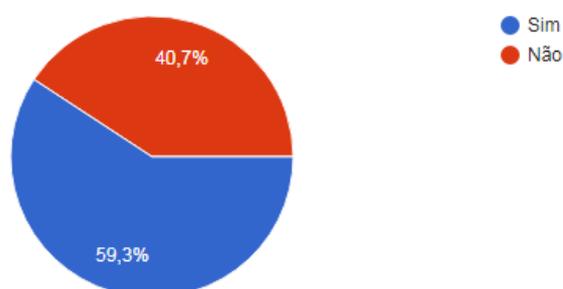
Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

A pergunta de número 7, questiona aos discentes, se já haviam cursado o componente de Educação Especial e Inclusiva. Este componente curricular, é um pré-requisito básico e obrigatório, no currículo do curso de Licenciatura plena em Química, na UEPB, possuindo uma carga horária de 30 horas, disponível entre o 3º semestre e 7º semestre, dependendo do turno ao qual o aluno estuda.

Gráfico 6: Cursou o componente de Educação Especial e Inclusiva

7. Você já cursou o componente de EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

54 respostas



Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

Pode-se observar que 32 (59,3%), já cursaram este componente curricular e 22 (40,7%), ainda não.

Correlacionando os dados dos alunos que afirmam ter conhecimento sobre a legislação que tange a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e, os alunos que

cursaram este componente curricular, 26, atendia ou se relacionavam de forma afirmativa a essas duas questões. Podemos dizer que ter acesso a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, foi o fator que oportunizou o aluno ter acesso a este conhecimento?

Neste momento do questionário, foi disponibilizado um espaço, para o aluno que cursou o componente de Educação Especial, ou melhor, um momento que ele pudesse expressar as inquietações que foram geradas após o conhecimento, debate ou discussões proporcionadas nesta disciplina. Todos os 32 alunos, que afirmaram, ter cursado esta cadeira, alguns se expressaram de forma resumida, ou, mais prolongada, enfim, todos emitiram sua opinião. Será compartilhado no Quadro 6, algumas destas inquietações, destacando as 5 respostas mais relevantes, onde, os participantes serão identificados pela letra P, e em seguida será atribuída a numeração, na ordem, ao qual o foi respondido o questionário

Quadro 6: Inquietações dos discentes geradas posterior ao componente de Educação Especial e Inclusiva – Questão 7

QUESTÃO 7: Em caso afirmativo á resposta anterior, quais inquietações foram geradas?
P 26: “Poucas iniciativas voltadas para o aluno especial. Falta de equipe de apoio nas escolas e falta de maior capacitação dos professores”
P 31: “A falta de inclusão, tanto nas escolas quanto em qualquer lugar, é nítido que o nosso país peça no ato inclusivo”
P 35: “A maior inquietude é a incerteza de que estou apto a ser um bom professor ao aluno com deficiência. E a essa inquietude que tiro a motivação”

P 41: “A inclusão é algo tão necessário, mas pouco é discutido nos cursos de licenciaturas. Pois acredito que uma única cadeira específica é muito pouco, deveria fazer parte de todas as cadeiras do curso “

P 45: “Era estágio de observação, o aluno não se comunicava de clara, a escola tinha uma sala de apoio mas esse aluno não tinha alguém de apoio que estivesse com ele dentro da sala de aula e ele era o tipo de aluno que necessitava no meu ponto de vista pois ele estava no 7º ano e não sabia ler ou escrever e a família também nunca o tinha levado em um médico para se ter o diagnóstico certo da deficiência, então era um conjunto pois os professores faziam que ensinavam e a família também não contribuía de forma eficiente”

Fonte: Autoria Própria -reproduzido pela pesquisadora (Dados 2021).

As opiniões emitidas, e aqui expostas, são extremamente pertinentes, para gerar reflexões quanto a importância do componente curricular - CC, frente a formação inicial destes discentes, pois, consegue-se compreender a importância da mesma, em formular análises, entendendo que a inclusão vai além de um laudo apresentado, conforme a fala do participante P 45, causar sentimentos de insatisfação e tecer mudanças em concordância com o P 35, e reconhecer que é preciso capacitação.

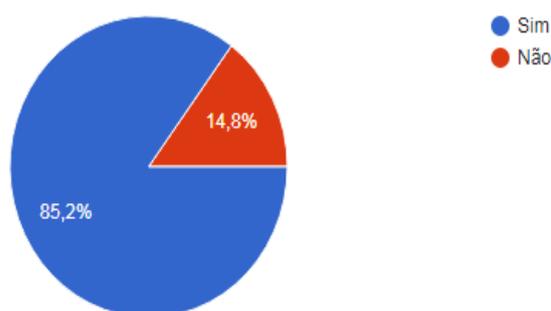
O participante P 41, traz ponderações pontuais e necessárias, “ uma única cadeira específica é muito pouco ”, de fato, desde os primeiros componentes cursados por estes discentes durante seu processo formativo, as discussões referentes a inclusão em sala de aula, são “secundarizados”. É colocado um grande peso na CC para abarcar uma grande gama de discussões. O aluno estará preparado para lidar com a inclusão apenas cursando este componente? Porque em cursos, visando à formação docente, não ampliarmos as discussões além da CC de Educação Especial e Inclusiva? Para Cruz e Glat (2014, p.267) “não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva, de 30 para 136 horas, se a fragmentação curricular e o isolamento das disciplinas persistir”.

Uma proposição pertinente é cada segmento reconhecer-se como integrante desse complexo sistema chamado ensino e assumir parcela de responsabilidade que lhe couber em sua construção e funcionamento. Cabe preservar suas peculiaridades sem desgarrar-se do todo, articulando aspectos específicos e gerais inerentes ao processo formativo realizado em cursos de Licenciatura. (CRUZ E GLAT, 2014, p.267).

Gráfico 7: Adequar sua metodologia para atender alunos com deficiência

8. Você adaptaria (adapta) suas aulas para atender um aluno com deficiência?

54 respostas



Fonte: Autoria Própria – Dados da pesquisa (2021)

A questão 8, indagava se os discentes estariam dispostos a adaptar/ ou se adaptam, as suas aulas para atender alunos com deficiência, visto que, durante nossa pesquisa, foram pontuados dados quanto a prevalência do autismo, sendo, muito provável que em algum momento, este discente venha ter um aluno com TEA, (ou quaisquer outras deficiências) em algum momento durante o exercício de sua profissão. De forma animadora, 46 (85,2%), responderam que sim, e apenas 8 (14,8%), responderam que não.

De modo a entender a disponibilidade, e a compreensão deste docente quanto a inclusão, indagamos aos 8 participantes, na questão de número 9, que escolham a opção de não (não adaptar as atividades), se estes, acreditam que esse aluno com deficiência deveria ser direcionado então para uma escola especial ou instituição de ensino especializado, e, categoricamente, todos responderam que sim.

Quando cruzamos os dados destes 8 participantes, em relação a introdução ao componente curricular de Educação Especial e Inclusiva, apenas 1 destes estudantes havia tido acesso, logo, entendemos que os demais alunos, desconhecendo sobre a problemática e a complexidade de tal afirmação.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os

desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MOANTOAN, 2003, p. 18).

As questões de número 10 e 11, são, perguntas em aberto, que finaliza nossas discussões, e traz as considerações finais do ponto de vista dos estudantes acerca da Educação Inclusiva.

A pergunta de número 10, indaga aos participantes, sobre os recursos que os mesmos, utilizariam em sala de aula, contemplando uma perspectiva inclusiva. O Quadro 7, apresenta 5 respostas relevantes, que mostra sua percepção ou entendimento inicial acerca da temática

Quadro 7: Recursos que os participantes utilizariam em uma perspectiva inclusiva – Questão 10

QUESTÃO 10: Que recursos considera adequado para aulas com perspectiva inclusiva?
P 15: “Construir as moléculas, por exemplo de material alternativos, por exemplo bolas de isopor de diferentes tamanho e palito de churrasco”
P 24: “Não tenho conhecimento adequado para tal, mas acredito que a utilização de recursos tecnológicos multifuncionais, avaliações individuais, campanhas de inclusão e etc.”
P 30: “Não necessariamente o recurso, mas conhecer o aluno para auxiliá-lo e na construção do conhecimento.”

P 39: “existe a tecnologia assistiva, composta de recursos que auxiliam na comunicação, no aprendizado e nas tarefas diárias. As chamadas altas tecnologias são, por exemplo, livros falados, softwares ou teclados e mouses diferenciados”

P 53: “O recurso utilizado, requer saber qual a deficiência do aluno para a adaptação, para que a aula abranja tanto esse aluno quanto os demais. Para que não haja exclusão”

Fonte: Autoria Própria -reproduzido pela pesquisadora (Dados 2021).

Os participantes P 53 e P 30, demonstra em sua opinião, cautela na escolha de recursos, pois, é necessário entender as especificidades do estudante para realizarmos o planejamento destas aulas. Não se trata apenas da utilização de um recurso diferente, mas, que esse seja funcional, e de fato consiga atender a necessidade do aluno com deficiência.

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre B”. como afirmou Paulo Freire, nos idos de 1978, mas aquele que partilha “com” seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, onde todos interagem e constróem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. (MANTOAN, 2003, p.41).

Entretanto os participantes P 39 e P 15, expressam conhecimentos norteadores em recursos, ou maneiras, que poderiam lhe auxiliar. É importante, que independente do recurso, não existe uma fórmula pronta, existe o *feeling* deste docente em sala de aula, de entender a necessidade do estudante e oportunizar métodos e práticas pedagógicas que auxiliem na construção dessa aprendizagem.

Quadro 8: Opinião dos participantes sobre a Educação Especial e Inclusiva que já cursaram esse componente curricular

QUESTÃO 11: De modo geral, qual a sua opinião sobre Educação Especial e Inclusiva?

P 4: “Por mais que a política pública para pessoas com deficiência esteja sendo aplicada, ainda é bem tímida a sua aplicabilidade no dia dia visto que ambiente e profissionais não estão 100 % disponíveis para alunos deficientes.”

P 13: “A educação inclusiva é muito importante, tanto para que os outros alunos adquiram respeito pelos colegas, quanto para os alunos com essa limitação serem inseridos no ambiente educacional da forma que lhes é devidamente garantido por lei”.

P 36: ” No geral e uma cadeira importante pra conscientizar algumas pessoas que não estão familiarizados com as coisas que acontecem com aqueles que apresentam alguma dificuldade seja ela condição especial e algumas vezes até monetária que sofrem por exclusão”.

P 40: ”eu acredito que seja necessário, pois somos todos iguais e a escola deve ser a segunda casa para os alunos com deficiência assim como é para os que não possuem. A educação especial, ela faz com que as pessoas se tornem menos ignorantes sobre esse assunto, não é só necessária para professores em formação, mas sim para uma sociedade “.

P 54: ” deveria e deve ser mais vasta nas escolas e universidades, pois todos temos direito a educação, independente de dificuldades. Se você quer estudar, o correto seria ter educação para todos nas escolas e instituições de ensino em geral”.

Fonte: Autoria Própria -reproduzido pela pesquisadora (Dados 2021).

Quadro 9: Opinião dos participantes sobre a Educação Especial e Inclusiva que ainda não cursaram esse componente curricular

QUESTÃO 11: De modo geral, qual a sua opinião sobre Educação Especial e Inclusiva?

P 8: “Deve ser feita”
P 14: “ Acredito que a educação especial só ajuda a melhorar o dia a dia de uma pessoa especial”
P 17: “Possitiva pois engloba mais pessoas na educação”
P 22: “Ela é necessária para o desenvolvimento dos cidadãos no meio social”
P 41: “Um assunto muito pertinente e que precisa ser debatido, haja vista que nossa sociedade ainda é muito exclusiva e capacitista”

Fonte: A autoria Própria -reproduzido pela pesquisadora (Dados 2021).

De forma resumida, avaliando as respostas referente a questão 11, ao qual indaga aos participantes: De modo geral, qual a sua opinião sobre Educação Especial e Inclusiva? Foi exposto para reflexões, dois quadros. O Quadro 8, apresentando a opinião dos participantes que já cursaram o CC da Educação Especial e Inclusiva e o quadro 9, contemplando as falas dos alunos que não cursaram a CC.

A educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível, uma mudança na formação de professores”. No que se refere à formação inicial de professores, é necessário que os mesmos sejam capacitados para atuação em classes inclusivas, nas quais as diferenças estão presentes, devendo ser entendidas, respeitadas e valorizadas. (KRANZ E GOMES, 2016, p.3 apud COLANTONIO E POKER 2014, P. 2).

Analisando e comparando as falas dos participantes, fica nítido que ao ter acesso ao CC, os discentes demonstram maior sensibilidade sobre o assunto, oportuniza inquietações, demonstram preocupação em se preparar e receber capacitação adequada.

Apenas este componente curricular, não é suficiente, é necessário sempre propiciar e fornecer informações, capacitar o docente de forma inicial e continuada, assim o discente estará melhor preparado para os desafios que irá enfrentar em sala

de aula, seja falta de estrutura, de apoio, de material adaptado, barreiras estruturais. Existe disponibilidade, e vontade dos discentes em entender, e ser um profissional inclusivo, porém, é preciso capacitar para poder incluir, só será possível realizar inclusão, se vencermos as lacunas da formação inicial, e na continuidade da formação e especialização destes profissionais.

4.2 Formação Docente Inicial e Continuada

A inserção e a obrigatoriedade, de componentes voltados para Educação Inclusiva na grade curricular do curso de Licenciatura em Química, é recente. Alguns cursos, trazem apenas, a língua brasileira de sinais – Libras, e Educação Especial e Inclusiva, como disciplinas voltadas para esta temática. Podemos afirmar que, estas duas disciplinas são suficientes para preparar o discente?

Para fundamentarmos a resposta para esta pergunta, utilizaremos a fala de um participante da pesquisa, (realizada com os discentes do curso de licenciatura em química da UEPB) a respeito da opinião do mesmo em relação a disciplina de Educação Especial e Inclusiva: **P 3** - *“Essencial no currículo do licenciando já que é uma realidade e muitos não estão preparados” (P3, 2021).*

Podemos dizer, que apenas estas disciplinas, não serão capazes, de formar o discente, para o longo de toda sua jornada profissional, porém, na formação inicial elas são de extrema relevância, pois, são responsáveis por gerar inquietações, sensibilizar os discentes, gerar debates, discussões, enfim, oportunizando uma breve introdução, capaz de quebrar paradigmas e vencer estereótipos em relação ao aluno com TEA, ou, quaisquer deficiências. Não existia, no passado, uma preocupação por parte das universidades em preparar professores para atuar na inclusão, e em prol de escolas inclusivas.

Retomando a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é assegurado nos sistemas de ensino a capacitação dos professores para atender aos alunos com deficiência, assim como disposto em seu capítulo V, Art.59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior,

para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Outra fala externada durante a coleta de dados do questionário, que já foi exposta neste estudo, porém, se torna relevante trazer novamente para nossa discussão, pois, traz o ponto de vista dos discentes frente a formação inicial: **P - 41**: *“A inclusão é algo tão necessário, mas pouco é discutido nos cursos de licenciaturas. Pois acredito que uma única cadeira específica é muito pouco, deveria fazer parte de todas as cadeiras do curso “ (P 41, 2021).*

É de extrema importância uma melhoria na formação inicial dos professores, pois muitos deles não estão e nem foram preparados para atender alunos com deficiência, e sabemos que os alunos com deficiência necessitam de uma atenção maior por parte dos professores, que muitas vezes, não tem condições de dar, pelo fato de não terem conhecimento para trabalhar com esses alunos, que de certa forma pode causar a “exclusão” na sala de aula, não que o professor queira isso, mas é o que acarreta devido a deficiência da sua falta de formação que veio lá da graduação, de como não saber trabalhar com alunos com deficiência. (FILHO et al, 2019, p.41).

Pensar em uma educação inclusiva, é pensar, entre outros aspectos sobre a formação do professor, pois, melhorar a sua formação, é oportunizar uma melhor qualidade de ensino oferecido para os alunos com deficiência, não só em sua formação inicial, mas na continuidade de sua formação.

A formação continuada, como já sugere o próprio nome, é um processo contínuo, ou seja, ao longo de sua vida profissional, o docente, necessita continuar se aprimorando, reestruturando sua prática de ensino, para que dessa forma ela possa tornar sua prática de trabalho mais adequada, diante da diversidade, obtendo melhor êxito profissional.

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003, p.42).

Se faz necessário pensar em uma formação inicial docente, capaz de nortear ações para uma educação mais inclusiva, compreendendo a pluralidade dos ambientes, e de que todo aluno tem capacidade de aprender. Já a formação continuada, deve propiciar a capacidade para o desenvolvimento de estratégias que possa atender as singularidades inerente a todos os alunos. A formação docente, ela deve ser pautada em romper com os paradigmas, encrustados em nossa sociedade, gerando sensação de inconformismo, ressignificação da prática pedagógica, e a busca por ambiente, capaz de acolher a todos.

4.3 Ensino de Química e o Transtorno do Espectro Autista

A inclusão no Ensino de Química, deve acontecer em todos os momentos, independente do aluno possuir ou não laudo, pois, a inclusão vai além da concepção de alunos com deficiência.

É preciso ter disposição para rever nossos conceitos docentes e refletir que nem sempre ter que fazer algum material adaptado consiste em uma tarefa que leva tempo. No entanto, às vezes fazer uma aula diferenciada não é “tempo perdido”, porque o material elaborado para um aluno com autismo pode servir para toda a turma. (DIAS, 2017, p.57).

É necessário que o docente, sempre que possível, seja capaz de ressignificar sua prática pedagógica, entendendo as especificidades dos alunos, viabilizando do cumprimento de um cronograma curricular, e aplicação de conteúdo, a compreensão dos estudantes, a humanização, a pluralização dos ambientes e o respeito as diferenças.

O professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança. O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Algumas sutilezas, como falar baixo, chamar a atenção de forma delicada ou ajudá-lo a entender o conteúdo por meio de figuras ou imagens, são sempre muito bem-vindas. Para isso, é importante avaliar os pontos fracos de seu aluno e colocar em prática as estratégias. Seu empenho pode fazer uma enorme diferença na vida dele. Pode tirá-lo de um mundo com repertórios restritos e redirecioná-lo a um universo repleto de novidades e atrativos. Além disso, pode facilitar sua convivência em grupo de maneira harmônica e prazerosa.

Mais do que ensinar, a escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos (SILVA et al, 2012, p.79)

É sabido, que os desafios encontrados em sala de aula são inúmeros, porém, oportunizar aulas dinâmicas, e lúdicas, com uso de métodos e tecnologias alternativas, devem ser priorizadas e contempladas na nossa prática docente.

O ensino de química é estigmatizado como uma disciplina de difícil compreensão, complexa e impopular, porém, apesar da falta de simpatia dos alunos, esta disciplina apresenta um papel importante na formação dos alunos, quanto cidadãos e como parte da sociedade, seu conhecimento permite entender eventos que ocorrem no seu dia a dia, fazendo com que os alunos entendam de forma teórica, acontecimentos inerentes a prática. Segundo Perini (2018, p.16 apud JUSTI,2013).

A importância do ensino de química na educação básica está relacionada ao nosso cotidiano, pois a habilidade de interpretar e compreender seus fenômenos auxilia o ser humano na compreensão do mundo que o circunda, que aliada ao pensamento crítico pode dar suporte à tomada de decisões, evidenciando a relevância de promover o ensino de química.

De acordo com Neri et al (2018), apesar das especificidades apresentadas pelos alunos com TEA, inerentes as dificuldades em seu desenvolvimento, estes, possuem um grande potencial e que precisa ser estimulado, e valorizado dentro das suas possibilidades, em sala de aula. “O aluno autista em suas particularidades tem dificuldade de focar sua atenção em práticas pedagógicas tradicionais direcionadas comumente a crianças com TEA” (Neri et al, 2018, p.1).

Segundo Dias (2017), uma outra dificuldade em relação ao ensino de química é a abstração apresentada pelo conteúdo, ao qual, exige uma necessidade de aulas práticas, para melhor compreensão da teoria. Se um aluno típico apresenta dificuldade em compreender a química, para os alunos com TEA, estas são ampliadas, pois, os mesmos apresentam uma grande dificuldade com abstração.

Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola, transmitir-lhe a segurança de que ele está conquistando um novo ambiente e que será bem recebido. Um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autístico demande cuidados por toda vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não nas suas

dificuldades. É indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas. Transforme as necessidades do aprendente em amor pelo movimento de aprender e de construir. Conceda-lhe autonomia e identidade. O caminho para a educação está no aprendente. “ Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que conotam, não se reduzem á condição de objeto um do outro”, diz Paulo Freire (2004, p.23), pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (CUNHA, 2017, p.43).

Diante da fala de Cunha (2017), podemos refletir que o docente licenciado em química, além dos conhecimentos específicos, angariados durante sua graduação, precisa possuir competências de caráter didático- pedagógicas, capazes de promover uma aprendizagem pensando em salas heterogêneas, entendendo as necessidades dos alunos, valorizando as potencialidades dos mesmos e compreendendo suas singularidades. O docente deve atuar como mediador em sala de aula, promovendo caminhos para aprendizagem, compondo planos de aula, adaptadas, pensando na acessibilidade de todos. A elaboração de aulas com perspectivas lúdicas, dinâmicas, são capazes de promover interação entre os alunos, promovendo de fato a inclusão.

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. (PIMENTA, 2012, p. 143).

Retomando ao questionário realizado, quando, perguntado aos participantes, que recurso considera adequado para aulas com perspectiva inclusiva? Recolhi para expor, algumas opiniões, que mostra a perspectiva destes discentes acerca da temática.

P 5: *”A muitos tipos de situações que necessitam de inclusão, porem o planejamento deve ser feito pelo professor pensando em todos os alunos. Muitas vezes o recursos sao limitados, estão independente do que for fazer em aula e o que vai usar tem que ser levado em consideração se e inclusivo.”*

P 13: *”Recurso principal, no meu ponto de vista é trazer o aluno para o universo de sala de aula, sendo seus colegas o principal recurso. Ademais, é bastante válido, trazer jogos lúdicos, adequados/adaptado para a realidade*

do educando - especialmente no ensino de química cujo assuntos são abstratos e de difícil compreensão “

P 18: *“Se caso houve aluno com algum tipo de deficiência, tanto a escola como o professor deve se adequar ao aluno, utilizando métodos diferentes que possam ajudar no seu processo de aprendizagem”*

Estas opiniões, mostram que a formação inicial destes discentes, está de forma gradual promovendo inquietudes, e gerando reflexões pertinentes, vislumbrando uma perspectiva inclusiva.

A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao sendo comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos. A forma de ensinar é também a forma que se aprendeu nos bancos escolares durante os anos em que o docente de hoje era o discente de ontem. Essa maneira de aprender e de ensinar, que é transmitida de geração em geração, no entanto, não dá mais conta da diversidade que há nas salas de aula. É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se de humanidade do seu ofício. É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. (CUNHA, 2017, p.90).

Assim como o início da formativa do seu caráter profissional, a formação continuada, e o exercício da docência, irão corroborar cada vez mais, para que estes profissionais amadureçam sua práxis docente, e ressignifique suas práticas quando necessário, mudando sua percepção e atitudes quando, e que e estas possam romper paradigmas que norteiam a contemporaneidade educativa.

4.4 Possibilidades pedagógicas voltadas para aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino de Química

Compreendida a importância da formação inicial e a continuidade da sua formação quanto docente, e, entender que é necessário pensar em métodos, e adaptações capazes de promover a aprendizagem de uma sala heterogênea, esta parte da nossa discussão, apresenta métodos ou possibilidades pedagógicas, voltadas a inclusão do aluno com TEA, no ensino de química.

Quais são os recursos e metodologias que podemos usar, para tornamos as aulas mais atrativas e inclusivas?

- **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**

Imagine uma sala de aula de Ensino Médio, composta por 30 alunos, então, logo imaginamos que cada aluno irá aprender e compreende as informações recebidas de uma forma singular. É então, neste ambiente heterogêneo, que, se percebe a necessidade de abordar o conteúdo de múltiplas formas, buscando variar estratégias e ações para garantir a aprendizagem e envolvimento de todos. E assim, iniciamos a introdução desta abordagem o DUA.

Em 1984, um grupo formado pelos pesquisadores Anne Meyer, David Rose e David Gordon, fundou o CAST (Center of Applied Special Technology) [Centro de Tecnologia Especial Aplicada]. No início, o grupo se dedicou a entender e aplicar as novas tecnologias para a educação de crianças com deficiência. Por volta dos anos 1990, o foco mudou: a abordagem deixou de ser as deficiências dos alunos e passou a ser a deficiência das escolas. Essa nova abordagem recebeu o nome de Universal Design for Learning (UDL). Em português, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). (BORGES E SCHMIDT, 2012, p.31).

O DUA é uma abordagem, ainda pouco conhecida no Brasil, sendo no início projetada pela arquitetura, para garantir a acessibilidade de todos, em espaços públicos e edifícios. Posteriormente, pensou-se nesta abordagem para educação, onde este conceito foi inserido para a aprendizagem, proporcionando o atendimento as necessidades singulares dos alunos. De acordo com CAST, em sua página traz uma definição das diretrizes do DUA, como sendo um “conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras” (CAST, 2022, n.p).

TEA e DUA: “Onde o autismo se encaixa nisso? [...]a variabilidade no espectro é muito grande. A principal vantagem da abordagem do DUA é que está presente em sua concepção o entendimento de que as pessoas são diferentes. (BORGES E SCHMIDT, 2012, p.33).

Mas de fato o que é DUA? O desenho universal, é uma abordagem que procura diminuir as barreiras da aprendizagem, ela proporciona, que as mesmas informações

sejam fornecidas por meios ou maneiras diferentes, por exemplo, para o tema soluções, o aluno irá utilizar o material que será mais fácil para o seu entendimento. Ele pode usar um livro, ou um vídeo, podcast, não interessa o recurso utilizado, ou melhor, o meio não importa de fato, mas, a aprendizagem do aluno.

O DUA trabalha com planejamento. É preciso ter objetivos claros quanto ao aprendizado dos estudantes[...] Entusiasmo pela aprendizagem e autorregulação devem estar presentes. Os alunos devem ser motivados a aprender. Conhecendo o aluno, o professor pode traçar objetivos, destacando que os desafios são importantes no DUA; no entanto, o DUA leva em consideração que os alunos precisam de um equilíbrio entre desafios e apoio (HITCHCOCK et al., 2002). Dessa forma, o currículo da turma é sempre a referência, mas são ofertados aos alunos meios diversificados de apresentação do conteúdo, para poderem trabalhar esses conteúdos em formatos diferentes, priorizando seu envolvimento no processo. (BORGES E SCHMIDT, 2012, p.35).

Nessa abordagem, o professor guia a sua prática, e conseqüentemente, por tornar as atividades acessíveis, é considerado um conceito inclusivo, visando não só os alunos com deficiências, mas todos que apresentam alguma dificuldade, porém, para que seja implementado é necessário que o professor atenda dois fatores: considerar as singularidades dos alunos e adaptação dos conteúdos.

A abordagem do DUA agrega a necessidade de elaboração de Tecnologias Assistivas (TA). Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que dão mais autonomia, independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (TOYAMA, 2019 apud GOVERNO DO BRASIL, 2010).

- **Tecnologias Assistivas (TA):**

De acordo com Bersch,(2017), assim como o DUA a tecnologia assistiva é um termo novo, e identifica toda a gama de recursos e serviços que possam proporcionar ou ampliar o funcionamento das habilidades de pessoas com deficiência.

"Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BERSCH,2017, p.4 apud BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Segundo Silva e Nascimento (2018), a incorporação de tecnologias na escola amplia horizontes, com o avanço da mesma, as novas tecnologias da educação ampliam repertórios. " Na atualidade não cabem mais ações educativas que se fecham em práticas tradicionais ou tecnicistas, nas quais os educadores se valem apenas de recursos intuitivos ou metodológicos". (SILVA E NASCIMENTO, 2018, p.2).

O conceito de Tecnologia Assistiva permeia por todas as áreas do conhecimento, pois refere-se a "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências. (STANGUERLIN, 2019, p.1).

O Desenho Universal de aprendizagem e as Tecnologias Assistivas, são conceitos relativamente novos, e que podem contribuir de maneira significativa e relevante para a inclusão. Existem outras abordagens e recursos que podem facilitar a aprendizagem do aluno com TEA, como a realização de experimentos, utilização de músicas, história em quadrinhos, jogos.

[...] Os materiais didáticos são entendidos como recursos necessários e facilitadores da aprendizagem, devendo levar em consideração todas as alternativas de ensino apropriadas para cada tipo de conteúdo, às necessidades específicas do contexto educativo, assim como, as necessidades individuais dos alunos. Tais materiais "devem ser diversos e diversificáveis, para que, como peças de uma construção, permitam a cada professor elaborar seu projeto específico de intervenção adaptado às necessidades de sua realidade educacional e à sua personalidade. Quanto mais diversos e mais diversificáveis forem os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares" (SONDERMANN et al, 2017, p.4 apud YOSHIKAWA,2010, p.47).

A escolha do recurso utilizado pelo professor em sala de aula, depende de cada aluno, e da singularidade deste. O professor deve conhecer o aluno, é fundamental para uma abordagem mais assertiva e obtenção de êxito. Em específico para os alunos com TEA, alguns, apresentam hiperfoco (interesse restrito e intenso a uma temática, objeto, comida por exemplo), e são essas particularidades que irão auxiliar o professor em sala de aula, que vão melhorar e ampliar a comunicação. Outra estratégia que pode contribuir para construção de um vínculo aluno-professor, e construir oportunidades para a aprendizagem, são os reforçadores positivos.

Nos casos de autismo, o reforço positivo visa incentivar o indivíduo trocar o comportamento que o prejudica pelo comportamento adequado, por meio de

ações que recompensem o seu empenho em aprender, sem, contudo, mecanizá-los ou levá-lo à frustração. Técnicas de reeducação comportamental utilizam reforçadores positivos, que geralmente são objetos, alimentos, brinquedos ou coisas que o autista gosta de fazer. (CUNHA, 2017, p.61).

Segundo Cunha (2017) neste caso os reforçadores positivos, funcionam como uma “moeda de troca”, e, o professor pode trabalhar essa moeda de troca para uma atividade, um comportamento inadequado, um trabalho em grupo. De acordo com Silva et al (2014, p.184):

Para se estabelecer uma relação verdadeira com a criança que tem autismo, temos que nos abrir para uma nova forma de entendimento compartilhado, que inclua novos sinais e significações que sejam compreensíveis para ela. É nessa concepção somos nós que temos que aprender uma nova linguagem. É claro que nos comunicar com alguém cuja linguagem não é a nossa é algo bem trabalhoso; por isso estudamos durante anos idiomas diversos para estabelecermos contato com pessoas estrangeiras. Com o autismo se dá algo semelhante, mas com um detalhe bastante peculiar: é uma maneira de ser que vai muito além de uma cultura e sua linguagem. Trata-se de uma existência humana estrangeira em qualquer lugar do mundo. Por isso mesmo, temos que nos despir de todas as certezas do nosso mundinho confortável de conhecimento e permitir que essas crianças nos ensinem um pouco de sua própria linguagem e de seus universos tão especiais.

Em um primeiro momento, e no primeiro contato de fato, pode haver uma dificuldade em se comunicar, porém, quando conseguimos ter empatia, amor, dedicação, e estarmos dispostos a APRENDER, a inclusão será realizada com êxito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão de alunos com TEA, ou melhor uma escola inclusiva, esta concernente, a concepção de um espaço onde todos (populações negra, indígenas, deficientes, mulheres e LGBTQIA), independentemente das suas especificidades, possam não apenas se expressar, mas serem acolhidos, aceitos, visibilizados por suas potencialidades. Um espaço que seja capaz de promover autonomia, inclusão social e equidade. Pensar na educação com uma perspectiva inclusiva, vai além, de atender apenas um público específico, uma deficiência, ou ainda, atender apenas a rótulos. É importante frisar, a Educação Inclusiva, parte da premissa de que qualquer indivíduo é plenamente, capaz de aprender.

Apesar das discussões e informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, vim se destacando e ganhando espaço, ainda, se trata de um assunto relativamente recente, e quando correlacionado ao Ensino de Química, precisamos angariar, e conquistar mais espaços sobre essa temática. É sabido, que se analisarmos a progressão da perspectiva de diagnósticos de pessoas com TEA, facilmente conseguimos refletir que, será hipocrisia pensar que ao longo da nossa jornada profissional/docente, não teremos contato em algum momento com estes.

Sendo simplista e objetiva, é preciso dizer: ensinaremos/ensinamos, somos, e convivemos, com pessoas com TEA diariamente, com laudo, sem laudo, é uma realidade. Como o TEA, não possui uma característica única, e comum a todos, torna seu estudo mais complexo e seu diagnóstico mais difícil, porém é fato, em algum momento o autismo estará presente em nossa vida.

O questionário realizado, trouxe uma certeza, não é possível opinar sobre aquilo que não se conhece, tão pouco educar para alunos com deficiência quando não se está capacitado, e aberto a mudanças, isso é um fato. Oportunizar espaços nos cursos de licenciatura para falar sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, se mostra extremamente necessário, pois, propicia a geração de inquietudes. Inquietudes estas, que puderam ser observadas em algumas falas, importantes para uma formação docente, pensando em uma perspectiva inclusiva.

Incluir não é fácil, são muitos os desafios, barreiras e lutas.

Lutas estas, que não são recentes, mas, precisam ser constantemente reafirmadas, revividas e ressignificadas, o que não podemos é retroceder.

É preciso se reinventar, quebrar seus próprios preconceitos, concepções estereotipadas, sair da zona de conforto da educação atual de senso comum, enfim, não é fácil, mas é preciso. Porque o SER PROFESSOR, vai além de ser capaz de repassar formulas prontas, é preciso mais, é preciso estar ciente que a escola é o segundo lar de muitos destes alunos, onde, a família, confia a estes a promoção da educação, da autonomia e da formação para sociedade e dignidade.

Discentes e docentes, precisam entender, que, ser diferente é comum, todos somos seres únicos. Assumir um papel de indiferença, frente a discriminação e a superioridade sob a fragilidade, e dificuldade do outro, é que não deve ser normalizado.

É possível incluir alunos com autismo no Ensino de Química, a inclusão está mais inerente a nossa vontade de fazer a diferença de fato, do que discursos prontos sobre as dificuldades existentes. Dificuldades sempre vão existir, mas, com acesso a informação, formação inicial e continuada, e empatia, é possível tornar nossa sociedade dentro do possível mais inclusiva e menos excludente, não só em sala de aula, mas em todos os ambientes. Vale ressaltar que Educação Inclusiva é um direito, garantido por lei, e que as barreiras impostas, limitam a participação plena dos estudantes com TEA.

Eu escolhi incluir e lutar pela inclusão, e você, que papel assume frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim; FRANZIM, Raquel. **Educação especial: os retrocessos do decreto 10.502 e os esforços para revogá-lo**. CENPEC. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-especial-os-retrocessos-do-decreto-10-502-e-os-esforços-para-revoga-lo#:~:text=%E2%80%9CO%20decreto%20%C3%A9%20inconstitucional%2C%20po-que,a%20adotou%20como%20emenda%20constitucional>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ALVES, Pedro. **Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência**. G1. Pernambuco, PE, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 23 fev. 2022.

AMARAL, Carlos Eduardo Rios do. **Lei nº 12.764/2012: Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. JUS. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48333/lei-n-12-764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 22 fev. 2022.

AMORIM, Maria do Rosário de Fátima Brandão de; MOREIRA, Fabiana Wanderley de Souza; SILVA, Francyne Monick Freitas da. **FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: a concepção de inclusão em discussão. Inclusão e Educação 5**, [S.L.], p. 1-14, 15 jan. 2019. Antonella Carvalho de Oliveira. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.3391915011> >. Acesso em: 15 Dez 2021.

BARBOSA, Amanda Magalhães *et al.* O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, n. 11. 2013, Curitiba, 2013, p. 19777 - 19792. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7969_6165.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf >*. Acesso em: 4 Jan 2022.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: : vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 172, set 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/instrumentos-de-pesquisa-cientifica-qualitativa.htm>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em 26 dez. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)> Acesso em 4 de jan. de 2022.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília. DF. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 fev.2022.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília. DF. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 fev.2022

_____. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. **Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Diário Oficial da União,** Brasília. DF. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Lei 13.977 de 08 de janeiro de 2020. **Lei Romeo Mion.** Brasília. DF. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso: 01/ 03/ 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais.** In: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1 ed, São Paulo: Unesp, 2014. 13

p. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

CHAER, G.; Diniz, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá. v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 140 p

CRUZ, G. C.; GLAT, R. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Editora UFPR

DANTAS, O.M.A.N.A.; FRANCO, M.V.A. **Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: < <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>>. Acesso em: 09 out. 2021.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: CORTEZ EDITORA, 1998. 288 p. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DIAS, Ane Maciel. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química**. PELOTAS, 2017. 142 p Dissertação (Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Matemática.) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS, 2017. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4051/1/Ane_Maciel_Dias_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

FARAH, Fabiana Barrocas Alves; CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. Autismo: aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 11, n. 1. p.282-299,

FERNANDES, Adriano Hidalgo. **O transtorno do espectro autista (tea) e a educação inclusiva: em destaque, o professor**. dia a dia educacao. MARINGÁ – PR, 2016. 18 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

FERREIRA, Windy B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???**. Revista Inclusão. Brasília, ano 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FILHO, Francisco Ferreira Dantas; PEQUENO, Ilma Candido; DINIZ, Ana Patrícia Martins Barros. Desafios de Professores de Química Quanto a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v. 3, n. 3, p. 37-54, jul-set 2019. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/issue/view/27>. Acesso em: 28 fev. 2022

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista Inclusão. Brasília, ano 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

HAKIM, Claudia. **Existe lei que determine a presença de um Atendente Terapêutico (A.T) em sala de aula? Qual é a função e formação do acompanhante especializado em sala de aula?**. Onda Autismo. Brasil, 2022. Disponível em: <https://ondaautismo.com.br/blog/texto-atendente-terapeutico>. Acesso em: 22 fev. 2022

JESUS, D. M., EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In.: MIRANDA, T. G., FILHO, T. A. G. (org.). O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares. 1ª ed. EDUFBA, Salvador: BA. 2012. p. 17-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 27, n. 41, p. p. 61-79, nov. 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

KRANZ, Cláudia Rosana; GOMES, Leonardo Cinésio. **EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO NORDESTE BRASILEIRO**. In: **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, n. 12. 2016. 12 ed. Anais eletrônicos [...] São Paulo- SP, 2016, p. 1-12. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6226_2851_ID.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

LOPES, Rosalia Maria De Rezende. REZENDE, Paulo Izidio Da Silva. **O direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 13, pp. 65-82. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/espectro-autismo>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MAENNER, Matthew J.; SHAW, Kelly A.; BAIIO, Jon; WASHINGTON, Anita; PATRICK, Mary; DIRIENZO, Monica; CHRISTENSEN, Deborah L.; WIGGINS, Lisa D.; PETTYGROVE, Sydney; ANDRE WS, Jennifer G.. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016**. *Mmwr. Surveillance Summaries*, [S.L.], v. 69, n. 4, p. 1-12, 27 mar. 2020. Centers for Disease Control MMWR Office. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. *Revista CEJ*, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004. Disponível em: <<https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MARTINS, Fernanda Adorno. **GOOGLE FORMS COMO FERRAMENTA DE APOIO: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA CORONA VÍRUS**. *In: CIET:ENPED:2020 - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*. 2020. Anais [...]. 2020, p. 1-8. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1809>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MENDES, Rodrigo Hubner; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. **FUNDAMENTOS E HISTÓRIA: Histórico da educação inclusiva**. *In: MENDES, Rodrigo Hubner (Org.). Educação Inclusiva na prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Moderna, 2020. 206 p. cap. Parte I, p. 45-56.

MENDES, Rodrigo Hubner; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula, GALERY, Augusto Dutra. **Educação física inclusiva**. *In: MENDES, Rodrigo Hubner (Org.). Educação Inclusiva na prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Moderna, 2020. 206 p. cap. Parte II, p. 125-142.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9394/1996**: A educação superior tem por finalidade. Brasília, 1996.

MOTA, Janine da Silva. **UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106/1117#:~:text=S%C3%A3o%20apontadas%2C%20ent%C3%A3o%2C%20algumas%20caracter%C3%ADsticas,de%20uso%20entre%20outros%20benef%C3%ADcios..> Acesso em: 24 fev. 2022

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PAIVA JR, Francisco. **EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças, com dados do CDC**. Canal autismo, 2021. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

REDE-IN, Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial**. AMPID. BRASIL, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/posicionamento-da-rede-in-a-respeito-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do IDEAU, vol. 5 – nº12, jul – dez 2010. Semestral.

SANTIAGO, S. A. da S. **Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco. RecifePE, 2003. 189f. Disponível em: < https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4756/1/arquivo5872_1.pdf>. Acesso em: 27 jan.2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi . **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. 176 p.

SHIMAZAKI, ELSA MIDORI . **Gestão Escolar Paraná**. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Paraná: 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **MUNDO SINGULAR: Entenda o Autismo**. 1º ed. Brasil: FONTANAR, v. 1, 2012. 190 p.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel (Org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de**

pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. cap. Unidade 2, p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SONDERMANN, D.V.C; SOUSA, A.E.S.B; SILVA, W. **Materiais Didáticos inclusivos para o Ensino de Química: desafiando professores em formação.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2017, Florianópolis- SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. 11 p. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0418-1.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999

STANGUERLIN, J. L. *et al.* **MODELO ATÔMICO PARA ADOLESCENTE COM AUTISMO.** In: MOEDUCITEC, 5º., 2019, Rio Grande do Sul. **ANAIS [...].** RS: UNIJUI, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/12754/11436>. Acesso em: 1 mar. 2022.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 29/01/2022

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar.* Dakar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 29/01/2022

VIEIRA, L. F. Uma abordagem histórica da educação especial no Brasil e no município de Reserva-PR. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor.** PDE Produções Didático-Pedagógicas. Versão Online. Cadernos PDE II. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_pdp_luciane_fernandes_vieira.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZABLOTSKY, Benjamin; BLACK, Lindsey I.; MAENNER, Matthew J.; SCHIEVE, Laura A.; DANIELSON, Melissa L.; BITSKO, Rebecca H.; BLUMBERG, Stephen J.; KOGAN, Michael D.; BOYLE, Coleen A. **Prevalence and Trends of Developmental Disabilities among Children in the United States: 2009-2017.** *Pediatrics*, [S.L.], v. 144, n. 4, 26 set. 2019. American Academy of Pediatrics (AAP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2019-0811>. Acesso em: 09 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de pesquisa

1. Qual a sua faixa de idade: *

- 18 - 25 anos
- 25 - 35 anos
- 36 - 45 anos
- Outros...

2. Em qual período do curso de encontra? *

- 1° ou 2°
- 3° ou 4°
- 5° ou 6°
- 7° ou 8°

3. Possui experiência em sala de aula? *

- Sim
- Não

4. Em caso afirmativo à resposta anterior , teve ou tem algum aluno com deficiência: *

- Sim
- Não

5. Em caso afirmativo à resposta anterior , qual a maior dificuldade enfrentada. (Estrutural, apoio, material adaptado, comunicação...) *

Texto de resposta longa

6. Você tem conhecimento da legislação que normatiza a Educação Especial e Inclusiva no Brasil? *

- Sim
- Não

7. Você já cursou o componente de EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA ? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo à resposta anterior, quais inquietações foram geradas ? *

Texto de resposta longa

8. Você adaptaria (adapta) suas aulas para atender um aluno com deficiência? *

- Sim
- Não

9. Em caso de negativa à questão anterior, acredita que esse aluno deve cursar uma escola especial ? *

- Sim
- Não
- Outros...

10. Que recursos considera adequado para aulas com perspectiva inclusiva? *

Texto de resposta curta

11. De modo geral, qual a sua opinião sobre Educação Especial e Inclusão? *

Texto de resposta curta

APÊNDICE B – Termo de Consentimento para participação da pesquisa

Questionário - Perspectiva Inclusiva para alunos com autismo no Ensino de Química.

Prezada/o discente do curso de Licenciatura em Química,

Gostaria de solicitar a sua contribuição para responder este Questionário, que é parte do instrumento de pesquisa intitulado: Perspectiva Inclusiva para alunos com autismo no Ensino de Química.

Esta pesquisa tem a finalidade de entender sobre a percepção, e o ponto de vista do licenciando/a em Química a respeito da Educação Inclusiva no Ensino de Química, colaborando para construção de discussões no trabalho de conclusão da aluna Rayssa Raquel Simões Pereira, sob a orientação do professor Marlon Tardelly Moraes Cavalcante.

Esclarecemos que é uma pesquisa anônima, e, voluntária, onde, nome e dados dos colaboradores serão mantidos em sigilo, para isso, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em um Trabalho de Conclusão de Curso e demais publicações.

Atenciosamente,

Rayssa Raquel Simões Pereira - Licencianda em Química - UEPB

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

APÊNDICE C – Adesão e consentimento dos participantes da pesquisa

Diante do exposto, declaro que aceito participar da pesquisa. *

Sim

Não

Diante do exposto, declaro que aceito participar da pesquisa.

54 respostas

