

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



Dissertação de Mestrado

**SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER: REFLEXÕES PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS**

MICHELE MELLO FERREIRA RODRIGUES

Pelotas, 2021

MICHELE MELLO FERREIRA RODRIGUES

**SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER: REFLEXÕES PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação de Ciência.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R696s Rodrigues, Michele Mello Ferreira

Sexualidade e síndrome de Asperger : reflexões para o ensino de ciências / Michele Mello Ferreira Rodrigues ; Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez, orientadora. — Pelotas, 2021.

131 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Sexualidade. 2. Síndrome de Asperger. 3. Prática pedagógica. I. Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cássio, orient. II. Título.

CDD : 371.9

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

MICHELE MELLO FERREIRA RODRIGUES

SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação em Ciências, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 18 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez - Orientadora
(UFPel)

Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Duarte Nogueira
(UFPel)

Prof. Dr. Robledo Lima Gil
(UFPel)

Agradecimentos

Esta dissertação de mestrado é fruto não apenas de um esforço pessoal, mas do apoio do plano astral, além das diversas pessoas que me deram o incentivo intelectual e emocional, direta ou indiretamente.

Agradeço a Deus, primeiramente, pela grande oportunidade de cursar este mestrado e pelas tantas coisas boas que me concedeu.

Aos meus pais, Marcos Rodrigues Ferreira e Élide Mello Ferreira, por terem dedicado suas vidas a mim, passando valores, educação, amor, carinho e inspiração, a quem eu devo muito e nunca poderei pagar o amor infinito que me dão.

Ao meu esposo, Gilson Freitas Rodrigues, pela compreensão das minhas ausências, apoio, incentivo e estímulo ao compartilhar dessa minha trajetória.

À cuidadora do meu lar, Arlete Campello Moreira, que acima de tudo cuida de mim como uma mãe. Riu e chorou ao meu lado em cada obstáculo e vitória que enfrentei neste percurso, sempre me incentivando a prosseguir.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez, pessoa de grande conhecimento e caráter inigualável: uma rara união de competência profissional, humildade e um coração de ouro. Obrigada, por toda orientação e toda ajuda que só uma verdadeira mestre e amiga poderia me oferecer.

À banca examinadora, pela compreensão e pelas contribuições e revisão feitas já na ocasião do projeto.

À Prof^a Dr^a. Francele Carlam e à Prof^a. Dr^a. Raquel Lüdtkke, pelas caronas ao final de suas aulas no campus de Capão do Leão até o posto Leão para que eu pudesse retornar a minha terra natal com segurança. São mais do que mestres, seres humanos ímpares que tive o privilégio de conviver; minha eterna gratidão.

À minha grande amiga e parceira Ingrid da Silva Torma, pelos momentos de estudos, a quem sempre recorria em momentos de dúvidas e angústias, pela troca de experiência, paciência e leitura minuciosa do meu projeto e dissertação, pontuando detalhes passíveis de retificação. Também aos seus pais, Francisco de Paula Nogueira Torma e Auréa da Silva Torma, pelas parcerias nas nossas viagens para estudo e por acalmarem meu coração em cada apresentação de trabalho.

Aos colegas e professores do PPGECM/UFPEL pelos momentos significativos de aprendizado e troca de experiências.

Obrigada!

Resumo

RODRIGUES, Michele Mello Ferreira: **Sexualidade e Síndrome de Asperger: reflexões para o ensino de ciências**. 2021. 90f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Esta dissertação apresenta a investigação realizada a fim de analisar possibilidades pedagógicas que auxiliem o educador a promover o ensinamento de estudantes com Síndrome de Asperger na área de ciências. O tema sexualidade foi selecionado por ainda ser considerado um tabu na sociedade e mais ainda quando se trata de estudante com necessidades específicas. No caso da Síndrome de Asperger, a sua tríade de défices: comunicacional, interação social e linguístico coloca ao educador algumas questões sobre quais as estratégias de abordagem deste tema aos estudantes. Desta forma, uma das estratégias que pode auxiliar no desenvolvimento é a proposta teórico- metodológica denominada ensino por investigação seguindo os passos da Carvalho (2013) associada a uma visão vigotskiana, ou seja, tendo a preocupação com as características da sociedade atual e, por outro lado, as próprias características dos estudantes, a fim de colaborar com seu desenvolvimento. A investigação, definida como de intervenção, foi desenvolvida com professora e alunos do Ensino Médio de 1º ano de uma Escola Estadual de Educação Profissional de Dom Pedrito/RS, buscou compreender as percepções da educadora face à abordagem do tema sexualidade ao estudante com Síndrome de Asperger e demais integrantes desta turma, através de uma prática pedagógica realizada pela educadora do ensino de ciências. Este estudo apresentou como objetivos mediar a construção de uma prática pedagógica no Ensino de Ciências numa perspectiva de Sexualidade e Síndrome de Asperger e compreender as principais dificuldades que o educador enfrentam em abordar o tema sexualidade com estudante com Síndrome de Asperger no Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Sexualidade. Síndrome de Asperger. Prática Pedagógica.

Abstract

RODRIGUES, Michele Mello Ferreira: **Sexuality and Asperger's Syndrome: reflections for science teaching**. 2021. 77f. Dissertation (Master of Science) - Graduate Program in Science and Mathematics Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This dissertation presents the research carried out in order to analyze pedagogical possibilities that help the educator to promote the teaching of students with Asperger's Syndrome in the science area. The sexuality theme was selected because it is still considered a taboo in society and even more so when it comes to students with specific needs. In the case of Asperger's Syndrome, its dyad of deficits: communicational, social and linguistic interaction asks the educator some questions about which strategies to approach this topic to students. In this way, one of the strategies that can assist in the development is the theoretical-methodological proposal called teaching by investigation following the steps of Carvalho (2013) associated with a Vigotskian vision, that is, having the concern with the characteristics of the current society and, for on the other hand, the students' own characteristics, in order to collaborate with their development. The investigation, defined as intervening, was carried out with a teacher and high school students from the 1st year of a State School of Professional Education in Dom Pedrito / RS., Sought to understand the educator's perceptions regarding the approach of sexuality to students with Syndrome by Asperger and other members of this class, through a pedagogical practice carried out by the science education teacher. This study aimed to mediate the construction of a pedagogical practice in Science Teaching from a perspective of Sexuality and Asperger's Syndrome and to understand the main difficulties that the educator face in addressing the sexuality theme with a student with Asperger's Syndrome in Science Education.

Keywords: Sexualit. Asperger's Syndrome. Pedagogical Practice.

Lista de Figuras

Figura 1	Palestrante.....	106
Figura 2	Caixa da Sexualidade.....	107
Figura 3	Distribuição dos cartazes nas turmas da escola.....	108
Figura 4	Elaboração das frases.....	110
Figura 5	Cartaz IST.....	114

Lista de Quadros

Quadro 1	Resultados da pesquisa com os descritores.....	20
Quadro 2	Apresentação dos trabalhos selecionados.....	20
Quadro 3	Peculiaridades dos sujeitos de dois transtornos englobados pelo Transtorno do Espectro Autista.....	35
Quadro 4	Características e diferenciações entre Autismo Clássico e Síndrome de Asperger.....	36
Quadro 5	Prática Pedagógica Coletiva.....	75
Quadro 6	Prática Pedagógica Individualizada.....	76

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
DIR-FLOORTIME	Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação – Tempo de Chão
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidade Educativa Especial
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIPA	Programa Integrado para o Autismo
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SA	Síndrome Asperger
SEI	Sequência de Ensino Investigativa
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Limitações
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 Problema e questão de pesquisa.....	14
1.1.1 Problema da Pesquisa.....	14
1.1.2 Questões da Pesquisa.....	14
1.2 Justificativa	14
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo Geral.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
2 Meu percurso	18
3 Estado do conhecimento	20
4 Referencial teórico	27
4.1 A legislação e a educação inclusiva.....	27
4.1.1 Histórico e Caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	30
4.1.2 Caracterização da Síndrome de Asperger.....	32
4.1.3 A Educação para Alunos diagnosticados com SA	38
4.1.4 Construindo caminhos	41
4.2 Práticas pedagógicas voltadas para o ensino de alunos diagnosticados com SA.....	42
4.2.1 Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações (TEACCH).....	45
4.2.2 Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação – Tempo de Chão (DIR-FLOORTIME).....	47
4.2.3 Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	48
4.3 Ensino e aprendizagem de Ciências: as opções teóricas da pesquisa.....	49
4.4 A sexualidade humana como objeto de estudo nas aulas de Ciências.....	53
4.5 O ensino de Ciências com o tema sexualidade para aluno com SA.....	58
4.6 A prática do ensino de Ciências na sala de aula.....	66
5 Metodologia	73
5.1. Participantes	
5.2. Materiais	74
5.3. Coleta e análise de dados.....	75
5.4 Descrição da prática pedagógica.....	75

6 Categorias da análise	78
6.1 Concepção docente sobre o trabalho pedagógico com o tema sexualidade...	81
6.2 Percepção dos alunos sobre o tema sexualidade.....	87
6.3 Concepção do aluno SA sobre o tema sexualidade.....	93
7 Proposta de ensino	98
7.1 Desenvolvimento da proposta de ensino.....	100
7.1.1 Prática pedagógica coletiva: Encontro 1 - Apresentação da proposta e questionários.....	101
7.1.2 Prática pedagógica coletiva: Encontro 2 - Palestra.....	105
7.1.3 Prática pedagógica coletiva: Encontro 3 - Dinâmica "Caixa da Sexualidade".....	106
7.1.4 Prática pedagógica coletiva: Encontro 4 - Cartaz informativo ISTs.....	108
7.1.5 Prática pedagógica individualizada: Encontro 1 - Dinâmica "Palavras Soltas".....	108
7.1.6 Prática pedagógica individualizada: Encontro 2 - Sessão pipoca.....	110
7.1.7 Prática pedagógica individualizada: Encontro 3 - Sensibilização.....	111
7.1.8 Prática pedagógica individualizada: Encontro 4 - Confeção do cartaz..	113
8 Considerações finais	114
Referências	119
Apêndices	122
Apêndice 1 – Questionário Inicial.....	123
Apêndice 2 – Questionário Alunos.....	125
Anexos	129
Anexo 1 – Termo de Consentimento.....	130
Anexo 2 – Autorização	131

1 Introdução

A investigação foi desenvolvida com professora e alunos do Ensino Médio do 1º ano de uma escola da rede de ensino pública estadual de Dom Pedrito/ RS.

O tema central desta investigação foi refletir e analisar a construção de uma prática pedagógica para o Ensino de Ciências, com o tema Sexualidade, numa perspectiva de inclusão de aluno com Síndrome de Asperger neste contexto.

Como professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), vivencio demandas frequentes dos educadores sobre como organizar a prática pedagógica para estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais especificamente, Síndrome de Asperger (SA), preferei adotar está terminalidade SA devido a facilitar o entendimento do leitor da área de educação, pois TEA e muito abrangente e também pelo indivíduo a ser estudado ter sido diagnosticado com SA . É importante promover uma educação inclusiva que possibilite o acesso à escola e a uma educação de qualidade a todos. Um dos desafios neste campo é o atendimento a estudantes que apresentam transtornos, de modo específico, no neurodesenvolvimento, como é o caso da Síndrome de Asperger, mais conhecida como autismo, por estar inserida na classificação do Transtorno do Espectro Autista.

Um professor de Ciências em sala de aula inclusiva aborda o tema sexualidade continuamente, pois este assunto é transversal. Nos dias atuais este conteúdo ainda é um tabu, sendo importante tecer reflexões, onde por vezes o mesmo é trabalhado de forma superficial. Porém, não se pode deixar de falar nele, visto que a sexualidade é abordada ao longo da vida por processo formais, como na aula de Ciências.

O professor ao ensinar um aluno com Síndrome de Asperger se defronta com o desafio de falta de retorno, no sentido de como abordar este tema e quais recursos adaptados utilizar, pois a SA, em algumas situações, não consegue relacionar as sensações vivenciadas pelo seu corpo com o campo técnico e prático da anatomia e fisiologia humana e ainda mais, com os contextos e vivências sociais comuns aos jovens de sua idade. Assim, suas singularidades, se não percebidas e compreendidas, podem se constituir em fatores estressores e desestruturantes para o aluno, mas também para a prática pedagógica, sabendo-se que uma das dificuldades dos professores das escolas ainda é compreender este universo e organizar sua prática para todos e todas da turma.

Tendo em vista este contexto, a presente dissertação visou realizar uma prática pedagógica construída de forma colaborativa entre a pesquisadora e professora do ensino de Ciências para os alunos de uma escola da rede estadual, proposta esta baseada nas etapas pedagógicas de Carvalho (2013). A prática pedagógica objetivou, através de uma sequência didática, ressaltar a estratégia de instrução e aprendizagem do ensino de Ciências por investigação, contribuindo para que os alunos de uma sala de aula inclusiva possam se conhecer melhor, sobretudo no que se refere ao tema sexualidade e assim desenvolvam com autonomia uma identidade pessoal, cultural e política, para atuar no mundo de forma livre e responsável, sendo capazes de avaliar e resolver suas próprias questões.

1.1 Problema e questão de pesquisa

1.1.1 Problema da Pesquisa

É possível construir uma prática pedagógica para o Ensino de Ciências, com o tema sexualidade, que contemple as singularidades dos alunos com Síndrome de Asperger?

1.1.2 Questões da Pesquisa

- Os professores da área de Ciências enfrentam dificuldade para o planejamento e execução de suas aulas com questões relacionadas a sexualidade?
- E, caso apresentem, estas dificuldades se ampliam para alunos com Síndrome de Asperger?
- As concepções dos professores influenciam sua prática pedagógica no ensino de Ciências?
- Metodologias e recursos didáticos para o ensino de Ciências propostas para o desenvolvimento do tema sexualidade, auxiliam os processos de ensino e aprendizagem para alunos com Síndrome de Asperger?

1.2 Justificativa

Trabalhar com alunos com necessidades específicas requer uma grande responsabilidade, não só profissional, mas também pessoal, pois o docente precisará adquirir conhecimentos ampliados sobre seus alunos e seus percursos, tendo de superar dificuldades que poderão apresentar, indo além da sala de aula e do que propõe para o desenvolvimento de conteúdos. Também, terá que buscar contribuir de forma significativa para o desenvolvimento, autonomia e inclusão de todos os alunos, entendendo desse modo as necessidades específicas de seu aluno com Síndrome de Asperger, bem como os seus limites e possibilidades.

O papel do professor da turma é central para a educação da criança com síndrome de Asperger. Este papel pode ser comparado ao de um maestro, cuja intervenção é essencial para manter a equipe coesa e em sintonia”. Cabe-lhe assegurar que todas as crianças da turma são educadas a um nível que seja adequado às necessidades de cada uma. Para isso, é necessário criar um ambiente que encoraje a valorização dos indivíduos e reconheça os diferentes estilos de aprendizagem inerentes a cada um (CIUME, LEACH E STEVENSON, 1998, p.50).

Neste sentido, a formação permanente destes profissionais educadores é de suma importância, pois o docente é um dos agentes responsáveis não somente por transmitir conteúdos pedagógicos, como também pela construção de valores que possam inserir na esfera simbólica do discurso social.

Em se tratando da formação de educadores, observa-se que em vários Cursos de Licenciatura, apesar de ser discutida a importância da educação inclusiva, não há implicações teóricas, disciplinas que mostrem as diferentes características das deficiências e preparem o licenciando para trabalhar em sala de aula com estudantes com necessidades específicas. A falta de tais disciplinas na formação desses profissionais, acaba dificultando o desenvolvimento de diferentes métodos de ensino e aprendizagem que contemplem a todos os envolvidos nesse processo, justificando assim a importância da formação continuada.

As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão. Assumindo que se pretende que todos os alunos venham a atingir os objetivos propostos pelos conteúdos curriculares, o desafio que se coloca atualmente passa pela adaptação das estratégias e métodos de ensino para os alunos com NEE o sentido de lhes facilitar a aprendizagem (CORREIRA, 2008, p.125).

Assim, os educadores devem recorrer a um conjunto de técnicas que permitam tornar as intervenções eficazes de forma a responderem as necessidades

individuais dos estudantes, particularmente dos estudantes com Síndrome de Asperger.

O tema escolhido dentro da disciplina de Ciências foi sexualidade, pois embora sejam assuntos de extrema importância, não constam mais como indicação na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas podem ser trabalhados como temas contemporâneos transversais.

Ao meu ponto de vista, este tema tem grande significado se for debatido no ensino de ciências, pois tem como conteúdo específico os temas ligados a sexualidade e é apenas tratada numa perspectiva das ciências biológicas. Com isso, a abordagem sobre o tema se torna limitada ao contexto de ciência, os conteúdos não são problematizados e nem visam contextualização social e o próprio PCNs reconhece isso.

No Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os termos gênero e orientação sexual foram excluídos como resultado da pressão de segmentos conservadores. Entretanto, isso não significa dizer que esses temas não possam ser abordados em sala de aula, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes. Além disso, vigoram, embora menos recentes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Adolescentes com Síndrome de Asperger amadurecem fisicamente como seus pares neurotípicos, mas não tem os mesmos ganhos sociais e psicológicos compatíveis com a faixa etária que se encontram, afinal, esses adolescentes pouco participam de discussões com seus pares sobre o assunto e raramente compreendem as mensagens diretas e indiretas contidas nas interações entre amigos e contidas nos veículos de comunicação. A sociedade (familiares, professores e profissionais) entende tal discrepância como uma falta de preparo dos indivíduos com Síndrome de Asperger para lidarem com a sexualidade (e não o contrário), deixando-os à deriva nessa passagem tão delicada entre a infância e a adolescência; justamente quando se deparam com as modificações em seus corpos e com as novas sensações (aumento da libido, ereção, ejaculação, entre outras) pertinentes a esse momento.

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem necessidade de expressar seus sentimentos de modo próprio e único, como qualquer pessoa.

É importante perceber que o desejo sexual está muito atrelado a sentimentos sobre relacionamentos - devido aos problemas com as competências sociais, isso é muito complicado para os adolescentes com TEA, e em geral é necessário ensino explícito (p. ex., sobre o que é e o que não é adequado). Lamentavelmente, uma das principais fontes de informações disponíveis para crianças com desenvolvimento típico (i.e., seus pares) não está disponível do mesmo modo para a criança com TEA (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p.199).

Portanto, a sexualidade é um assunto complexo que requer um grande desafio na abordagem para as crianças com desenvolvimento típico, ainda mais para aquelas com alguma vulnerabilidade.

Para que de fato este tema tenha significado e interpretação para o estudante, este precisa ser garantido no processo didático-pedagógico, sendo necessário ser problematizado. Porém em uma proposta dialógica, os significados e interpretações dos temas pelos estudantes não serão os únicos que terão de ser apreendidos e problematizados, cujo aqueles que o educador também é portador precisam estar presentes no processo educativo.

Com essa perspectiva, uma das tarefas da educação escolar aqui assumida é a de um trabalho didático-pedagógico que considere explicitamente as rupturas que os alunos precisam realizar, durante o processo educativo, na abordagem dos conhecimentos que, organizados com base em temas, se tornam conteúdos programáticos escolares (DELIZOICOV, AGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p.191).

Logo, se pode compreender melhor o porquê da necessidade da estruturação curricular a partir do ensino de Ciências por investigação, que incluam situações significativas para os estudantes, ao invés de uma estrutura curricular que seja organizada apenas na abordagem conceitual.

Sendo assim, é salientado que a investigação foi fundamental para a prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), área de atuação da mestranda, com referência na perspectiva de atuação colaborativa com o educador da sala regular, na busca de estratégias e recursos metodológicos que possam auxiliar o educador em sala de aula, e principalmente, na possibilidade dos avanços dos estudantes. Acredita-se que esta troca de experiência entre os profissionais docentes do AEE e da sala regular da disciplina do ensino de Ciências, estabelecida em parceria colaborativa, acrescentará, sobremaneira, conhecimentos a ambos e possibilitará que a educação inclusiva se concretize de maneira qualificada.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Implementar a construção de uma prática pedagógica para o ensino de Ciências abordando o tema Sexualidade, que contemple as singularidades dos alunos com Síndrome de Asperger.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender as principais dificuldades que o professor enfrenta em abordar o tema sexualidade com o aluno com Síndrome de Asperger;
- Conhecer as percepções dos professores do ensino sobre as manifestações sexuais e conversar sobre sexualidade com o aluno com Síndrome de Asperger;
- Analisar as concepções do professor acerca do ensino de Ciências;
- Oportunizar metodologias que possam auxiliar o professor em sala de aula, que atente as singularidades dos alunos com Síndrome de Asperger;
- Elaborar recursos didáticos para o ensino de Ciências que integrem os alunos no âmbito escolar.

2 Meu percurso

Graduada em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade da Região da Campanha, Campus Universitário de Dom Pedrito/RS, tenho Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Portal Faculdades, Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Portal Faculdades Passo Fundo/RS e Capacitação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Tuiuti do Paraná, em parceria com a UNÍNTESE.

Grata pela boa graduação feita, pelos educadores que orientaram meus estudos, pois foram fundamentais, mas não obstante, sendo essencial minha eterna busca pelo conhecimento, pois isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há necessidade da construção do saber por ter obtido um desenvolvimento profissional que corresponde ao Curso Superior, somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e atuação profissional.

Durante o Curso de Pedagogia me apaixonei pela inclusão, em especial ao autismo, através de um convite que recebi de uma professora da graduação que na época era responsável pelo Centro de Atendimento Psicopedagógico do município. Mediante aceitação do convite para trabalhar ao seu lado, descobri um mundo que até o presente momento era desconhecido por mim, ao qual me encantei e sonhei no futuro realizar uma especialização na área.

Após minha formação nas especializações em 2011, fui chamada para assumir um contrato do Estado de 40 horas para atuar como professora da Sala de Recursos - AEE e ministrar as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Especial do Curso Normal (Magistério) ao qual atuei até 2019.

Atualmente, sou professora da sala de AEE no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, após ser nomeada para o município de Pelotas/RS.

Como professora reflito, constantemente sobre minha prática e procuro direcionar a realidade em que atuo voltada aos interesses e as necessidades dos alunos. Enfrento diariamente situações conflitantes, desafiadoras, onde a aplicação de técnicas convencionais simplesmente não é suficiente para os professores em sala de aula. Pois, inúmeras foram às vezes que me senti sozinha, perdida e impotente.

O fato que sempre me questionei e que, por muitas vezes, me deixou intrigada é sobre a inclusão de um aluno com TEA, onde a mesma ocorra com qualidade, existe a necessidade de um sistema educacional inclusivo que se configure em um processo político, social, econômico, histórico e pedagógico, requerendo assim, adaptações que devam atender as diferenças individuais do processo ensino-aprendizagem de cada um.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas, evidenciadas no contexto da sala de aula, são configuradas como um passo necessário para a inclusão do aluno com deficiência, em especial aquele com Síndrome de Asperger, sujeito da pesquisa. Para assim, poder garantir a esse o direito de aprender do seu modo e no seu tempo sobre a sexualidade, valorizando suas potencialidades que por vezes são esquecidas, nas quais garantem um maior aprendizado do aluno, quando valorizadas.

Restituindo, em conversa com uma colega na escola sobre essa minha ansiedade e sensação de impotência, muitas vezes, por não ser ouvida, senti a necessidade de realizar um mestrado onde fosse possível efetuar uma pesquisa na área. Carla, na época, em 2017, era aluna do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da UFPEL – e me explicou que por coincidência havia aberto um edital para a inscrição de aluno especial na disciplina de Estratégias Pedagógicas e Recursos Didáticos Adaptados, tendo como ministrante da disciplina Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez.

Desse modo, tive a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão entre 2017/2018 e também como tutora do Curso de Deficiência Intelectual e Deficiência Visual, ambos promovidos pelo Ministério da Educação em parceria com UFPEL. Assim, expresse eterna gratidão à coordenadora do programa Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez, por ter me proporcionado esta experiência, onde aprendi muito, me senti motivada na luta pelos meus ideais e a seguir acreditando na Educação Inclusiva.

Neste mestrado tive a oportunidade de vivenciar e adquirir conhecimentos e experiências ricas para meu crescimento profissional, oportunizando a reflexão crítica à prática de hoje ou de ontem e ainda no que eu posso melhorar para a próxima formação, me tornando assim uma profissional reflexiva.

3 Estado do conhecimento

O tema central da dissertação foi uma investigação para a construção da prática pedagógica no ensino de Ciências numa perspectiva, da Síndrome de Asperger e da Sexualidade, voltada para o Ensino Médio em uma turma de 1º ano.

Para tanto, foram delimitados os seguintes descritores: adolescente asperger, sexualidade no asperger e síndrome de asperger.

Os descritores definidos e utilizados como norteadores foram: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2014 e 2018. Abaixo o quadro 1 resume os resultados encontrados na pesquisa.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa com os descritores.

Descritores	CAPES		UFRGS		BDTD		Período
	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados	
ADOLESCENTE ASPERGER	20	0	30	03	42	0	2014 a 2018
SEXUALIDADE ASPERGER	01	0	16	01	35	01	
SÍNDROME ASPERGER	157	0	48	0	48	01	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dentre os 6 trabalhos selecionados para leitura e análise, destaco no quadro 2 a contribuição de 3 pesquisas que auxiliaram para a construção desta dissertação.

Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos selecionados.

Repositório	Tipo de produção	Ano	Autor	Título
UFRGS	Tese	2017	OLIVEIRA, ANIÊ COUTINHO	Identificação precoce de sinais de risco de autismo: O risco do risco.
BDTD	Dissertação Mestrado	2016	VIEIRA, ANA CLARA	Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista:

				Relatos de familiares.
BDTD	Dissertação Mestrado	2014	SILVA, MARIA VALENTE TEIXEIRA DA	Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista e expectativas educacionais das famílias.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A reflexão começa sobre as contribuições a respeito da Síndrome de Asperger e Orientação Sexual.

Oliveira (2017) apresenta uma contribuição significativa onde o trabalho citado afirma que, se a criança com autismo tiver oportunidades de interagir com crianças que apresentem melhor habilidade do que ela em determinado aspecto do desenvolvimento, poderá beneficiar-se disso de forma mais ampla do que se estivesse sozinha. Uma evidência importante apontada pelo referido estudo:

É que a necessidade de implantar práticas pedagógicas que considerem as dificuldades, tais como: permitir momentos de pausa necessária à criança, antecipar ações e comunicar mudanças de rotina, atividades ou contextos para evitar desorganização do comportamento diante do desconhecido (OLIVEIRA, 2017, p.54).

Esta investigação analisou o fenômeno do autismo e suas tendências descritivas, com especial atenção, aos processos de identificação da síndrome como um risco na vida da criança. Sendo discutidas, ainda, as vantagens e os perigos relacionados à nomeação precoce, a qual se associa a inferências acerca de um desenvolvimento marcado pela possibilidade de um transtorno que age como nexo organizador das relações futuras e da ocupação de espaços sociais como aqueles vinculados à escolarização.

A atenção da pesquisadora foi chamada ao fazer essa leitura, pois o senso de autoeficácia da professora citada na pesquisa, que foi avaliado a partir do seu conhecimento sobre autismo, dos sentimentos relacionados ao trabalho e das estratégias utilizadas, da percepção sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem do apoio e/ou orientação recebidos.

Com relação à criança, foi observado um aumento da capacidade reflexiva acerca das informações ao conviver com outras crianças “ditas” normais.

Embora no contexto brasileiro, não seja necessário o laudo clínico para acesso ao Atendimento Educacional Especializado de acordo com a nota técnica N°4/2014 do Mec – SECADI -, a escola, parece sentir-se mais

segura quando seu aluno que apresenta algum tipo de comprometimento traz, em forma de laudo, uma suposta explicação associada a uma categoria diagnóstica para aquilo que o compromete (OLIVEIRA, 2017, p. 77).

Portanto, esse documento de instrução ministerial assegura a possibilidade de que um parecer pedagógico seja utilizado para as definições dos apoios e para a inserção do aluno no censo escolar como sujeito que apresenta uma deficiência. Porém, a substituição de um laudo clínico por um parecer pedagógico não assegura, em princípio, uma mudança em termos de uma lógica descritiva e preditiva na análise de quem é essa criança ou adolescente.

Esse tipo de situação acaba rotulando os incluídos e leva a perceber como o fenômeno do autismo e também de outros transtornos “católicas”. Além disso, há uma incessante busca pela cura da “doença”, na tentativa da normalização do sujeito.

Ainda, Oliveira (2017) comenta que tanto a etiologia quanto a possibilidade de cura do autismo são temas que tem sido frequentemente investigados. Se fenômenos como esses forem compreendidos como patologia, possivelmente recorrer-se a ideia de cura associada à necessidade de algum tipo de prevenção.

Todavia, destacamos que, embora tais sujeitos apresentem características peculiares relativas a interação social, a ideia caricaturizada que eles não demonstram afeto e não se comunicam não tem se confirmado pela literatura especializada. Hoje existe evidências científicas sobre a capacidade dos sujeitos com autismo em desenvolver relações de apego e de resposta à interação social (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

Logo, essa tese obteve uma preocupação de levantar alguns questionamentos acerca do perigo que é corrido com o movimento atual relativo à identificação de sinais de risco de autismo.

Quando se fala de risco e determina o transtorno previamente já é inserido um rótulo no sujeito. Onde o olhar que dirigido à pessoa determinada, provavelmente será carregado de (pré) supostos, (pré) conceitos e prognósticos.

Assim, o professor em sua sala de aula deve esquecer que existe um aluno autista e preocupar-se apenas na metodologia de trabalho onde poderá incluir a todos, desviando da exclusão.

Silva (2014) em sua dissertação, investigou a percepção de professores, diretores de escola, colegas da sala e familiares sobre a inclusão de alunos com

autismo nas salas regulares. Os familiares apontaram várias fragilidades na inclusão educacional desses alunos, relatando que ela se resume a convivência dos seus filhos com os demais alunos, já que não participam da maior parte das atividades e, segundo eles, ficam à margem do que está ocorrendo de fato em sala de aula.

A escola, no geral, mantém métodos de ensino que esperam ensinar simultaneamente todos os alunos, desconsiderando a individualidade e as necessidades de cada um, o que não o deixa à margem “as crianças de inclusão”, como também gera exclusões daqueles alunos que não acompanham a média da turma (SILVA, 2014, p.22).

Desse modo, faz-se necessária a intervenção de diversas políticas públicas que ofereçam uma escola inclusiva, sendo capazes de promover o desenvolvimento e aprendizagem a todos os alunos, inclusive, com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outra deficiência.

Para isso, a intervenção educacional deve envolver um trabalho cujas estratégias levem em conta as singularidades de cada aluno, seja ele deficiente ou não, lembrando que cada pessoa é única, ou seja, há necessidade em procurar suas potencialidades.

Pode-se dizer que a escola é um dos primeiros ambientes que a criança frequenta fora do contexto familiar, exigindo uma adaptação a um conjunto de normas sociais e ao estabelecimento de relações entre pares e com os outros adultos (SILVA, 2014, p. 23).

As características do Transtorno do Espectro Autista e a dificuldade de socialização, comunicação e os comportamentos restritos e repetitivos, dificultam a convivência social. Segundo a afirmação de Silva (2014), nenhuma criança nasceu pronta para ir à escola e nenhuma escola está pronta para receber todos os alunos. Dessa maneira, caberá à escola fazer o melhor para receber seus educandos, aceitá-los como são e guiá-los durante sua vida escolar. Também, a família tem o dever de ajudar a escola no preparo educando, auxiliando em todo o processo.

Comportamento como isolamentos, preferência por objetos em detrimento de pessoas, pouco interesse pelas atividades escolares e dificuldades de submeter-se a regras influenciam na adaptação da criança com Transtorno do Espectro Autista ao contexto escolar. São, portanto, características do próprio transtorno (SILVA, 2014, p. 75).

Então, fica evidente a importância da qualidade de escolarização que o progresso do aluno depende, da capacidade de o ambiente acolher essa criança ou

adolescente e oferecer a ela oportunidades de aprender, das quais juntamente as suas características particulares possam ter maiores ganhos.

Silva (2014) ainda relata que as difíceis trajetórias escolares identificadas neste estudo, apontam por sua vez, para a necessidade de um melhor acompanhamento do processo de escolarização e da previsão de recursos e estruturas individualizadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista, de modo que ele possa usufruir do conhecimento e progredir no sistema educacional. Por conseguinte, a abordagem educacional deve buscar um trabalho direcionado a funcionalidade do sujeito com Transtorno do Espectro Autista, considerando as singularidades de cada aluno, tendo em vista a variabilidade dos traços do transtorno. Todavia, não se deve perder de vista que o ambiente escolar com a sua riqueza e diversidade, tem um bom potencial para ser constituído como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e intervenção social.

Vieira (2016) dissertou sobre a maneira como a ciência aborda a questão da sexualidade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e sua variação ao longo da história. As decisões científicas, como escolha do objetivo de estudo, delineamento do método e conduções das discussões, são influenciadas pelos valores e ideias do momento histórico, por isso é possível perceber mudanças nas tendências de estudos.

É importante que os profissionais envolvidos no trabalho com as famílias levem em consideração que sua constituição é ampla, complexa, multideterminada e está em movimento amplo constante dessa forma, compreender e respeitar a maneira como decidem promover a educação de seus membros é essencial. Ainda assim, é possível dialogar sobre a ampliação de seus repertórios enquanto educadores, já que pode existir a reprodução da educação sexual recebida por falta de informações ou ferramentas que podem ser fornecidas, por exemplo, por psicólogos (VIEIRA, 2016, p. 65).

Para auxiliar os filhos, nesta abordagem, primeiramente deve-se buscar a curiosidade sobre sexo, sendo um dos principais a masturbação. É importante que os pais não façam a criança ou adolescente se sentir sujo ou culpado por isso, e sim explicarem que é um ato normal. Para isso, considera-se importante realizar uma conversa privada. Importante também que os pais explorem qual é o conhecimento do filho sobre o assunto, pois assim criará um diálogo entre eles e os pais manterão um canal de comunicação aberto para o resto da vida.

Ainda, Vieira (2016) destaca que as produções bibliográficas sobre sexualidade e Transtorno do Espectro Autista são provenientes de diferentes países, alguns inclusive com diferenças culturais significativas como Turquia e Estados Unidos. Sendo assim, de forma interessante percebe-se que os resultados são convergentes e similares mesmo em locais nos quais, aparentemente, há maior liberdade para falar sobre sexualidade como países europeus ou norte-americanos. Embora seja notável, diferentes abordagens e objetivos nestes estudos contam com um fator comum entre eles: a urgente necessidade de programas educativos ou terapêuticos com o objetivo de promover a educação sexual desses indivíduos.

O reconhecimento da existência de sexualidade em pessoas com deficiência é um passo, importante para que haja atenção ao seu direito de expressão do erotismo e acesso a educação sexual, as dúvidas e incertezas apresentadas pelas mães sobre o assunto são comuns em especial, porque muito provavelmente, seus próprios processos de aprendizado sobre sexualidade foram informais e advindos de fontes diversas. Os tabus que rondam a temática são comuns para famílias de filhos com deficiência ou não (VIEIRA, 2016, p.89).

Vieira (2016) afirma também que dentre as possibilidades de ações para que essa sexualidade ganhe maior visibilidade, há a produção de materiais midiáticos e artísticos sobre o assunto. É muito comum em novelas, filmes e propagandas a sexualidade ser representada de repletas normatividades - pessoas sem deficiência, branca, ricas, heterossexuais, cisgênero - dificultando para a população vislumbrar que existam múltiplas possibilidades, ou seja, da inclusão de reportagens diversas para que as pessoas possam se reconhecer nelas.

Ademais, fica evidente a existência da falta de diálogo entre a família com seus filhos ditos normais, imagina com um filho com necessidades específicas em que a sociedade vivida, apesar da idade contemporânea, ainda encara a sexualidade como tabu, onde se enfrentam diversos preconceitos.

A diversidade de características entre pessoas deve ser repensada e reconsiderada para que não se tornem desvios e não sejam reafirmadas como estigmas. O ensino claro, concreto, direto e com auxílio de recursos visuais poderia favorecer pessoas com Transtorno do Espectro Autista a dificuldades com compreensão verbal. Nesse sentido, desconsiderar essa característica e insistir no ensino usual, comporia um processo de marginalização que levaria além do fracasso escolar ao não aprendizado de conteúdos importantes como alfabetização e educação sexual (VIEIRA, 2016, p. 137).

Portanto, a dissertação trouxe dados importantes como a criação do Plano de Ensino Individual (PEI), como auxiliar na adaptação, incorporando conteúdos específicos para pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, trabalhando habilidades sociais e fortalecendo os relacionamentos como ponto essencial, com intervenções claras, objetivas e concretas.

Na pesquisa de Vieira (2016), tornou-se evidente que o atendimento voltado às famílias de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a formação em educação sexual para os jovens são vias importantes para a realização de uma educação sexual emancipatória. Referente às mães entrevistadas, contaram, que nas escolas, quando abordado o assunto, era permeado por conhecimentos da aula de Ciências, e em outros espaços somente uma identificou intervenções no curso profissionalizante de uma instituição de educação especial que o filho frequenta.

Sendo os déficits em habilidades sociais um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento da sexualidade destas pessoas em diversos âmbitos – proteção com relação à violência, estabelecimento de vínculos afetivos ou sexuais, manutenção de relacionamento, etc - evidencia-se que o ensino destas habilidades é uma ação indispensável. Importante destacar que, para além da sexualidade, estes comportamentos sociais são pré-requisitos para melhor desempenho em outras áreas de desenvolvimento como acadêmica, pessoal, familiar e etc (VIEIRA, 2016, p. 141).

Por fim, todos os trabalhos aqui analisados contribuíram para a pesquisadora explorar a possibilidade do Transtorno do Espectro Autista sob os impactos da Sexualidade no ensino de Ciências, cujo deve ser utilizado como um processo contínuo. Sendo assim, essa laboração necessita de professores preparados e comprometidos com o desenvolvimento de cidadania de seus estudantes, para que sejam capazes de refletir e reconstruir a sua prática através da formação continuada.

4 Referencial teórico

4.1 A legislação e a educação inclusiva

Em 1994, foi dado um importante passo em relação à educação para pessoas de necessidades especiais. Pois, consiste no ano em que a Declaração de Salamanca fora assinada, cujos delegados da Conferência Mundial de Educação

Especial reafirmaram seu compromisso com uma educação que contemplasse a todos. Neste, identificaram a urgência em incluir esse público em instituições regulares de ensino, de forma a construir uma sociedade mais acolhedora e inclusiva. Como escola inclusiva, esse documento entende que deve ser um ambiente, onde se desenvolva uma pedagogia centrada na criança, bem como um lugar capaz de modificar atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

No entanto, esses sujeitos ainda não tinham seus direitos plenamente garantidos por lei. Por outro lado, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. No capítulo V desta lei, assegurou-se que a educação escolar, para pessoas de necessidades especiais, fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, exceto quando em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nessas instituições (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei 9.394/96, permitiu a flexibilização, no currículo, a fim de atender as suas especificidades, professores capacitados para atender esse público em escolas regulares, e a educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996).

O decreto nº 7.611, de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o AEE, determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais (BRASIL, 2011).

No que diz respeito ao autismo, somente em 2012, foi aprovada uma lei que viabilizasse os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e determina que esse sujeito fosse considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

A pessoa inserida nesta síndrome clínica é caracterizada por deficiência significativa da comunicação e da interação social. Especificamente, essas características são marcadas por deficiências de comunicação verbal e não verbal, falta de reciprocidade social e dificuldades em desenvolver e manter relações com pares do seu nível de desenvolvimento. Além disso, esses sujeitos possuem outras particularidades, como movimentos repetitivos ou estereotipados, comportamentos e interesses restritivos, bem como excessiva adesão a rotinas (BRASIL, 2012).

No campo da educação, é assegurado que a pessoa dessa deficiência, tenha acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e que se comprovada à necessidade, esse aluno terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Ao encontro da LBD, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, tendo como base o PNE - Lei nº 10.172/2001, tem como quarta meta, promover a universalização do atendimento escolar a crianças, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Em 2013, com o advento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que é um guia de classificação diagnóstica, houve alteração na nomenclatura e o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) passou a ser denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para isso, o PNE garante Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, classes ou serviços especializados a todos esses alunos matriculados na rede pública de educação básica. Além disso, garante manter e ampliar programas que visem o acesso e a permanência destes nas instituições (BRASIL, 2014).

Mais recentemente, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD) - Decreto Legislativo nº 186/2008, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015, a qual destinou-se assegurar e promover os direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade, tendo em vista à sua inclusão social e cidadania. Essa, considera pessoa deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que em decorrência dessa situação, não possua as mesmas condições de participação plena e efetiva na sociedade, que as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A mesma também assegura a esses sujeitos a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, o aprendizado ao longo de toda a vida, bem como que o projeto pedagógico institucionalize o Atendimento Educacional Especializado e os demais serviços necessários para que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade (BRASIL, 2015).

4.1.1 Histórico e Caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Os pioneiros no estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram o psiquiatra austríaco Leo Kanner e o pediatra austríaco Hans Asperger (DIAS, 2015). Os estudos de Asperger, por sua vez, só se tornaram conhecidos depois de 1976, através do trabalho desenvolvido por Lorna Wing (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 1998).

Nos séculos passados, antes de Kanner, atribuiu-se um nome à doença (Autismo), e as crianças autistas já eram conhecidas e descritas.

Em 1809, Haslam descreveu o caso de um menino autista, que em 1799, havia sido admitido no Asilo Rethlehem (VAILLANTE, 1962, *apud* BAPTISTA).

Em 1906, Plduller introduziu o adjetivo autista na literatura psiquiátrica. Já em 1911, Bleuler introduziu o termo autismo como sinônimo de perda do contato com a realidade, que se produz no processo do pensamento na síndrome esquizofrênica do adolescente e do adulto, ocasionando grande dificuldade ou impossibilidade para a comunicação e contato com as demais pessoas. Em síntese, denominou de autismo o afastamento da realidade aliado ao predomínio relativo ou absoluto de uma vida interior. Estas características vão ao encontro com a citação, a seguir:

E o autismo, poderíamos compará-lo ao sertão nordestino? Quilômetros e quilômetros de terras secas, esturricadas, vermelhas, cercadas de arbustos retorcidos, insistindo em guardar, em suas entranhas, um pouco de água para sobreviverem até a próxima estação de chuvas. Terra recortada, formando um mosaico que se solta, dirigindo-se para o céu, como uma concha ou como uma cabaça cortada ao meio, esperando ser preenchida pelo precioso líquido que teima em não vir (ROCHA, 1997, p.28).

No início da década de 1940, Leo Kanner, estudando as psicoses infantis, publicou um artigo no qual apresentou o autismo infantil precoce a partir da análise de 11 casos com patologias graves e condições singulares (DIAS, 2015). Perante esses, Kanner identificou a incapacidade de relacionar-se com as pessoas desde o início da vida, os movimentos incomuns ou estereotipados, resistências as mudanças e apego pela rotina, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, e a tendência ao eco na linguagem - ecolalia (KLIN, 2006).

Em 1944, Hans Asperger escreveu e publicou seu trabalho intitulado "Psicopatias Autistas na Infância", através da análise do comportamento de um grupo de jovens e crianças que recebia em seu consultório. Neste trabalho, Asperger reconheceu as dificuldades desses pacientes, nas relações interpessoais,

na utilização social da linguagem e da capacidade limitada para compreender e utilizar os gestos e as expressões faciais, além de comportamentos e movimentos repetitivos e estereotipados (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 1998).

Em 1947, Bender usou o termo esquizofrenia infantil, pois considerava o autismo como a forma mais precoce de esquizofrenia e, como tal, apenas uma manifestação desta doença na infância que no futuro seria a mesma do autismo.

Em seguida, em 1949, Hank baseado na visão psicanalítica descreveu crianças autistas como tendo um desenvolvimento atípico do ego.

Em 1958, J. Anthony diferencia autismo idiopático primário e secundário. O primeiro, seria devido a um retraimento neonatal por lesão cerebral ou depreciações sensoriais. Ao secundário, apareceria em crianças com um desenvolvimento aparentemente, normal até a idade de um ano e meio, e um posterior retraimento psicótico.

Já em 1963, Michael Rutter realizou trabalhos que estudaram áreas diversas como cognição e linguagem.

Em 1968, Rutter expõe no Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, em Dublin na Irlanda, a ideia de que o autismo infantil seria caracterizado por um núcleo primário que se tornaria específico em relação a outros distúrbios precoce do desenvolvimento. Tratar-se-ia então de um distúrbio cognitivo em relação ao reconhecimento dos afetos.

Em 1970, Julián de Ajuriaguerra descreveu o quadro de psicose infantil, entendendo-o como um transtorno da personalidade dependente de um transtorno na organização do “eu” e da relação com o meio exterior.

Em 1977, desenvolveu-se uma série de conceitos que foram fundamentais para dar aproximação às especificidades do processo de constituição psíquica e também da confirmação de patologias prematuras.

Em 1981, Frances Tustin retomou a concepção de Mahler sobre o desenvolvimento da criança, focalizando sua tese no processo de separação que se daria no momento em que o bebê não estaria preparado para suportá-lo.

Posteriormente, em 1989, Alfredo Jerusalinsks marcou como característica da psicose o fato da mãe não aparecer “desejando um filho, mas uma parte que a complete porque no seu imaginário a falta (a diferença sexual) não era irremissível”.

Nos dias de hoje, trabalhos e estudos continuam sendo desenvolvidos. As características apontadas por Asperger se assemelhavam muito ao trabalho descrito

por Kanner, porém a diferença entre o autismo e a síndrome de Asperger estava na gravidade dos sintomas (DIAS, 2015).

Silva, Gaiato e Reveles (2012), enfatizam que não há apenas uma forma de autismo e que não se trata de um tudo ou nada, mas de uma variação infinita, que pode ser comparada a um espectro de cores, indo do branco ao preto, passando por todos os tons de cinza. Neste caso, a cor branca representaria o grau mais leve do transtorno e a cor preta, o grau mais severo do mesmo.

4.1.2 Caracterização da Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger foi apresentada pela primeira vez em 1944, pelo pediatra Hans Asperger, que em sua tese, descreveu o caso quatro crianças com dificuldades de integração nos grupos, com características clínicas similares das de Kanner, porém ampliando as já apresentadas (SCHWARTZMAN, 2003, p.07).

Entretanto, o termo Síndrome de Asperger, como uma categorização só foi utilizado a partir de 1981 com Lorna Wing e sua publicação de casos similares aos de Asperger, embora Krevelen (1970) tenha, anteriormente, realizado as primeiras comparações entre os critérios de Asperger e de Kanner (Rodriguez, 2006).

Como afirma Rodriguez,

Alguns autores consideram a SA como um Autismo de Alto Funcionamento (AAF), porém a maioria dos estudos tem marcado a diferença principalmente em duas áreas: melhor prognóstico e preservação de habilidades. Para Teixeira (2005), mesmo não havendo consenso se a SA pode ser caracterizada como uma categoria de Autismo de Alto Funcionamento (AAF), precisa-se considerar que para os autores que os diferenciam, o prognóstico de AAF não é tão positivo quanto o de Asperger. A afirmativa do autor apoia-se em Bauer (1995), convencido de que algumas distinções são significativas na demarcação da SA como um déficit neuropsicológico básico diferente dos demais transtornos do espectro (RODRIGUEZ, 2006, p. 54).

Para a autora, considera-se a Síndrome de Asperger como um tipo de transtorno do desenvolvimento, utilizada como designação somente nos últimos anos, tendo sido reconhecida pelo Manual Estatístico de Diagnóstico de Transtornos Mentais em 1994 e inserida como dentro do espectro pelo DSM 5¹.

Gilbert *et al*, excluíam a Síndrome de Asperger do Autismo, definindo como SA, somente os indivíduos com inteligência considerada normal, pouco

¹ DSM 5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 2014.

comprometida ou superior. Para o autor, o autismo pode ser detectado por volta dos 18 meses de idade e diagnosticado por volta dos 30 meses, enquanto a Síndrome de Asperger, geralmente, é detectada na idade escolar.

Entretanto, para fins deste estudo, a Síndrome de Asperger será considerada parte do espectro autista, como propõe o DSM, por estar inserida na mesma entidade diagnóstica em que pese o diagnóstico ainda se apoiar na CID²-10, lançada em 1990, cuja revisão será lançada em janeiro de 2022 e já deverá inserir a Síndrome de Asperger no quadro dos Transtornos do Espectro Autista. Porém, considera-se importante estabelecer também as análises específicas para a Síndrome e as singularidades que os sujeitos apresentam.

O diagnóstico definitivo em geral é feito quando a criança tem entre 3 e 5 anos de idade. Isso reflete o fato de que os instrumentos de avaliação se tornam mais elaborados com frequência e evoluem do rastreo ou relato dos pais para testes mais tradicionais de desenvolvimento, inteligência ou comunicação (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p.35).

A Síndrome de Asperger, geralmente é percebida com mais intensidade por volta dos oito anos, em diferenciação aos quadros autísticos considerados clássicos, uma vez que, nesta fase, as alterações características tornam-se mais evidentes, embora já possa ter recebido o diagnóstico de autismo de forma mais precoce. "Por isso, quando o diagnóstico é efetuado em idade precoce deve ser revisto posteriormente, pois as crianças apresentam melhoras significativas em suas capacidades de comunicação após esta fase. Entretanto, cabe salientar que a melhora está, intimamente, relacionada ao contexto e aos apoios que possui, sejam familiares, escolares ou especializados."(RODRIGUEZ, 2006, pág.56)

Muitas crianças Asperger podem "perder-se" pela falta de diagnóstico ou revisão das avaliações iniciais, pela falta de referências e compreensão de suas singularidades.

A autora considera a importância da realização de pesquisas em relação a Síndrome, tanto no aspecto clínico quando desenvolvimento e aprendizagem, ao qual colaboramos, pois, um diagnóstico não definido ou não revisto, pode fazer a diferença na busca por informações, serviços e apoios qualificados e necessários.

² CID - Classificação Internacional de Doenças - Organização Mundial da Saúde.

Em que pese apresentar a díade para o diagnóstico de autismo, pessoas Asperger, em geral mantêm bons funcionamentos cognitivos, buscam interação social de forma singular e em sua maioria, são verbais.

A síndrome de Asperger é uma condição que se pensa estar enquadrada no espectro do autismo – com traços distintivos suficientes para garantir um “rótulo” próprio. Caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social. Em certos casos, também se registam problemas adicionais de organização e coordenação motora (CUMINE, LEACH, STEVENSON, 1998, p.12).

Pesquisas vem demonstrando que, em termos cognitivos, em geral apresentam uma memória privilegiada, de caráter fotográfico, embora a abstração reflexiva e a flexibilidade de pensamento se configurem inúmeras vezes como obstáculos para a aprendizagem (RODRIGUEZ, 2006).

Importante destacar que não existe tratamento medicamentoso para o autismo e os receituários médicos os indicam para sintomas e comportamentos, mesmo porque autismo não é doença a ser tratada e curada, mas uma maneira de ser, de funcionar, de organizar, cuja origem e causas são várias, sem que se tenha um marcador biológico já estabelecido, ou um critério definidor entre genética que ambiente para sua condição.

Entretanto, as terapêuticas, metodologias, intervenções, fazem todo o sentido e devem ser intensificadas o mais precocemente possível.

Para RODRIGUEZ,

"Entende-se que sujeitos Asperger podem ser “ajudados” na aprendizagem escolar e social, na aproximação com as pessoas, na comunicação não-verbal e linguagem corporal. Também, considera-se que o mais importante na educação de sujeitos Asperger é a compreensão da sua singularidade pelas pessoas que os circundam, individualizando a intervenção e o entendimento de seus processos de socialização e aprendizagem (RODRIGUEZ, 2006, p. 61).

A autora considera ainda, que adolescentes Asperger podem entrar em processos depressivos, porém se forem percebidos em suas singularidades e auxiliados a entender o próprio funcionamento, podem tornar-se adultos socialmente interativos e felizes.

Portanto, a Síndrome de Asperger ou Transtorno de Asperger, conforme Willians e Wright (2008), caracteriza-se por problemas nas relações sociais, interesses restritos, sem atraso significativo na linguagem e com presença de inteligência na média ou acima da média.

Também, como falado anteriormente, o DSM-5, que é um guia de classificação diagnóstica, passou por alteração na nomenclatura e o TGD passou a ser denominado como Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Assim, a Associação Psiquiátrica Americana, através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), traz dentre outros transtornos, o autismo e o transtorno de Asperger, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo alega que,

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, s/p).

Conforme o Manual de Diagnóstico de Transtorno Mentais (DSM-5, 2014), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por uma diáde de comprometimentos na área da comunicação/socialização e do comportamento. A criança com TEA apresenta prejuízo persistente para estabelecer comunicação social com reciprocidade e interação com o meio e seu comportamento é repetitivo, com foco de interesse restrito a dificuldades para entender mudanças de contexto. Essas características estão presentes nas pessoas com TEA desde a infância e prejudicam o seu desenvolvimento em diferentes níveis de gravidade. O DSM-5 ainda classifica o TEA conforme as necessidades de apoio: nível 1, exigindo apoio; nível 2, exigindo apoio substancial; e nível 3, exigindo apoio muito substancial.

Por outro lado, tem ocorrido muito interesse em saber se a incidência do transtorno está aumentando, com mensagens do serviço público na mídia sugerindo que ele é muito comum. No entanto, muitas dessas alegações são baseadas em registros escolares ou em diagnósticos atribuídos na escola para fins educacionais, e bem sabe-se que frequentemente um diagnóstico de autismo é desejável para que haja obtenção de mais serviços.

Uma recente revisão abrangente (Persmanes Hill, Zuckerman, & Fombonne, 2014), observou que a prevalência de autismo (examinando os estudos mais atuais) é cerca de 1 em cada 152 pessoas. Os autores dessa revisão não encontraram evidências que apoiam um crescimento importante na ocorrência da condição (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p.14).

Em geral, mais meninos do que meninas são diagnosticados com autismo e TEAs, sendo as taxas de 3 a 4 vezes mais altas nos meninos. Entre os indivíduos com Síndrome de Asperger, a taxa pode ser muito mais alta, com meninos superando as meninas em razão de 20 para 1. Isso, infelizmente, significa que as informações sobre meninas com TEAs em geral são muito limitadas. Com isso, estudos que relacionam classe social e autismo nos Estados Unidos costumam observar índices de prevalência mais baixos em crianças negras e hispânicas, essa diferença não é observada de forma tão consistente em outros países com abordagens mais uniformes de avaliação e assistência médica.

De maneira geral, o Quadro 3 mostra algumas características e peculiaridades, dos sujeitos com Síndrome de Asperger e de Autismo, os quais são transtornos englobados pelo Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 3 – Peculiaridades dos sujeitos de dois transtornos englobados pelo Transtorno do Espectro Autista.

Características do sujeito	Síndrome de Asperger	Autismo	TEA
Comprometimento intelectual		X	X
Déficits na comunicação verbal		X	X
Déficits na comunicação não-verbal	X	X	X
Comprometimento no convívio social	X	X	X
Possibilidade de interação verbal com pessoas desconhecidas	X		X
Resistência a mudanças de rotina e de ambiente	X	X	X
Consciência de suas diferenças e sentimento de frustração	X		X
Campo limitado e peculiar de interesses	X	X	X
Melodia da fala mecânica/robótica	X		X
Diagnóstico antes dos 3 anos de idade		X	X
Movimentos repetitivos e estereotipados	X	X	X
Dificuldades em entender questões de senso comum	X	X	X
Hipersensibilidade sensorial (cheiros, sons, texturas e sabores)	X	X	X

Associação a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental		X	X
---	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 3 foi elaborado com base nos dados citados pela APA (2014) e por autores como: Carvalho, Souza e Carvalho (2014) e Silva, Gaiato e Reveles (2012).

Já o Quadro 4 mostra características e diferenciações entre Autismo Clássico e Síndrome de Asperger.

Quadro 4 – Características e diferenciações entre Autismo Clássico e Síndrome de Asperger.

	Autismo	Síndrome de Asperger
Autor principal	Kanner	Asperger
Aparecimento dos sintomas	Antes dos trinta meses	Pode aparecer até os trinta meses, mas só são percebidos por volta dos cinco/seis anos, ou na entrada na escola
Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em adotar atitudes antecipatórias; - Respostas peculiares a sons e objetivos; - Rejeição a determinadas situações 	<ul style="list-style-type: none"> - Contato social pobre; - Falta de empatia; - Presença de atos bizarros; - Falha em entender regras sociais; - Dificuldade de adotar atitudes antecipatórias; - Respostas peculiares a sons e objetivos rejeição à mudança de rotinas; - Presença do autocuidado e da curiosidade pelo ambiente; - Dificuldade em situações concretas
Contato visual	Falta de contato visual	Contato visual pobre, superficial, mas presente
Habilidades motoras	<ul style="list-style-type: none"> - Esterotipias e repetições de movimentos; - Desenvolvimento neuropsicomotor considerado normal 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas na postura e coordenação motora ampla; - Desenvolvimento neuropsicomotor considerado normal; - Esterotipias e rejeições de movimentos em situações de <i>stress</i>
Interação social	Prejuízos significativos, isolamento inflexibilidade, rotinas e rituais	<ul style="list-style-type: none"> - Isolamento resultante da falta de compreensão intuitiva de regras de comportamento social; - Interesses específicos não usuais; - Inflexibilidade relativa; - Rotinas e rituais
Linguagem	Pode ocorrer ausência; fala sem função	- Sem atraso geral nos aparatos da linguagem, fala pedante, não comunicativa;

	comunicativa, ecolalia, sentido literal às palavras, inflexibilização	- Inversão pronominal - Pode apresentar hiperlexia (habilidade de leitura emergente, precoce, identificando palavras, decodificando-as fonologicamente e as memorizando)
Habilidades cognitivas	Déficit cognitivo	- Sem atraso no desenvolvimento cognitivo, mas com área de interesse específicas; - Ausência de pensamento reflexivo

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que o quadro 4 foi elaborado nos dados citados pela autora Rodriguez (2006).

4.1.3 A Educação para alunos diagnosticados com SA

Os problemas sociais de comunicação e comportamentais dos indivíduos com SA, representam importantes desafios para a aprendizagem desde muito cedo na vida. Nos primeiros anos, depois que o transtorno foi diagnosticado por Kanner, houve pouco consenso quanto ao que fazer além da psicoterapia (a qual trouxe poucos resultados).

No entanto, com a obrigatoriedade do fornecimento da educação para todos, às escolas começaram a assumir, e agora assumem um papel central, se não o papel central na intervenção.

Para proporcionar uma educação eficaz às crianças com Síndrome de Asperger, é essencial compreender a natureza das suas limitações, as origens das dificuldades, os pontos fortes - enfim, o estilo cognitivo (CUMINE, LEACH, STEVENSON, 1998, p.31).

Assim, os indivíduos mais incapacitados devem ser desenvolvidos em um programa individualizado, adaptado para as suas atuais necessidades e habilidades particulares, e que seja consciente com o plano ou visão de longo prazo para cada criança. Em geral, as áreas de interesse abordam as características diagnósticas principais do SA, dificuldades de interação social e na comunicação, mas também focam em outras questões, entre elas problemas de aprendizagem. As escolas devem ajudar os alunos a compensar os desafios no planejamento prévio e nas competências organizacionais.

Ferreira e Tonelli (2016), afirmam que apesar de todas as implicações que o diagnóstico de TEA carrega, o aluno assim diagnosticado é um ser repleto de

individualidades. Expressa também, a necessidade de uma educação especializada, que respeite essas especificidades.

Segundo Carvalho, Souza e Carvalho (2014) é importante que, o mais cedo possível esse sujeito seja diagnosticado com TEA, na qual os estudantes com Síndrome de Asperger se incluem, para que então recebam uma educação especializada.

No entanto, de acordo com a experiência da pesquisadora com alunos com Síndrome de Asperger, conclui-se que tal rótulo ou diagnóstico é fundamental. Porém, não se pode basear exclusivamente em um laudo e sim deve-se esquecer que ele existe para estimular o desenvolvimento cognitivo sem podar limites.

Enquanto educadores cabe ensinar aos estudantes a reconhecer padrões de capacidades e necessidades, a explorar as capacidades e a gerar estratégias de intervenção eficazes.

Segundo Cumine, Leach, Stevenson (1998), todos os educadores de crianças com Síndrome de Asperger tem de estar perfeitamente cientes dos seguintes aspectos:

- Não basta lidar com comportamentos superficiais para corrigir défices fundamentais;
- É difícil ensinar níveis de consciência social e pessoal que nós próprio não tivemos de “aprender”;
- A aprendizagem das capacidades sociais necessárias para a sala de aula e o recreio são tarefas extremamente exigentes e desgastantes para crianças com Síndrome de Asperger. Pode não “sobrar” muito espaço para lidar com as tarefas acadêmicas. Por outro lado, as tarefas podem “aliviar” de algum modo o desgaste da interação social;
- Será necessário ensinar especificamente as capacidades sociais básicas para ouvir sem interromper, para quando for a vez do outro, partilhar material, esperar numa fila, trabalhar em pequenos grupos;
- A criança vai precisar de ajuda para reconhecer os efeitos das suas ações em terceiros e para alterar o seu comportamento de acordo com isso;
- Não parta do nível de linguagem que a criança representa, ou seja, seu nível de comunicação. Será necessário verificar a compreensão da criança;

- Seja explícito ao dar indicações, não inicie do princípio de que o contexto vai ajudar a esclarecer o significado;
- Avalie a capacidade da criança para utilizar a linguagem socialmente, e ensine especificamente capacidades como, por exemplo, iniciar um diálogo, prestar atenção (ouvir) a respostas, respondendo de forma adequada;
- Será necessário inculcar-lhe estratégias para desenvolver o autoconceito, a auto-imagem e a auto-estima;
- Ensine a criança a identificar emoções como expressões físicas, visuais e auditivas, mas também “*in situ*”, chamando a atenção para as expressões emocionais de terceiros;
- Certifique-se de que a criança presta atenção ao assunto, tópico ou atividade em que pretende centrar a sua atenção;
- Alerta a criança para o seu papel nas tarefas, situações e acontecimentos, utilize estratégias que suscitem o desenvolvimento de uma memória pessoal;
- Não parta do princípio de que o “significado” de qualquer tarefa, situação, atividade ou acontecimento é claro para a criança: sempre que possível, relacione o significado com a perspectiva adaptada;
- Chame a atenção da criança para a utilização de gestos, expressões faciais, direção do olhar, proximidade na interação social para transmitir atitudes e significados;
- Consciencialize a criança do seu papel como solucionador, utilizando meios visuais e auditivos para promover a auto-reflexão e o reconhecimento da auto-experiência;
- Não parta do princípio de que a criança é capaz de deduzir as suas intenções a partir do seu comportamento;
- A criança vai ter de aprender que as outras pessoas têm sentimentos, pensamentos, convicções e atitudes, bem como conscientização dos seus próprios pensamentos, sentimentos, convicção e atitudes;
- Ensine a criança a “fazer de conta” e ajude para que ela consiga distinguir a ficção da realidade.

Portanto, não adoção do conceito de equidade para garantia de acessibilidade, especialmente pedagógica, coloca estudantes do espectro na mesma sala de aula com não autistas e tratá-los todos do mesmo modo. Para

estudantes do ensino fundamental, estar na mesma sala de aula com colegas é bom para socialização. Pois, o educador pode propor tarefas de alto nível em temas em que o estudante se sobressai. Mas, se a escola tratar todos do mesmo modo, adivinhe: quem não for igual vai ficar isolado. Assim, esse indivíduo será discriminado em sala de aula. E quando isso acontece não demora para que o estudante seja discriminado para sempre, afetando, por conseguinte, o seu desempenho escolar.

4.1.4 Construindo caminhos

Neste contexto, de acordo com Tonelli *et al.* (2016), todos os recursos didáticos podem ser adaptados pelos educadores de forma que promovam uma aprendizagem significativa a todos os educandos.

Souza, Costa e Castro (2012) defendem a importância de se trabalhar atividades lúdicas com alunos diagnosticados com TEA. Para esses, tal atividade promove momentos de diversão e busca a atenção do educando de maneira eficiente, propiciando uma interferência positiva no desenvolvimento de seu sistema cognitivo e em sua aprendizagem.

Santos *et al.* (2013) relatam que nesse mesmo cenário as práticas pedagógicas devem levar em consideração e respeitar as particularidades e limitações dos estudantes com SA, mas também devem incentivar a sua superação.

Atividades de um currículo efetivo e individualizado e incluindo objetivos observáveis como metas dentro do contexto de uma visão de mais longo prazo para o estudante, onde é importante enfatizar que o currículo deve se adaptar à criança e vice-versa. O programa para estudantes que estão plenamente incluídos requer planejamento especial, e isso em geral envolve um plano educacional individualizado (PEI) bem feito e com o apoio crítico dos educadores e assistentes.

Curiosamente, algumas vezes o compromisso com a inclusão plena (Humer & Odom 2007) pode apresentar obstáculos significativos para a criança com autismo ou TEA; por exemplo, pode exigir que ela aprenda algumas atividades na comunidade, o que iria retirá-la do ambiente da sala de aula tradicional (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p.97).

Por vezes, o indivíduo com SA exibe uma ou mais área acadêmica isoladas de pontos fortes. Não raro, elas aparecem ter um interesse em imagens (visuais) icônicas. Isso pode começar com coisas como sinalizações.

Os estudantes que pensam por imagem são os que se dedicam a atividades manuais. Gostam de construir lego, pintar, cozinhar, marcenaria, costura, etc. Podem não ser bons em ciência ou em outras formas de matemática, mas não tem problema. Mas, pode-se trabalhar a ciência e a matemática nas atividades manuais. Se o estudante estiver cozinhando, por exemplo, pode – se usar frações na aula, meia xícara disto, meia xícara daquilo, um quarto de xícara daquilo, aproveitando para fazer um gancho na ciência sobre fungos, por exemplo. Também, consegue-se ensinar formas geométricas com origami.

Logo, deve-se dar atenção especial ao ambiente de aprendizagem e a outros fatores que afetam a habilidade do estudante para aprender dentro do programa. Por exemplo, a utilização de recursos organizacionais simples, como agendas visuais ou o uso de rotinas funcionais e programas de atividades, auxiliando dessa forma a aprendizagem nas transições e proporcionando uma estrutura para aprendizagem e reduzindo os problemas de comportamento.

4.2 Práticas pedagógicas voltadas para o ensino de alunos diagnosticados com SA

Hans Asperger considerou que a “formação” pedagógica ajudaria a criança e, para a maioria das crianças, provou-se ser verdade. Para ser eficaz, a intervenção para as crianças com Síndrome de Asperger tem de assentar na compreensão da natureza da condição e das limitações fundamentais inerentes.

Dessa forma, é necessário fazer concessões em função da individualidade, uma vez que cada criança é afetada de maneira diferente.

Quanto a estrutura de intervenção pedagógica, deve obter uma compreensão partilhada do autismo e Síndrome de Asperger, prestação de ensino precedida de uma avaliação de qualidade, disponibilidade de recursos especializados, seleção cuidadosa e formação de professores de educação especial e de apoio e ligações profissionais entre escolas especializadas e escolas de ensino regular, bem como entre profissionais de diferentes especializações.

Assim, o papel do professor da turma é central para a educação do aluno com Síndrome de Asperger. Pois o mesmo pode ser comparado ao de um maestro, cuja intervenção é essencial para manter a equipe coesa e “em sintonia”. Portanto, cabe ao professor assegurar que todos os alunos da turma são ensinados a um nível que seja adequado às necessidades de cada um. Para isso, é necessário criar um

ambiente que encoraje a valorização dos indivíduos e reconheça os diferentes estilos de aprendizagem inerentes a cada um. Esse ambiente baseia-se na compreensão das necessidades de todos os alunos com Síndrome de Asperger.

Conseqüentemente, o professor da turma deve debruçar-se sobre as áreas específicas, que são elas: criação de um ambiente de trabalho calmo, com garantia de que a estrutura da sala de aula está perfeitamente definida, modificação das tarefas para tirar partido e consolidar as forças do aluno, garantia de que o aluno compreenda o que se espera dele, introdução gradual da escolha, encorajando a tomada de decisões, estratificação das tarefas, aumentando gradualmente as exigências feitas ao aluno, orientar a atenção do aluno a nível individual, em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma, acesso a formação disponível, planejamento de PEIs, registro de monitoramento dos progressos, avaliação de estratégias de intervenção e trabalho em estreita relação com a rede de apoio disponível e estabelecimento e manutenção de ligações casa/escola.

Santos e colaboradores (2013), relatam algumas metodologias e indicações de como proceder no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista, o qual inclui a Síndrome de Asperger, a saber:

- Reduzir o número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária;
- Criar rotinas de trabalho, pois esses alunos irritam-se com mudanças não programadas;
- Utilizar estímulos visuais, ao invés de verbais, ou seja, utilizar atividades e métodos visuais concretos, pois esses educandos possuem dificuldades com sequências verbais;
- Trabalhar assuntos de interesse desses alunos em sala de aula;
- Tomar cuidado com sons altos e barulhos desnecessários, pois estes podem perturbar muito, esses sujeitos;
- Aproveitar a sensibilidade sonora, apresentada por esses alunos, como método de ensino. Por exemplo, cantar para os estudantes, pode ser um ótimo meio para efetuar a aprendizagem.

Outro importante instrumento para o ensino e aprendizagem de estudantes diagnosticados com TEA, apontado por Ferreira e Tonelli (2016), é a utilização de

uma sequência didática. Tais autores, destacam o caráter organizador da mesma como facilitador desse processo.

E, embora possa parecer inicialmente um conjunto de expectativas estimulante, na realidade não passa de um simples exemplo de práticas, recomendadas na sala de aula.

Desse modo, não se deve esquecer que o aluno com Síndrome de Asperger faz parte de toda comunidade escolar e deve ser aceito e apoiado por toda comunidade escolar.

O professor ou especialista de educação especial é a pessoa indicada para levar a compreensão especializada da Síndrome de Asperger para sala de aula de ensino regular. Pois, uma parte da sua atuação consiste em aumentar a confiança de todos os que estão envolvidos na educação da criança com Síndrome de Asperger. Isso inclui aumentar a confiança do próprio estudante e dos pais, no qual se todos os interessados se sentirem confiantes a prioridade passa a avançar e arranjar soluções, nomeadamente se todas as dificuldades forem superadas.

Ainda, o professor ou especialista em educação especial que seja eficaz deve possuir: uma compreensão exaustiva da Síndrome de Asperger e das implicações pedagógicas inerentes, experiência de trabalho com estudantes com Síndrome de Asperger em vários ambientes diferentes, a capacidade pra “ver” o mundo do ponto de vista do estudante e explicar essa visão a terceiros, a sensibilidade para compreender a perspectiva do educador da turma e os fatores que podem constrange-lo, capacidades para avaliar o aluno no contexto que lhe é específico, a capacidade para aconselhar as formas de manipulação do ambiente da sala de aulas adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno, uma atitude positiva e aberta, e a capacidade para permanecer calmo, capacidades para ministrar reuniões pedagógicas e curso de formação específica para professores, obter conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de modo eficaz e a capacidade para estimular boas relações com os pais, os funcionários da escola e outros profissionais, reconhecendo assim a necessidade de reafirmação.

Ou seja, professor ou especialista em educação especial pode não ter todas as respostas, mas deverá ser capaz de sugerir um conjunto de estratégias e abordagens a ser utilizada pelo professor da turma e pelo professor de apoio, se a escolar tiver, pois a realidade do município da pesquisadora é que a grande maioria das escolas não possui um professor de apoio.

Portanto, o objetivo maior torna-se rever os indivíduos a adquirir o máximo de competências para permitir que, na medida do possível, sejam produtivos e autossuficientes quando adultos. E, como professor, vale enfatizar repetidamente que o envolvimento da família é essencial para esse esforço. Na medida do possível, o indivíduo também precisa fazer parte do processo de planejamento, sobretudo quando ele amadurece.

Além disso, está sendo desenvolvido ao longo dos anos várias metodologias de intervenção que visam estimular as áreas de cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas. Onde a maioria destas metodologias é de origem americana e são implementadas de forma muito precoce e intensiva.

Estas metodologias podem-se categorizar em função da sua orientação teórica em metodologias: comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado. Em Portugal as metodologias que surgiram de forma mais estruturada foram a metodologia TEACCH através da abertura de salas estruturadas dentro das escolas do ensino regular. O programa DIR foi outra metodologia que surgiu de forma estruturada, associada à Unidade da Primeira Infância. Atualmente, o ABA começou a surgir em Portugal, mas de caráter partícula (LIMA,2012, p.41).

As três metodologias citadas são as mais estudadas do ponto de vista científico em vários países assim como: Estados Unidos, Portugal, Brasil, entre outros.

A seguir, segundo Lima (2012), serão abordadas de forma breve as metodologias mais bem desenvolvidas: TEACCH, DIR- floortime e ABA.

4.2.1 Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações (TEACCH)

A metodologia TEACCH (Treatment and Educacion of Austitic and Related Communication Handicapped Children) surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que correspondessem às necessidades dos seus filhos com Perturbações do Espectro do Autismo (TEA). Esta metodologia foi criada na década de 70 por Eric Schopler e seus colaboradores, no departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos.

Sendo assim, este projeto propunha uma intervenção que, a partir da co-terapia entre pais e terapeutas, compilasse as informações e recursos necessários

para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com Autismo.

A metodologia TEACCH tem sido utilizada em muitos países, na educação da criança com PEA. O ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, é aplicado em Portugal desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para os alunos com TEA em escolas do ensino regular.

No Lógica/Mentes, Centro de Desenvolvimento Infantil, a metodologia TEACCH é aplicada através do Programa Integrado para o Autismo (PIPA). E, trata-se de uma implementação há 4 anos com terapia intensiva composta por sessões individuais nas especialidades de Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricidade. Mas em unicidade, o Programa é Multidisciplinar, elabora as medidas das necessidades específicas de cada criança e das suas famílias. Quanto aos pais, considera-se que os mesmos são como co-terapeutas, existindo um programa específico para o treino parental, de modo a ajudá-los a lidar com a patologia do seu filho e a melhorar a dinâmica familiar, e objetivos específicos do Programa PIPA – Implementação do Ensino Estruturado, que se traduz no recurso a:

- Estrutura Física: organização dos espaços físicos com sinalização e limitações bem definidas e diminuição de distratores;
- Criação de um caminho TEACCH de trabalho de 1:1 trabalho autónomo dentro da sala de recurso a um sistema de trabalho;
- Implementação do horário de trabalho individual com os diferentes momentos do dia;
- Implementação do cartão de transição como meio de comunicação e promotor de autonomia da criança;
- Definições de rotina do dia a dia para promoção da adequação do comportamento da criança através do ambiente estável e seguro para criança;
- Introdução de pequenas mudanças para quebra das rotinas e promoções da capacidade de adaptação da criança a novas situações;
- Suporte visual para promoção da comunicação entre a criança e os outros através da implementação de sistemas de comunicação aumentativa (PECS, tabelas de comunicação, etc).

A filosofia deste modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com Autismo a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de

modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. A metodologia TEACCH consiste num programa estruturado que fornece informações claras e objetivas sobre como se deve avaliar, delinear a implementar uma intervenção elaborada para uma pessoa com Autismo e envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no processo psicoeducacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que baseia as suas estratégias nas áreas fortes da criança com PEA que são o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais.

Portanto, o programa TEACCH pode ser adaptado às necessidades individuais e diferentes níveis de funcionamento, uma vez que se baseia na avaliação individualizada das áreas fortes e fracas de cada indivíduo.

4.2.2 Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação – Tempo de Chão (DIR- FLOORTIME)

O modelo DIR (baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação) é uma espécie de intervenção que vem a ser desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*, dirigido por Stanle Greenspan e Serena Wieder, nos EUA. É um modelo de intervenção intensiva e global que associa a abordagem Floortime com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (Integração Sensorial e terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais. Assim, o modelo DIR baseia-se em sessões de chão (*Floortime*) que se traduzem em atividades de jogo para a promoção da relação e das interações sociais e emocionais, tendo como objetivo essencial a promoção da interação social.

A abordagem Floortime é um modo de intervenção interativa não dirigida que tem como propósito envolver a criança numa relação afetiva. Os seus princípios básicos são:

- Seguir as atividades da criança;
- Entrar em sua atividade e apoiar as suas intenções;
- Através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações, levar a criança a envolver-se e a interagir conosco;
- Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca);
- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;

- Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;
- Adaptar as intervenções às diferenças individuais;
- Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional).
- As críticas a este modelo apontaram para falta de estudos que comprovem os efeitos terapêuticos do modelo. Para além disso, deixa de lado estimulação de aprendizagens cognitivas e académicas que são imprescindíveis para um desenvolvimento no autismo.

4.2.3 Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

Trata-se de uma metodologia que aplica os princípios do behaviorismo (Skinner) para modificação do comportamento, onde é feita uma análise através da avaliação do comportamento para melhor adaptá-lo ao ambiente. Assim, os métodos ABA são usados para aumentar e manter comportamentos a novos ambientes e situações. A avaliação funcional do comportamento é um aspecto importante desta metodologia, pois refere-se que todo o comportamento disruptivo é reforçado pelas suas consequências, tais como ter a atenção do adulto, ter o objeto desejado ou escapar de uma situação de trabalho. Ainda, a avaliação baseia-se na recolha de informação para ter uma descrição sendo a mais clara possível do problema de comportamento, pois identifica os antecedentes, consequências e outros fatores ambientais que contribuem para manter o comportamento não desejado. Também, é recolhido informação sobre qual a motivação que está na base do comportamento de modo a melhor direcionar a criança e levá-la a adaptar o seu comportamento.

O Discrete Trial Teaching (DTT) é uma das técnicas do ABA mais conhecidas e foi descrita por Loovas. Segundo esta técnica as competências são ensinadas através de várias tentativas (*trials*), nas quais existe um antecedente (uma instrução ou um reforço), uma resposta comportamental da criança e o reforço consequente se a resposta for correta ou um castigo (*punishment*) se a resposta for incorreta. Assim, as tarefas são definidas de forma muito específica de maneira que a criança consiga acertar o máximo possível. Na forma de repetição, as atividades são feitas de forma contínua até a criança dominar a resposta. Para modelar o comportamento da criança são utilizadas várias técnicas de condicionamento.

Portanto, essa teoria tem sido criticada pela dificuldade na generalização dos comportamentos a outros ambientes e, sobretudo, pelo fato de condicionar tanto o comportamento que dificulta a sua espontaneidade quanto a manutenção dos comportamentos aprendidos em ambientes pouco estruturados.

No entanto, é importante salientar que apesar dos métodos utilizados e técnicas diferentes de aplicação e modelos teóricos diferentes, todo e qualquer tipo de orientação deve seguir algumas orientações como iniciar intervenção o mais precoce possível, assim que já existir uma suspeita de diagnóstico e não esperar formalmente pelo resultado. Também, iniciar a terapia intensiva com um programa com atividades específicas, tendo número reduzido de estudantes para o educador e em pequenos grupos para que se possa atingir os objetivos propostos, sendo importante incluir membros da família (infelizmente nem sempre obtem-se sucesso).

Além disso, o método utilizado deve estimular a área da cognição, habilidades e competências, implementar estratégias para aplicação de conhecimentos adquiridos e novos ambientes e situações, ambiente estruturado através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho, oportunizar intervenção com pares com um desenvolvimento normal de modo que seja possível conciliar os objetivos terapêuticos e estabelecer uma intervenção que trabalhe as áreas de comunicação funcional e espontânea, competências sociais, competências funcionais que preparem o indivíduo para ter mais responsabilidade e mais autonomia.

4.3 Ensino e aprendizagem de Ciências: as opções teóricas da pesquisa

Buscando o pensamento de Vigotski como aporte teórico a respeito do ensino de Ciências, coloca-se em evidência algumas premissas que, sob julgamento da pesquisadora, foram essenciais para compreender melhor a complexidade associada à aprendizagem conceitual em sala de aula.

Assim, a teoria histórico-cultural tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase particular para a palavra. A opção pela teoria residiu no fato dessa compartilhar

premissas que consideradas essenciais, como o reconhecimento de que os sujeitos modificam ativamente as forças ativas que os transformam.

Ainda, a teoria Vigotskiana defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito ↔ natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história.

O desenvolvimento dos processos mentais superiores, portanto, não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas sim do compartilhamento de consciências determinado por leis históricas - uma relação dialética que não é direta, todavia sempre mediada simbolicamente. A teoria histórico-cultural, logo, põe em evidência os processos mediados em determinado contexto, permitindo aos sujeitos agir sobre os fatores sociais, culturais e históricos, bem como sofrer a ação destes sem o rompimento entre a dimensão biológica e a simbólica que os constituem.

Vigotski, entende que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do estudante deve ser observado de forma prospectiva, isto é, deve-se focar a atenção sobre os conceitos que ainda precisam ser dominados na trajetória acadêmica. A partir deste postulado, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que carrega em sua essência a ideia das transformações que acontecem por meio da ação intencional do educador, promovendo progressos que não aconteceriam de maneira espontânea.

No entanto, Vigotski lembra, que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas sim aquele que se adianta ao seu desenvolvimento. Desse modo, na ZDP identificam-se os sistemas partilhados de consciência que são construídos culturalmente e passam por contínuas transformações. Quanto ao segundo postulado, refere-se à ideia defendida por Vigotski a respeito do papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual do estudante, conferindo à escola uma importante função na formação dos indivíduos. Também, Vigotski argumenta que este desenvolvimento se dá por processos em que a cultura é internalizada, num movimento de fora para dentro, ou seja, parte do plano das interações sociais - intersíquico, passando para um plano psicológico individual - intrapsíquico.

Na verdade, Vigotski sempre esteve preocupado com a dimensão metacognitiva da aprendizagem, ou seja, o domínio das operações intelectuais necessárias à utilização dos conceitos como instrumentos para a interlocução com a realidade, a partir de uma arquitetura conceitual já construída.

Já, as pesquisas piagetianas trouxeram ensinamentos úteis que orientam os educadores, tanto no planejamento de suas sequências didáticas quanto em suas atitudes em sala de aula.

Ao explicar o mecanismo de construção do conhecimento pelos indivíduos, Piaget propõe conceitos como equilíbrio, desequilíbrio, reequilíbrio. Entretanto essa teoria é muito importante para a organização do ensino sobre o tema sexualidade, pois é o entendimento que qualquer novo conhecimento tem origem em conhecimento anterior.

Dessa forma, Piaget (1976) nos diz que o fato citado acima é um princípio geral de todas as teorias construtivistas e revolucionou o planejamento do ensino, uma vez que não é possível iniciar nenhuma aula, nenhum novo tópico, sem procurar saber o que os estudantes já conhecem ou como eles entendem as propostas a serem realizadas. Com base nesse conhecimento cotidiano, propondo problemas, questões e/ou proporcionando novas situações para que os estudantes resolvam (ou seja, desequilibrando-os) é que terão condições de construir novos conhecimentos (reequilibrando-os).

Piaget (1978) ao estudar a reequilíbrio, ou seja, nos estudos da construção de novos conhecimentos pelos indivíduos, os trabalhos piagetianos apresentaram duas condições muito importantes para o ensino e a aprendizagem escolar: a passagem da ação manipulativa para a ação intelectual que tem lugar nesta construção, principalmente em crianças e jovens, e a importância da tomada de consciência de seus atos nessas ações.

Outro importante postulado valoriza as ações mediadoras do professor nos processos de ensino, as quais promovem o movimento que se dá do plano intersíquico em direção ao plano intrapsíquico. Neste sentido, as intervenções deliberadas do professor são muito importantes para o desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos.

Com base nisso, entende-se que um ensino de Ciências que prioriza, unicamente, a transmissão de um corpo de informações e a sua recepção passiva pelos alunos, pouco contribui para a sua educação científica.

Por tratar das questões relativas à aprendizagem e aos processos de ensino de Ciências que acontecem em sala de aula, aspirando obter os subsídios teóricos que possam auxiliar a compreensão das ações pedagógicas, adequadamente, organizadas para o desencadeamento da construção dos conceitos científicos pelos estudantes.

Em se tratando das questões específicas a respeito das complexidades da aprendizagem, não se pode de forma alguma, reduzi-la a um fenômeno isolado, pois a aprendizagem não acontece somente nas interações do indivíduo com o seu meio físico, mas principalmente por meio das interações sociais. Alguém que aprende pressupõe alguém que ensina e é a escola, é o espaço socialmente organizado para a disseminação dos conhecimentos científicos.

Por suposto, isso caracteriza a natureza histórica da experiência humana como uma possível geradora de consciência, onde os seres humanos fazem amplo uso da hereditariedade não-biológica, transmitindo conhecimento, experiências e ferramentas simbólicas de geração em geração. Esses procedimentos gradativamente se transformam em procedimentos intersíquicos adquiridos, mas impregnados de tradições sociais, históricas e culturais. Portanto, na busca de uma melhor compreensão da psique humana é preciso analisar como fenômeno social e histórico.

Na escola encontram-se professores que, muitas vezes, não estão preparados para mediar às relações dos alunos com o patrimônio cultural, historicamente construído, fato que lhe confere uma visível responsabilidade social. Assim, o trabalho do professor do ensino de Ciências é complexo, pois necessita conhecer as dinâmicas psicológicas, sociais e biológicas nas quais os estudantes estão inseridos e as possíveis mediações que os conduzem a novos patamares de aprendizagem conceitual. Além disto, o professor também precisa explicitar claramente suas teorias sobre o que, como e por quê ensina - questões que certamente exercem influências nas decisões que toma (ou deixa de tomar) sobre o ensino que faz em sala de aula.

4.4 A sexualidade humana como objeto de estudo nas aulas de Ciências

A sexualidade, na história da humanidade, sempre foi objeto de curiosidade e interesse. Se for remontada a arte, por exemplo, sobretudo a pré-história, serão encontradas evidências da atenção de nossos ancestrais pelo assunto, uma vez que o corpo humano era retratado com ênfase nos órgãos genitais. Possui-se, evidentemente, nas representações que construídas com o correr da evolução, um conhecimento primitivo e oculto e que foi fortemente influenciado por fatores psicológicos e sociais.

De certa maneira, a sexualidade permeia as manifestações humanas desde que se nasce até a morte. No decorrer da história, a enorme repressão religiosa e cultural levou ao surgimento de concepções que passaram a fazer parte das representações dos indivíduos, mais tarde recebendo a influência de mídias como o cinema, o rádio e a televisão, que reduziram a sexualidade humana a objeto comercial. Evidentemente, são fatos que contribuíram para a construção de representações muito equivocadas sobre o assunto.

Portanto, a inclusão oficial dos temas relacionados à sexualidade humana nos currículos escolares é o resultado de discussões que ultrapassam décadas na história da educação brasileira. Não obstante a natureza polêmica dos temas, sua inclusão se deve principalmente aos grandes desafios e transformações que o rápido desenvolvimento científico, tecnológico e cultural trouxe às sociedades. No campo da sexualidade humana, as transformações foram acompanhadas de um aumento exponencial de problemas graves, relacionados direta ou indiretamente a ela, como a gravidez precoce e indesejada, a disseminação das infecções sexualmente transmissíveis (IST), o uso das drogas, a prostituição infantil e a violência de gênero, para mencionar apenas alguns deles.

Assim, a preocupante realidade a que os adolescentes estão sujeitos levou os professores, autoridades educacionais, médicos, psicólogos, pais e os próprios estudantes à discussão sobre a necessidade de se desenvolver o estudo mais aprofundado da sexualidade humana e suas questões em sala de aula.

No ano de 1994, na cidade do Cairo, organizada pelas Nações Unidas, aconteceu a “Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento”, evento que contou com a participação de 179 países, incluindo o Brasil, que culminou na elaboração do Relatório da Conferência Internacional sobre População

e Desenvolvimento, incluindo os fatores populacionais nas estratégias de desenvolvimento. Neste documento, mais especificamente, nos capítulos que tratam sobre os direitos reprodutivos, saúde reprodutiva e educação, encontra-se as ações referentes às políticas públicas, que devem assegurar que as mulheres e homens tenham acesso à informação, à educação e aos serviços necessários à boa saúde sexual, para que possam exercer seus direitos e responsabilidades reprodutivas.

Sobressai, ainda, neste contexto, o grande interesse e o caráter de urgência, por parte dos adolescentes, pelas questões relacionadas à sexualidade, uma vez que são sujeitos de profundas transformações biológicas e psicológicas que evidentemente não podem ser desconsideradas pela escola, já que a sexualidade forma uma complexa intersecção entre natureza e cultura.

Em sua obra “Psicologia Pedagógica” (2003 a 2004), Vigotski aprofundou do ponto de vista psicopedagógico, diversas questões relacionadas à sexualidade humana e o papel do ensino escolar frente a essas questões. Sua preocupação centrava-se numa educação sexual em que o sujeito tivesse controle sobre o instinto sexual partindo de orientações que fossem corretas. Assim, insistiu enfaticamente no conhecimento científico para que os possíveis conflitos e a consciência angustiante da culpa pudessem ser vencidos. Além disso, sugeriu que a educação formal criasse um clima sistemático de trabalho que fosse ao encontro dos interesses vitais das crianças e dos adolescentes.

Desprovidos de informações adequadas, os adolescentes buscam informações principalmente entre seus pares, evidentemente influenciados pelos meios de comunicação de massa que não estão exatamente comprometidos com a educação científica da sociedade. Além disto, cabe lembrar as influências que instituições religiosas exercem na formação de concepções inadequadas e errôneas, preconceitos, ansiedades e incertezas. Onde os conceitos espontâneos que permeiam as temáticas sobre a sexualidade humana são produtos culturalmente compartilhados, portanto, disputam espaços nas representações de cada indivíduo.

Dessa forma, ninguém é indiferente à sexualidade, pois ela marca não só o organismo, mas principalmente a mente. À escola cabe o importante papel de desenvolver nos indivíduos, via conhecimento científico, uma ação reflexiva e crítica, enfim, educativa. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

Queira ou não, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes [...]. A escola pode ter papel importante na educação para

uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano (BRASIL, 1998, p. 292).

Nos PCN, a temática sexualidade humana foi integrada como um tema transversal, inspirado em pressupostos definidos pela Organização Mundial da Saúde no ano de 1975. Entre estes pressupostos, destacam-se:

- a) A sexualidade forma parte integral de cada um e é uma necessidade básica que não pode ser separada dos outros aspectos da vida;
- b) A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental;
- c) A saúde é um direito fundamental e a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico.

No documento, a sexualidade é abordada como um componente importante da vida e da saúde das pessoas, que têm direitos no que se refere à prática da sexualidade responsável e ao prazer. Além disso, trata das relações interpessoais, crenças, valores e expressões culturais com vistas à superação de preconceitos muito arraigados no contexto histórico cultural brasileiro. O tema Orientação Sexual apresenta-se desmembrado nos seguintes blocos de conteúdos, ou eixos norteadores: Corpo – Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção das IST/AIDS.

Segundo os PCN (1998), a inserção da Educação Sexual como tema transversal aconteceu em função da sua natureza social e interdisciplinar, portanto, não deve ser tratada somente por uma disciplina, mas sim pelas diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas a transversalidade. Ainda de acordo com o documento, é compreendida num contexto em que os conhecimentos, sistematizados, historicamente, devem estar relacionados com o dia a dia dos estudantes e incluídos, explícita e estruturalmente, no contexto curricular das escolas; isto é, em uma perspectiva interdisciplinar.

O bloco de conteúdo de Prevenção das IST/AIDS tem por objetivo a promoção da saúde e de condutas preventivas, onde devem ser abordadas as principais doenças sexualmente transmissíveis, seus sintomas e prevenção. O documento ainda enfatiza a importância das informações científicas e aposta nos seus reflexos sobre os estudantes adolescentes que são provocados a questionar suas teorias, bem como seus obstáculos emocionais e culturais intrínsecos e que

inibem mudanças no comportamento, impedindo ou dificultando a prática do sexo protegido. Além disto, é ressaltada, também, a valorização da vida, através do respeito a si mesmo e respeito ao semelhante.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) reafirmava a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma Base nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de que este último fizesse a apreciação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para produção de um parecer e de um projeto de resolução que ao ser homologado pelo Ministro da Educação transformou-se em norma nacional. O CNE realizou audiências públicas em diversas capitais brasileiras de caráter consultivo a fim de coletar subsídios para a elaboração de uma norma instituidora da BNCC.

No dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro. No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC a passa a ser referência obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A base impacta diretamente a formação de professores, os processos avaliativos, e o material didático das escolas públicas.

É importante destacar que o caráter democrático de construção da Base é questionável, haja vista que a 3ª versão da base, apresentada à equipe dirigente do MEC, não foi discutida com a sociedade tem como opositores as principais organizações científicas educacionais e dos sindicatos dos educadores da educação básica.

Ainda no documento, as redes de ensino pública e particulares passam a ter uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos. Dentre os principais objetivos da BNCC além da adequação dos currículos, está o desenvolvimento dos estudantes no respeito às diferenças, à discriminação e ao preconceito, visando também a redução das desigualdades educacionais no Brasil. A BNCC está estruturada de modo a explicitar as dez competências gerais. Nesse documento o ensino fundamental está organizado em: áreas do conhecimento, competências

específicas de área, componentes curriculares e competências específicas de componente.

Portanto, a possibilidade de inclusão da discussão sobre identidade de gênero e sexualidade nos currículos é polêmica e vem provocando calorosos debates entre grupos favoráveis e contrários à sua inserção. O exemplo mais recente desse embate foi a retirada das expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão final da BNCC devido às pressões exercidas por grupos religiosos conservadores. De acordo com o documento a exclusão do termo “orientação sexual” do currículo escolar vai de encontro às recomendações do Comitê dos Direitos das Crianças ratificado pelo Brasil em 30 de outubro de 2015.

Na versão inicial apareciam os termos sexualidade e gênero, já a versão aprovada limitou-se à sexualidade, como ilustra o trecho a seguir da área de Ciências Naturais:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 325).

Mais adiante no documento, no 8º ano da área de Ciências observa-se a sexualidade como um dos objetos de conhecimento, e nas respectivas habilidades com o objetivo de analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

Se por um lado legitima-se a abordagem da sexualidade nos currículos, como fazê-la desatrelada das questões de gênero? Como abordar as múltiplas dimensões da sexualidade, as IST, o uso de contraceptivos sem destacar as desigualdades, os obstáculos e as hierarquias de gênero? Suprimir esses temas da BNCC reflete uma visão conservadora, como uma ameaça à chamada “família tradicional”, mas acima de tudo desconsidera o acúmulo de debates, pesquisas e conquistas dos movimentos sociais em busca da equidade de direitos.

Por outro lado, a sexualidade é apresentada em associação com doenças, violência e gravidez, evidenciando um distanciamento entre a orientação proposta e

a vivência dos estudantes. Denise Carreira, coordenadora da área de educação da Ação Educativa, complementa:

Desse modo a BNCC ressalta a importância de atender às desigualdades entre os estudantes, de modo que todas as singularidades devem ser consideradas. Entretanto o documento apresenta uma contradição com a supressão dos termos gênero e com a sexualidade articulada apenas à dimensão da saúde, diferentemente do proposto da abordagem em suas múltiplas dimensões.

Logo, ressalta-se a descontinuidade entre as abordagens dos documentos anteriores (PCN e DCN) e a nova BNCC. De acordo com Giroto (2016) o que não está sendo dito na base possui uma importância maior, pois marca a concepção de educação presente na Base e a difusão de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o país. Vale destacar que tal a resistência conservadora a movimentos de minorias que vem impactando diretamente as políticas educacionais.

Entretanto, segundo Ferreira e Mariz (2017), existe a possibilidade de que o CNE emita posteriormente orientações sobre a abordagem de gênero e sexualidade considerando as diretrizes atuais vigentes.

4.5 O ensino de Ciências com o tema sexualidade para aluno com SA

A sexualidade envolve uma série de questões complicadas para indivíduos com desenvolvimento típico, e ainda mais para aqueles com alguma vulnerabilidade desenvolvimental. É importante a contextualização nos processos de ensino e aprendizagem. Alguns conceitos sobre orientação sexual são inseridos, ainda no ensino fundamental, de maneira muito abstrata, o que acaba dificultando o entendimento desses conceitos para um aluno com SA e gerando um desinteresse, por parte dos alunos em geral, em relação a este tema contemporâneo transversal abordado.

Devido ao isolamento social, os adolescentes com SA podem ter menos acesso às fontes de informação que costumam estar disponíveis, por exemplo: mídia, irmãos e pares. As dificuldades de aprendizagem do aluno podem acrescentar muitas dificuldades para abordar este tema.

À vista disso, cabe ao professor o papel de reconhecer a individualidade de cada aluno e de mediar o conhecimento, de forma a superar os obstáculos que se apresentam, se reinventando e melhorando condições de aprendizagem para todos

os alunos. Porém, para isso é necessário que os professores busquem referenciais para saber sobre as diferentes deficiências, com o intuito de conhecer as particularidades de seus educandos, a fim de proporcionar metodologias de ensino capazes de contemplar a todos.

Entretanto, verificou-se que o referencial teórico é bastante escasso no que diz respeito ao ensino de Ciências para estudantes diagnosticados, com Transtorno do Espectro Autista, e ainda mais limitado quando se trata, especificamente, para pessoa com Síndrome de Asperger.

Pessoas com Síndrome de Asperger apesar de, geralmente, apresentarem um quociente intelectual na média ou acima da média, possuem dificuldades em entender conceitos abstratos, justificando assim a importância da inserção dos conceitos visuais no ensino de Ciências no dia a dia destes estudantes.

Assim, é fundamental considerar a variedade de ideias e conceitos que crianças e adolescentes apresentam sobre os fenômenos e entender a construção de conhecimento como um processo ativo do aprendiz passam a ser características privilegiadas de uma abordagem que tenta aproximar de maneira mais integradora o ensino de ciência realizado na sala de aula.

Portanto, deve-se propor um ensino cujo foco principal esteja voltado para o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que propiciem a investigação e a resolução de situações cotidianas e, para os quais, as habilidades de expressão estejam em destaque. Acredita-se que esse tipo de ensino contribuirá tanto para a compreensão da ciência e seus processos em relação a sexualidade, quanto para a formação de um cidadão, crítico aos assuntos do cotidiano que exijam um posicionamento frente às questões científicas.

Ainda, faz-se oportuno destacar que, embora a proposta seja muito interessante, só será possível atingir os objetivos almejados, quando o educador conhecer, entender e passar a respeitar as particularidades e a forma de aprendizagem do estudante com SA. Para isso será necessário a formação continuada de educadores.

Nos cursos de formação continuada para professores, percebe-se excessiva preocupação com a perspectiva metodológica e a ser adotada. Geralmente os professores com base em sua vivência na sala de aula, solicitam oficinas pedagógicas para saber como desenvolver, passo a passo, determinada metodologia, acreditando ser a única responsável pelo sucesso de todo o processo de ensino/aprendizagem (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNANBUCO, 2011, p.161).

Dessa forma, é preciso levar em conta nas salas de aulas a evolução natural dos interesses dos educandos. Aprofundar o conhecimento do educador não somente da ação pedagógica, mas também dos aspectos sociais e psicológicos, tanto cognitivos quanto afetivos do estudante com SA e os demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Por isso, é necessário valorizar as ações dos estudantes e permitir que eles sejam os protagonistas da própria aprendizagem, sendo os educadores um facilitador nesse processo. Portanto, se o modo de pensar e o planejamento das aulas não forem modificados, de nada adiantará as solicitações de formações pedagógicas.

Sendo assim, o fazer pedagógico sempre deve partir do que o estudante sabe, para ampliar esse universo e ainda fazê-lo se apropriar de uma forma de buscar cada vez mais o conhecimento.

Continuamente, muitos fatores e campos dos saberes influenciaram a escola de maneira geral e o ensino em particular. No entanto, entre os trabalhos que mais influenciaram o cotidiano das salas de aula de Ciências estão as investigações e as teorizações feitas pelo epistemólogo Piaget e os pesquisadores que com ele trabalhava, como ainda os conhecimentos produzidos pelo psicólogo Vigoski e seus seguidores. Esses autores mostraram, com pontos de vista diferentes, como as crianças e os adolescentes constroem seu conhecimento. Por isso, ao ponto de vista da pesquisadora, foi de suma importância citar no referencial Vigostki e Piaget, apoiando a investigação do referencial.

Quanto ao planejamento de uma sequência de ensino, deve-se ter por objetivo levar o estudante a construir um dado conceito deve iniciar por atividades manipulativas. No caso do tema orientação sexual é interessante incluir um jogo, um texto ou mesmo uma música. A passagem da ação manipulativa para a construção intelectual do tema abordado deve ser passagem da ação manipulativa para a construção intelectual do conteúdo e deve ser feita, agora com a ajuda do educador, quando este leva o estudante, por meio de uma série de pequenas questões a tomar consciência de como o problema foi resolvido e porque deu certo, ou seja, a partir de suas próprias ações.

Então, é nesta etapa que o educador precisa, ele mesmo, tomar consciência da importância do erro na construção de novos conhecimentos. Essa também é uma conscientização piagetiana. Será muito difícil um estudante acertar de primeira e

mais ele sendo um estudante com SA, pois sabe-se que o educador é quem precisa entrar no mundo dele e não ele no mundo do educador. Assim, para que de fato a aprendizagem seja significativa, deve-se iniciar com um tema sobre orientação sexual que tenha chamado a atenção para que assim o interesse seja despertado. Também, é preciso dar tempo para que ele possa pensar e refazer a pergunta, deixá-lo errar, refletir sobre seu erro e depois tentar um acerto. Pois, o erro, quando trabalhado e superado pelo próprio estudante, ensina mais que muitas aulas expositivas quando o aluno segue o raciocínio do educador e não o seu próprio.

A importância do psicólogo Vigotski (1984) para o ensino fundamenta-se em dois temas que o pesquisador desenvolveu em seus trabalhos. O primeiro, tomado como o mais fundamental, foi mostrar que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais. A discussão e a aceitação desse conhecimento trazido por Vigotski vieram modificar toda interação educador-educando em sala de aula. Já o segundo tema, foi demonstrar que os processos sociais e psicológicos humanos se firmam por meio de ferramentas, ou artefatos culturais, que medeiam a interação entre os indivíduos e entre esses é o mundo físico.

Logo, o conceito de interação social mediada pela utilização de artefatos sociais e culturalmente construídos, sendo o mais importante entre eles é a linguagem, tornando-se importante no desenvolvimento da teoria vigotskiana.

Vigotski dá muito valor ao papel do educador na construção do novo conhecimento, dentro de uma proposta sociointeracionista, mostrando este como um elaborador de questões que orientarão seus educandos potencializando a construção de novos conhecimentos.

Além disso, tira-se da própria teoria de Vigotski a necessidade de aprofundamento na epistemologia do conhecimento a ser proposto, para então poder construir atividades de ensino que representem os problemas, os assuntos as informações e os valores culturais dos próprios conteúdos com os quais são trabalhando em sala de aula, criando condições para que os estudantes, social e individualmente, construam o conhecimento que se deseja ensinar.

Assim, a opção por uma dinâmica pedagógica passa, necessariamente, pelo compromisso estabelecido com os princípios teóricos adotados, os objetivos, as características e vivências dos estudantes, o tipo ou a área de saber que se quer proporcionar. O fazer pedagógico visa sempre partir do que o estudante vive e sabe,

para ampliar esse universo e ainda fazê-lo se apropriar de uma forma de buscar conhecimento.

Os temas geradores organizam-se em três momentos pedagógicos, segundo Delizoicov (1991); neste primeiro momento constitui o estudo da realidade (ER), no segundo momento é cumprir as expectativas é o momento da organização do conhecimento (OC) e no terceiro momento reforçam os instrumentos apreendidos, fazendo assim um exercício de generalização e ampliação dos horizontes anteriormente estabelecidos: aplicação do conhecimento (AC).

Levando em consideração a importância dos três momentos pedagógicos, a sala de aula é um ambiente riquíssimo do ponto de vista das relações que se estabelecem entre estudante e estudante, estudante e educador e destes o conhecimento uma vez que, cotidianamente, essas relações têm ocorrência sistemática, sendo planejadas com base em algumas perspectivas, didático-pedagógica.

Portanto, o estudante é o sujeito da própria aprendizagem. É portador de saberes e experiências que adquire constantemente em suas vivências e, se criança ou adolescente, está vivenciando grandes transformações em seu corpo, em sua afetividade, em sua cognição. Nessa perspectiva, trazer o mundo externo para dentro da escola, possibilitar o acesso a novas formas de conhecimento, proporcionar o novo e transformar o conhecimento primário dos estudantes em um conhecimento científico.

Ao considerar que o estudante chega a aula de Ciências com conhecimentos empíricos já construídos, fruto de sua interação com a vida cotidiana, ele argumenta que não se trata de “adquirir uma cultura experimental, mas de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana (Bachelard, 1977, p. 150) (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 198).

A derrubada dos obstáculos já acumulados pela vida cotidiana não é tarefa fácil para escola, é um caminho e aceitar e procurar mudar a cultura experimental, de uma experimentação espontânea a uma experimentação científica para que os alunos possam (re) construir seu conhecimento.

As análises dos educadores Paulo Freire (1921 – 1997) e George Snyders, além de contemplarem a concepção epistemológica em questão, constituem fundamentos que permitem estruturar práticas educativas relativas aos aspectos da veiculação do conhecimento na educação escolar, quando se levam em conta explicitamente, na programação e no planejamento didático-pedagógico, duas categorias de conhecimento: o científico e o do

senso comum, esta última fortemente presente no conhecimento prévio do aluno. Ambos os educadores, relativamente aos seus referenciais analíticos, propõem um ensino baseado em temas, ou seja, uma abordagem temática que possibilite a ocorrência de rupturas durante a formação dos alunos (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 189).

Dessa forma, não se pode dizer que obtem um método científico, entretanto há etapas e raciocínios imprescindíveis em uma experimentação científica, o que a faz diferenciar de uma experimentação espontânea.

Então, faz-se necessário partir de temas significativos que desperte interesse ao estudante, apresentando o conhecimento como processuais, históricos, obtendo resultado de ações e possibilidades, tornando seu aprendizado uma forma de conquista pessoal e coletiva de uma vida melhor. Ainda, deve-se lembrar, que o conhecimento científico parece como uma das formas, nem a única nem a mais importante, mas indispensável na atualidade de atuar e explicar criticamente os fatos.

Também, a linguagem é outra questão de extrema importância que nos trabalhos de Vigotski assim como no desenvolvimento científico. É preciso levar os estudantes da linguagem cotidiana à linguagem científica e a transformação, da palavra que os alunos trazem para a sala de aula, com significados cotidianos.

Além disso, a linguagem das Ciências é só uma linguagem verbal. As Ciências necessitam de figuras, gráficos e até mesmo da linguagem matemática para expressar suas construções. Portanto temos de prestar atenção nas outras linguagens, uma vez que somente as linguagens verbais- oral e escrita- não são suficientes para comunicar o conhecimento científico. Temos de integrar, de maneira coerente, todas as linguagens, introduzindo os alunos nos diferentes modos de comunicação que cada disciplina utiliza, além da linguagem verbal, para a construção de seu conhecimento (CARVALHO, 2013, p,08).

A compreensão das Ciências Naturais como um projeto histórico, um conhecimento não acabado, dependente de um trabalho que dá oportunidade de expressão para indivíduos, mas cujo acervo é resultado selecionado de uma produção coletiva, além de criar um significado para as informações aprendidas isoladamente, desmisticiza a Ciência para poucos eleitos com perfis e capacidades muito diferenciadas, por isso a escolha do tema sexualidade.

Além disso, é importante deixar claro que não há expectativa de que os estudantes pensem ou se comportem como cientistas, pois eles não têm idade, nem conhecimentos específicos ou desenvoltura no uso das ferramentas científicas para

tal realização. O que se propõe é muito mais simples, como criar um ambiente investigativo na sala de aula de Ciências de tal forma que seja possível conduzir/mediar os estudantes no processo (simplificado) do trabalho científico para que então, gradativamente, haja amplificação da cultura científica.

A sequência de ensino investigativa (SEI) segundo Carvalho (2013), pode ser descrita como uma sequência de atividades que abrange um tópico do programa escolar onde cada atividade planejada deve buscar a interação dos conhecimentos prévios do aluno com os novos conhecimentos de maneira que possa passar do conhecimento espontâneo ao científico, buscando entender os conhecimentos já estruturados por gerações anteriores.

Tal como apresentada a SEI, o docente poderá explorar o contexto dos alunos que irá trabalhar, utilizando-se de suas vivências para elaboração de problemas que os interessem inseridos conhecimentos científicos nesta organização.

Assim, uma sequência de ensino investigativa deve ter algumas atividades-chaves: na maioria das vezes a SEI inicia-se por um problema, experimental ou teórico, contextualizado, que introduz os estudantes no tópico desejado e ofereça condições para que pensem e trabalhem com as variáveis relevantes do fenômeno científico central do conteúdo programático. É preciso, após a resolução do problema, uma atividade de sistematização do conhecimento construído pelos estudantes. Essa sistematização é praticada de preferência por meio da leitura de um texto escrito quando os alunos podem novamente discutir, comparando o que fizeram e o que pensaram ao resolver o problema, com o relatado no texto.

Uma terceira atividade importante é a que promove a contextualização do conhecimento no dia a dia dos estudantes, nesse momento, eles podem sentir a importância da aplicação do conhecimento construído do ponto de vista social. Ainda, essas atividades também podem ser organizadas para aprofundamento do conhecimento levando os alunos a saber mais sobre o assunto, no caso, orientação sexual.

O educador é na sala de aula o porta-voz de um conteúdo escolar, que não é apenas um conjunto de fatos, nomes, equações, mas também uma forma de construir com conhecimento específico, imbutido nos procedimentos próprios, é o mediar por excelência do processo de aprendizagem do estudante.

Trazer o mundo externo para dentro da escola, possibilitar o acesso a novas formas de compreendê-lo, as suas questões candentes, faz parte dessa alimentação. Propiciar o novo em Ciências Naturais é trazer para o ambiente escolar as notícias de jornal, as novidades da internet, é visitar museus e exposições de divulgação científica, como parte da rotina da vida escolar. O próprio espaço físico pode ser uma forma de criar demandas: murais, jornais murais; nas bibliotecas, revistas e jornais de divulgação científica, livros instigantes de ficção científica ou mesmo de literatura; filmes nas videotecas; exposições de curiosidades e demonstrações, não só na sala de aula de Ciências, mas nos pátios e nos corredores – para mencionar somente algumas dessas estratégias. Feiras de Ciências, semanas culturais, visitas a parques e museus, conferências, idas a congressos, como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a clubes de Ciências e Astronomia podem fazer parte da agenda permanente da escola, provocando novos desafios a serem enfrentados na sala de aula (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 153 e 154).

Nos livros didáticos para o ensino de Ciências os autores expressam um ou outro tipo de estratégia para as crianças aprenderem o mundo no qual vivem, utilizando as "Ciências Naturais" como referência na familiarização, explicação, compreensão na realidade. O livro se constitui no representante da comunidade científica no contexto escolar. É nele que as ciências devem dialogar com outros tipos de saberes, como uma obra aberta, problematizadora da realidade, que dialoga com a razão para o pensamento criativo. Ainda, nele a Ciência deve ser apresentada como uma referência fruto da construção humana, sócio-historicamente contextualizada, na dinâmica do processo que lhe caracteriza como construção, e não como um produto fechado, como racionalidade objetiva única que mutila o pensamento das crianças.

Portanto, o livro didático é produzido para uma criança genérica que não existe. Isso exige do educador no momento da seleção do livro, pensar nos estudantes reais, nas necessidades e possibilidades que lhe são características, o contexto real de vida dos estudantes. Onde está o interesse principalmente levando em consideração um estudante com SA na sala? O educador enquanto estudante e permanente aprendiz sobre as novas descobertas em ciências e sobre as novas maneiras de ensinar Ciências deve proporcionar aos estudantes um ensino dinâmico e inovador, tendo em vista a complexidade e a diversidade das Ciências Naturais, impossibilitando o ensino restrito a simples memorização. Para isso, ele precisa participar do processo de formação continuada privilegiando a cultura de estudos, o hábito da leitura, a pesquisa e a articulação de saberes. Dinamizar os conteúdos das

aulas de Ciências Naturais, com diferentes métodos que motivem, despertem o interesse e a criatividade e propiciem a construção do conhecimento científico.

Pois, se ensinar Ciência já se constitui em um desafio para os próprios educadores de Ciências, imagine para os educadores das séries finais do Ensino Fundamental em uma sala inclusiva, que não tem formação específica na área de educação especial.

Assim, deve-se ressaltar que não há uma metodologia “certa” para ensinar um estudante com Síndrome de Asperger, mas que cabe ao educador compreender as dificuldades e potencialidades do mesmo, para então traçar sua metodologia de ensino onde neste trabalho é sugerido o ensino por investigação.

Neste contexto, destaca-se que as adesões propositais de algumas estratégias podem contribuir para este processo de busca da aprendizagem significativa e minimização do estresse. Para disciplina de Ciências realizada em laboratório, por exemplo, deve-se manter o mesmo, limpo e organizado, pois, isso pode contribuir com a questão da excessiva busca por organização, que esses indivíduos com SA enfrentam. Programar e explicar previamente as atividades a serem desenvolvidas, minimiza a ansiedade desses estudantes e torna a aula menos estressante.

Porém, enfatiza-se também que essa aula deve ser bem planejada e organizada, como foi comentado anteriormente, minimizando assim imprevistos e conseqüentemente um quadro de estresse e desmotivação desse estudante pela disciplina de Ciência.

4.6 A prática do ensino de Ciências na sala de aula

As preocupações também estão relacionadas com a discussão a respeito da formação e capacitação dos educadores, com o necessário aprofundamento teórico-reflexivo sobre os aspectos associados ao ensino de Ciências que contempla unicamente a transmissão do conhecimento científico. Em parte, este fato pode ser atribuído a pouca familiaridade de todos os envolvidos com os resultados e discussões sobre as investigações em ensino de Ciências, às inovações didáticas e suas contribuições para o trabalho docente, com pouco aprofundamento nas questões epistemológicas acerca da Ciência como construção humana e social em constante evolução, etc.

Estas compreensões por parte dos futuros educadores e dos que se encontram em exercício são importantes aspectos, acreditando-se, que precisam ser levados em consideração quando se é tratado de questões associadas ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Também, é oportuno lembrar que o ensino de Ciências não se reduz apenas às mudanças conceituais. Adquirir um conhecimento não significa, necessariamente, que o estudante desenvolveu sua intelectualidade, ainda mais se o indivíduo tiver SA. O que se pretende é que os mesmos saibam utilizar os conhecimentos científicos como instrumentos que ofereçam novos significados e percepções sobre o mundo, criando outras possibilidades de interação com a realidade. Com isto, almeja-se uma emancipação social e cultural, via formação científica, que possibilite uma compreensão da realidade muito mais completa e interessante.

Ainda, a educação científica deve estar comprometida com a racionalidade, o pensamento crítico e a objetividade. O ensino de Ciências, neste contexto, tem um importante papel na formação dos estudantes, sobretudo se for objetivado um ensino voltado para uma educação científica realmente significativa para esses. Possivelmente, um ensino baseado apenas na transmissão de informações destituídas de significado, é uma das causas que aqui coloca-se em evidência: o desinteresse pelas aulas e pelo que nelas precisa ser aprendido. Além disto, os estudantes podem não estar sendo incentivados dentro da sala de aula no desenvolvimento de suas capacidades construtivas, não conseguem compreender a aplicação dos conhecimentos, não desenvolvem sua intelectualidade e atitudes como interesse pelos estudos, responsabilidade, crítica e até mesmo a criatividade.

Desse modo, os conhecimentos científicos ensinados na escola, se considerados o seu valor e o seu sentido, muitas vezes estão afastados do cotidiano de grande parte dos estudantes. Esses conhecimentos pouco têm auxiliado os indivíduos a refletir e agir sobre suas questões cotidianas.

Quanto a influência do conhecimento da sala de aula, deve-se dividir em dois momentos. Primeiro, levar em consideração que o estudante é um sujeito cognoscitivo, que estabelece relações com seu meio físico e social. A interação na sala e aula entre educador e estudantes é fundamental para formação enquanto ontológico e sistêmico. No entanto, a localização do estudante, em seus domínios de conhecimento implica o fato dele estar interagindo com um meio mais amplo do que escolar exige que não, considere-se, do ponto de vista da cognição, como uma

“tábua rasa” que vai interagir ao objeto do conhecimento somente na perspectiva da educação escolar. Resumindo, o estudante não é um ser neutro e sim trazem uma bagagem gigantesca, de conhecimento prévios e cultura.

Segundo, o processo de construção do conhecimento, de acordo com essas premissas epistemológicas, impede que se considerem os conhecimentos incluídos, compartilhados, tais como as teorias científicas. É necessário que as teorias, modelos, conceitos e definições com base nas quais se elaboram os conteúdos programáticos escolares, reflitam, também, no seu processo de produção, de modo que se explore a historicidade do conhecimento.

A visão clássica de ciência, de caráter positivista, que tem na neutralidade do sujeito um de seus pressupostos básicos, passa a ser questionada, sobretudo a partir da década de 30 do século XX. Contribuições como as do filósofo Karl Popper, do cientista e filósofo Gaston Bachelard, do físico e historiador da ciência Thomas Kuhn e de Ludwik Fleck, médico e sociólogo da ciência polonês que foi contemporâneo de Popper e Bachelard e cuja obra tem sido recentemente estudada, acenam para uma compreensão da produção atual da ciência distinta daquela visão clássica. Esses autores propõem modelos e teorias díspares para compreender os caminhos da ciência: entretanto, ao argumentarem sobre a inconsistência do pressuposto da neutralidade epistemológica do sujeito do conhecimento – como queria a visão do positivismo e empirismo lógico – para explicar o surgimento de novos conhecimentos científicos, compartilham da ênfase ao pressuposto do papel fundamental que as interações não neutras entre sujeito e objeto exercem na produção de conhecimentos. Admitem, portanto, a participação quer do sujeito quer do objeto na gênese do conhecimento, descartando certa ordem de interpretações – e argumentando contra elas – segundo as quais a origem do conhecimento científico estaria nos objetos, mediante os quais o sujeito contemplativamente neutro, de modo conveniente e usando um método, descobriria as leis que governam o fenômeno a ser conhecido. É enfaticamente empregada e destacada a categoria descontinuidade na análise desses epistemólogos, em oposição a visão cumulativa que o empirismo lógico atribui a produção do conhecimento (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 178).

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), de acordo com as posições desses epistemólogos, não constituem referências adequadas as teorias do conhecimento que pressupõem quer a supremacia do objeto, como é caso das empiristas, quer a supremacia do sujeito, como as idealistas, ao se deterem na busca de explicações para o surgimento do conhecimento novo, isto é, daquele que ainda não foi produzido e não está disponível para ser publicado e socializado, caso típico do processo de produção do conhecimento na área das ciências, cuja característica

mais marcante é o anúncio sistemático de resultados inéditos em publicações, em alguns casos, nada previsíveis.

As análises dos educadores Paulo Freire (1921-1997) e George Snyder, além de contemplarem a concepção epistemológica em questão, constituem fundamentos que permitem estruturas práticas educativas relativas aos aspectos de veiculação do conhecimento na educação escolar, quando se levam em conta, explicitamente, na programação e no planejamento didático-pedagógico, duas categorias de conhecimento: o científico e o senso comum, esta última fortemente presente no conhecimento prévio do estudante.

Articuladamente, faz-se necessário que a base epistemológica para uma compreensão das relações dos alunos e do professor com o conhecimento tenha também como referência as teorias cuja premissa dispõe que o conhecimento ocorre na interação não neutra entre sujeito e objeto. Ainda que o conhecimento a ser trabalhado, por exemplo, no ensino fundamental e médio, esteja relacionado principalmente àquele já produzido, disponível e que constitui patrimônio universal – do qual são selecionados os conteúdos programáticos escolares -, não se justifica, tanto que a premissa da interação do sujeito com o objeto possa ser descartada, no processo de apropriação do conhecimento, só pelo fato de ele já estar disponível (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 183).

Bachelard considera que os estudantes chegam à aula de Ciências com conhecimento empíricos, já construídos, frutos da sua interação com a vida cotidiana, ele argumenta que durante a educação escolar não se trata de “adquirir uma cultura experimental, mas de mudar a cultura experimental. Para ele, a apropriação do conhecimento científico pelo estudante implica a superação do que denomina “obstáculos epistemológicos”.

Entretanto, para os educadores, não se é deixado de acreditar que o ensinamento na escola deve auxiliar os estudantes na construção de uma cultura científica com vistas a um entendimento dos fenômenos do mundo físico, químico e biológico, dos aspectos ambientais necessários para a manutenção da vida, além da compreensão dos processos de produção do conhecimento humano e da tecnologia, suas aplicações, consequências e limitações. Os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais devem ampliar as experiências dos estudantes na construção de concepções adequadas sobre o meio natural, social e tecnológico. Portanto, é importante que os estudantes sejam levados a compreender que são membros da comunidade da vida em seu conjunto, uma vez que a alienação em relação à natureza tem se mostrado uma fonte de desastres.

Além disto, é preciso estar atento às complexidades inerentes aos conhecimentos sobre a natureza, à tecnologia e sociedade (CTS), pois tem constituído uma linha profícua de pesquisas tornando disponíveis materiais para o ensino e aprendizagem com essa orientação. Assim com textos e materiais diversos para os educadores, em função disto, lembra-se que são construídos de forma gradativa pelos estudantes na medida em que vão desenvolvendo seu processo cognitivo.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), especialmente nos dias de hoje, relatam que as Ciências Naturais continuam a produzir um conhecimento induzido por políticas de financiamento, cuja aplicação tecnológica, na maioria das vezes, foge a seu âmbito interno de decisão. Se uma das funções da escola, porém é preparar para o exercício consciente da cidadania, não é possível seu ensino sem que seja permeado pelas possibilidades e limites do conhecimento científico. Embora se tenha clareza que as questões ambientais, de saúde e de sexualidade extrapolam o âmbito exclusivo das Ciências Naturais e não podem ser enfrentadas por outros conhecimentos de tais Ciências que sejam indispensáveis para compreender essas questões e atuar sobre elas.

Assim, esses temas abordados na sala de aula permitem uma integração entre as diferentes disciplinas escolares, além das formas de conhecimento existentes na cultura prevalente.

Sob uma análise mais pessimista, observa-se que os educadores muitas vezes ajustam seus processos de ensino a partir daquilo que aprenderam nos seus cursos de formação, isto é, centrados na transmissão de informações; geralmente têm dificuldades em perceber as conexões possíveis entre as diferentes áreas do conhecimento. São dependentes do livro didático e o têm como único referencial programático; utilizam poucos recursos de ensino e poucas metodologias adequadas à aprendizagem e, quando o fazem, têm dificuldades em administrar as situações de ensino, principalmente quando se trata de um plano de ensino adaptado para um estudante com SA.

Ainda, crescenta-se a esses fatores os problemas que os educadores possuem com relação ao seu domínio conceitual básico e até a falta de uma percepção mais crítica no que diz respeito ao conhecimento científico ensinado e a inclusão, suas aplicações e implicações sobre o nosso cotidiano. Por outro lado, sabe-se também que os educadores enfrentam situações que comprometem

expressivamente o seu trabalho docente, como uma carga horária que não abre espaço para reflexões entre os pares e para o planejamento e um atendimento mais personalizado das necessidades e carências dos estudantes, o excessivo número de estudantes em sala de aula, a carência de recursos de ensino e de espaços adequados para as aulas de Ciências.

Portanto, torna-se imperativo questionar também a ideia, ainda bastante comum nas escolas, do “ensinar cada vez mais coisas”, sendo feita uma revisão do papel dos conteúdos da ciência nos currículos escolares e o que estes conteúdos realmente representam para os estudantes. Não se trata de os educadores abandonarem conteúdos, mas compreender que a sua seleção, organização e o seu nível de exigência precisam estar subordinados a outras metas mais gerais. Um currículo com mais conteúdos do que os educadores podem ensinar, fatalmente, resultará em fracasso e frustração.

Pois, numa sociedade da informação e da multiplicidade de conhecimentos, talvez a preocupação, como educadores, seja a de capacitar os estudantes no sentido de buscar, selecionar e interpretar criticamente a informação. Afinal, o objetivo é o ensino de Ciências visando a formação de futuros cientistas ou um ensino mais preocupado com a democratização dos conhecimentos científicos com intuito a uma efetiva transformação do senso comum, dada a sua estrutura dinâmica e evolutiva? Neste sentido é trazido uma oportuna reflexão: Encontramo-nos claramente diante de uma opção ideológica, em que a escola, como instituição socializadora, deve formar cidadãos comprometidos com o esclarecimento e a gestão dos problemas mais relevantes do mundo em que vivem, a fim de ter acesso a uma vida mais digna, satisfatória e justa, e isso passa pela construção de uma visão de mundo mais complexa, por uma reforma do entendimento?

Outro aspecto que também é válido considerar, relaciona-se ao fato de perceber-se os estudantes como sujeitos da sua aprendizagem, um processo em contínua construção, tendo-se na linguagem uma importante ferramenta psicológica para as elaborações conceituais e suas interações com a realidade. Assim, é identificado no espaço da sala de aula um cenário determinado pelas interações educador ↔ conhecimentos ↔ estudantes: o educador da área de Ciências, empenhado em promover um ensino que conduza aos patamares mais sofisticados de elaboração conceitual e sua classe de estudantes adolescentes com seus conceitos espontâneos, construídos no seu cotidiano, fora da sala de aula.

Esses conceitos carregam na sua estrutura determinantes de origens diversas, sensorial, emocional e afetiva e até mesmo moral, pois são construídos nas relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou por outros grupos significativos, como a comunidade religiosa, por exemplo. A partir dessas vivências e convivências, somam-se os conhecimentos obtidos nos grupos de trabalho, nos grupos étnicos com suas tradições, além da considerável influência dos meios de comunicação de massa. Como resultado tem-se o conjunto de representações com seu universo simbólico característico, formando os seus sistemas de interpretação da realidade, suas visões de mundo, construídos muito mais por critérios de sobrevivência do que por critérios racionais e pragmáticos, mas que, contudo, viabilizam o dia a dia das pessoas.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) destacam as mudanças ocorridas na adolescência, relacionando-as com as oportunidades de aprendizagem e as demandas que criam para o ensino de Ciências Naturais, as práticas sociais são focalizadas separadamente em quatro grupos, unidade familiar, escola, trabalho e outras relações sociais, ainda que eles não existam isoladamente e suas fronteiras não sejam sempre muito nítidas.

A unidade familiar está sendo tratada aqui no sentido amplo de grupo de relações que sustentam material e afetivamente o cotidiano. Nesse sentido, é possível se referir à, pelo menos, quatro tipos de organização: à família nuclear mais tradicional (pais e filhos), à família extensa, em que se incluem avós, primos e outros parentes, à instituição, o caso de adolescente internados, e ao grupo primário mais próximo, para os adolescentes que vivem na rua. Nisso, a visão das Ciências Naturais como um conjunto hierarquizado de informações cria uma sequência rígida e fragmentada de ensino, a qual posterga sempre a possibilidade de compreensão e explicação da realidade e a oportunidade de intervenção nela para momentos posteriores da aprendizagem.

A escola é outro espaço de sociabilidade, de inserção em relações sócias externas ao âmbito familiar. Uma das finalidades principais é garantir a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado e é em torno dessa função que ao menos em sua atribuição legal, deveriam estar sendo organizadas as atividades escolares. Assim, apesar de organizada ao redor da disseminação do conhecimento, a escola é também local onde se aprendem valores, regras e modos de convivência social. Por seu caráter hierárquico, burocrático, funciona, na maioria das vezes, coercivamente.

Pode ser o espaço para aprender a viver com regras ou para aprender a burlá-las ou a contrapor.

Uma terceira dimensão da sociabilidade é a da produção do trabalho. Sob a ótica da socialização, a entrada no mundo do trabalho implica a convivência determinada pela produção material e intelectual, a inserção nas regras do mercado, que tem como marca a impessoalidade das relações. Assim, o educador de Ciências Naturais encontra-se em posição privilegiada em relação aos outros profissionais da escola, à medida que por sua formação básica e pela quantidade de material da área disponível na Internet ou sob outras formas eletrônicas, ele tem mais facilidades para utilizar esses recursos informacionais. Diante desses recursos, o aprendizado de como selecionar informações e reagrupá-las, além de tornarem as aulas menos monótonas, o que possibilita aos estudantes a aquisição de algumas das habilidades necessárias para a inserção no mercado contemporâneo.

A última relação da sociabilidade são situações de escolha, de decisão mais participativa, em que o adolescente exerce sua autonomia isoladamente, a dois, no pequeno grupo, coletivamente em uma organização, e expressa, experimenta, reestrutura valores e comportamentos. A definição de uma ética própria, o julgamento de valores, a responsabilidade pelos próprios atos, a decisão coletiva, a pertença a um grupo são fatores identitários que permitem o aprendizado e o exercício da capacidade de decisão e da cidadania.

Nenhum aluno é folha de papel em branco em que são depositados conhecimentos sistematizados durante sua escolarização. As explicações e os conceitos que formou e forma, em sua relação social mais ampla do que a escolaridade, interferem em sua aprendizagem de Ciências Naturais (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 131).

Essas afirmações remetem a Paulo Freire na certeza de que se deve compreender o estudante como indivíduo do conhecimento que traz em sua bagagem diversas vivências e experiências que contribuam para a (re) construção dos conhecimentos.

Entender o universo simbólico em que nosso aluno está inserido, qual sua cultura primeira, qual sua tradição cultural étnica e religiosa, a que meios de comunicação social tem acesso, a que grupos pertence, pode facilitar o aprendizado de Ciências Naturais. Permitir que sua visão de mundo possa aflorar na sala de aula, dando possibilidade de que perceba as diferenças estruturais, tanto de procedimentos como de conceitos, pode propiciar a transição e a retroalimentação entre as diferentes formas de conhecimento de que os sujeitos dispõem (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p. 136).

Portanto, trabalhar com o objetivo de extrair as sementes de dentro, ou seja, desenvolver o potencial existente em cada criança ou adolescente que chegam nas escolas.

Enfim, os estudantes são agentes na construção do seu conhecimento, como já foi visto anteriormente, e esse processo se dá através do desejo (motivação) e da descoberta. A escola como centro de estimulações deve considerar como importante todas as inteligências que o estudante possui. Enquanto o educador deve ter o compromisso, a garantia de que através da sua ajuda (mediação), o estudante possa construir seu conhecimento e, ao apresentar um conteúdo deve fazê-lo de forma diversificada ao aprendizado.

5 Metodologia

Durante a execução da pesquisa, foi necessário mudar de escola e público alvo, devido a não autorização da mãe do estudante SA do 9º Ano, alegando que o filho iria se sentir excluído.

Portanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa pode ser caracterizada como de intervenção pedagógica, que segundo Damiani *et al*:

Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2013, p. 58).

A investigação foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional de Dom Pedrito/RS, situada na BR- 293, numa turma de 1º Ano do Ensino Médio. Participantes, uma professora do ensino de Ciências, que atua diretamente com aluno com SA, que está inserido em uma turma com mais trinta adolescentes, somando o total de trinta e um alunos na turma. A aplicação da pesquisa foi aceita e o termo de consentimento e autorização da instituição de ensino assinados, docente e discentes, onde fora abordado o tema Sexualidade. Justificando assim a permissão de citar o nome da instituição. Infelizmente até o final desta escrita não foi

recebido o histórico da mesma para que fosse anexado, cujo solicitado o mesmo por várias vezes não obtendo êxito.

Do ponto de vista da pesquisadora, não se julgou necessário códigos para professora, alunos e inclusive aluno SA. Pois trata-se, apenas de uma educadora e de apenas uma turma, onde nas categorias está claro a separação dos mesmos.

O tema central da pesquisa foi a possibilidade de construção de uma prática pedagógica para o ensino de Ciências abordando a temática Sexualidade, considerando alunos com Síndrome de Asperger.

Assim, realizou-se através da prática pedagógica de ensino e aprendizagem, a contribuição para que os alunos de uma sala de aula inclusiva pudessem se conhecer melhor, sobre tudo no que se refere ao tema sexualidade e desenvolvessem com autonomia uma identidade pessoal, cultural e política, para atuar no mundo de forma livre e responsável, sendo capazes de avaliar e resolver suas próprias questões.

5.1. Participantes

Quanto ao perfil da professora regente da turma:

Graduação em Biologia, não possui especialização. Tempo de docência, vinte e um anos.

Quanto ao perfil dos alunos da turma:

Idade de 15 anos a 18 anos. Estudante SA, 16 anos.

5.2 Materiais

Os instrumentos utilizados foram: questionário 1, para professora de quinze questões abertas, elaboradas pela pesquisadora, com o propósito de investigar a atitude do profissional sobre a abordagem do tema sexualidade com do aluno incluindo com SA; questionário 2, para os trinta e um alunos, com nove perguntas de múltipla escolha e algumas abertas, com o intuito de analisar as concepções dos alunos sobre o tema sexualidade; diário de bordo para registro da pesquisadora sobre o andamento do projeto de ensino; segundo diário de bordo, registro da professora regente sobre a aplicação do projeto de ensino. No entanto, este segundo diário de bordo foi descartado, pois o registro foi mínimo e sem considerações significativas, portanto, não foi possível acrescentar na análise.

5.3. Coleta e análise de dados

Os questionários foram aplicados na sala de aula, no espaço da instituição de ensino. A aplicação foi coletiva, isto é, em um mesmo momento e local, mas todos responderam individualmente. As respostas foram transcritas integralmente em documento word e organizadas em classes de respostas. Após a coleta e análise prévia dos dados da professora e dos alunos, foram convidados (e todos aceitaram) a participar de alguns encontros para abordarmos o tema sexualidade, discutindo pontos levantados neste questionário e trazendo ainda outras questões acerca da temática.

O aluno com SA, foi convidado a participar da abordagem individual, em uma sala disponível na própria instituição no horário da sua aula - pois como é um curso técnico alunos tem aula todo dia, tornando assim, impossível ser no contraturno - para tratarmos sobre sexualidade (o mesmo aceitou), para que fosse previamente orientado do que iria ser executado no grande grupo.

5.4. Descrição da Prática Pedagógica

Aqui estão descritas todas as etapas desenvolvidas, durante os quatro encontros da prática pedagógica coletiva no grande grupo e os quatro encontros da prática pedagógica individualizada com o aluno incluso. Período de realização foi de novembro de 2019 a janeiro de 2020. O processo fora estendido até janeiro devido à interrupção das aulas, ocorrido pela greve dos funcionários estaduais.

Quadro 5 – Prática Pedagógica Coletiva.

ESTRUTURA DO ENCONTRO	INTERVENÇÃO
Encontro 1	Aplicação do Questionário 1 Aplicação do questionário 2
Encontro 2	Palestra com profissional da área de saúde, com os seguintes temas: Sexualidade, Puberdade, Transformações do corpo e prevenções ISTs
Encontro 3	Pesquisadora, realizou debate sobre a palestra, pontos importantes que os alunos gostariam de destacar;

	Após dinâmica “Caixinha da Sexualidade”
Encontro 4	Os alunos distribuíram cartazes informativos para as demais turmas, sobre prevenção da ISTs, confeccionado pelo aluno SA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 6 – Prática Pedagógica individualizada.

ESTRUTURA DO ENCONTRO	INTERVENÇÃO
Encontro 1	Diálogo sobre o que será abordado no grande grupo e Dinâmica “Palavras Soltas”
Encontro 2	Filme Atypical
Encontro 3	Música Amor e Sexo (Rita Lee)
Encontro 4	Elaboração do cartaz informativo, que foi distribuído nas demais turmas sobre Prevenção da ISTs

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para a coleta de dados da prática pedagógica foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário 1, para professora regente da turma do ensino de Ciências e questionário 2 para os alunos;
- Diário de Borda da Pesquisadora;
- Planejamento da prática pedagógica a ser desenvolvida, após análise dos questionários.

Os Questionários e o Diário de Bordo da pesquisadora foram os instrumentos que revelaram a maior quantidade de dados significativos para as análises da intervenção, através das reflexões escritas da docente e discentes, referentes aos diversos assuntos abordados sobre sexualidade, bem como sobre prática pedagógica.

O Diário de Bordo da pesquisadora foi um instrumento de registro constante nas diversas etapas desta prática, listando todos os acontecimentos características típicas do discente com SA e manifestações significativas dos demais discentes no

grande grupo, o que também contribuiu para compreender o conhecimento dos adolescentes sobre esta temática.

1º Encontro Grande Grupo: Foram realizados os questionários com duração de 50 minutos. Os mesmos giraram em torno da prática pedagógica da educadora e as dificuldades, encontrada, para abordar o tema sexualidade em uma turma onde está incluído um aluno com SA e a concepção dos alunos sobre sexualidade.

2º Encontro Grande Grupo: Duração de 1h40min, após análise dos questionários foi possível executar a prática, observando o foco de interesse dos alunos, assim como suas dúvidas. Ocorreu uma palestra com enfermeira sobre sexualidade abordando a temática sobre puberdade, transformações do corpo e prevenção de ISTs.

3º Encontro Grande Grupo: Duração de 1h40 min, onde em círculo debateu-se sobre a palestra. A pesquisadora induziu as seguintes questões: hoje em dia os jovens têm excesso de informações sobre sexualidade através da mídia, vocês acreditam que todas essas informações são verdadeiras? Vocês têm responsabilidade consigo mesmo e com o outro sobre prevenção? Respeitam as opiniões, sentimentos e o corpo do outro? Qual a importância de se trabalhar a temática sexualidade da escola?

Após este debate, dinâmica da “Caixinha da Sexualidade”.

Alunos permanecem em círculo e a caixa foi passando de mão em mão, cada um deveria tirar uma palavra e ler em voz alta e fazer sua explanação. Posteriormente abre-se espaço para os comentários e o grupo discute os temas. Que forma os seguintes: desejo, sexo, namoro, identidade, racismo, educação, paternidade, violência, diversidade sexual, identidade de gênero, HIV/ Aids, autonomia, beijo, homofobia, abuso sexual, estudo, amor, homem, heterossexualidade, direitos sexuais, adolescentes, privacidade, medo, machismo, escola, gravidez, casamento e mulher.

4º Encontro Grande Grupo: Duração de 50 min. Distribuição dos cartazes informativos nas demais turmas da instituição, sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis.

1º Encontro Individual: Foi realizado com duração de 50 min, dinâmica das palavras. Ao início de cada intervenção individual é importante salientar aqui é explicado ao aluno SA previamente tudo que será executado individual e no grande grupo e neste encontro foi utilizado, as mesmas palavras que no grande grupo,

devido a sua dificuldade de interação no grande grupo sobre este tema. A pesquisadora distribuiu em uma caixa recortes de palavras, que foram as seguintes: desejo, sexo, medo, namoro, identidade, racismo, educação, paternidade, violência, diversidade sexual, identidade de gênero, HIV/ Aids, Autonomia, beijo, homofobia, abuso sexual, estudo, amor, homem, sexualidade, heterossexualidade, direitos sexuais, adolescentes, privacidade, machismo, escola, gravidez, casamento e mulher. Em seguida, foi solicitado para que retire uma a uma, sem olhar, uma das palavras já citadas acima. A seguir o aluno deveria refletir sobre a palavra sorteada e escrever brevemente o que a palavra significava ou significou na sua vida. Ao final deste encontro foi solicitado que o mesmo assistisse a série *Atypical*.

2º Encontro Individual: Duração de 1h40min. Assistiram-se algumas cenas juntos. Neste dia foi conversado sobre a série, bullying, família, amizade e amor de forma leve, mas consciente.

3º Encontro Individual: Duração de 50 min. A pesquisadora exibiu o clipe da música “Amor e Sexo”, da cantora Rita Lee, tendo como objetivo reflexão sobre os conceitos de amor/sexo como componentes de sensibilidade e afetividade na vivência das pessoas. A pesquisadora selecionou as palavras da música que forma elas: fantasia, prosa, poesia, patético, selva, cristão, pagão, latifúndio, invasão, escolha, amor, livro, sexo, esporte, sorte, pensamento, teorema, novela, cinema, imaginação, divino, animal, bossa nova, carnaval, bom, amizade, vontade e cristão. Após o clipe convidou o aluno a escolher uma palavra e expor suas considerações a partir dela, considerando as vivências do seu passado, presente ou futuro.

4º Encontro Individual: Duração de 50 min, neste encontro o aluno deu início a confecção do cartaz informativo sobre ISTs, que foi distribuído nas turmas. Neste período teve uma pausa decorrente da greve do funcionalismo estadual. Portanto foi criado um grupo de Whatss, para que dessa forma pudessem ser trocadas ideias no grande grupo sobre elaboração deste cartaz.

6 Categorias da análise

Os dados da investigação foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, que é um método de inspeção de dados em pesquisas de caráter exploratória-descritiva, no campo das Ciências Sociais, tendo como grande referência Laurence Bardin.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

A partir dessa análise, a pesquisadora buscou compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Mas sem saber ao certo como aquele dado problema pode ser ou não resolvido, que desdobramentos surgiram no decorrer da pesquisa.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura "flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro - recorte; a seleção de regras de contagem - enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico - agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los).

Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram

retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiram às condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A fase de exploração é uma das mais importantes porque nela há categorização. A análise é conduzida por meio da construção de categorias de análise a priori e a posteriori.

A categoria a priori identifica elementos em comum em todo o corpus da pesquisa, enquanto as categorias a posteriori são sínteses obtidas após a interpretação dos resultados e refletem os pontos em comum entre a pesquisadora dos estudos do corpus, representadas por meio de pressupostos. As inferências são apresentadas na forma de categorias finais, divididas em dois blocos temáticos e suas características de modo generalista. Apresenta como resultado uma reflexão a respeito de elementos das categorias finais que mostram a aderência das concepções das correntes do Positivismo e do Pragmatismo nos conceitos de categorização.

A vantagem que tal método analítico possui sobre os métodos mais indutivos, visto que a formalização do procedimento origina categorias que facilitam a comparação entre os diferentes casos. No entanto, a pesquisadora não deve adentrar no campo de pesquisa desprovido de bagagem teórica. Apriori, por mais que não sejam estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, certas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas é importante a procura de núcleos de sentido, de unidades com significado que irão auxiliar para definição da Análise de Conteúdo. A análise de decodificação e interpretação qualitativa das respostas e a categorização a posteriori destas contêm também, aspectos da interculturalidade e da etnorracionalidade, que diferenciam o decodificador do entrevistado, conduzindo, a não utilização das categorias na vida real. Torna-se assim, um processo rico para imersão da pesquisa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados - a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, a pesquisadora procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa à pesquisada o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Através dos diversos instrumentos já citados foram coletados e interpretados pela Análise de Conteúdo, previamente organizados, a partir dos seguintes eixos de investigação, pensados e estruturados em consonância com os objetivos específicos da pesquisa: concepção docente sobre o trabalho pedagógico com o tema sexualidade, dificuldades e desafios no trabalho com aluno com Síndrome de Asperger, desenvolvimento da prática pedagógica e concepção dos alunos sobre o tema sexualidade.

6.1. Concepção docente sobre o trabalho pedagógico com o tema sexualidade

Esta categoria procura verificar as concepções, dificuldades e desafios enfrentados, pela professora do ensino de Ciências, em uma turma do primeiro ano do ensino médio onde está incluído um aluno SA, através da reflexão sobre suas vivências na prática da sala de aula. Assim, ela revela suas necessidades reais, levando a uma percepção de como o ensino de Ciências acontece, no desenvolvimento da aprendizagem destes estudantes.

Ao analisar os dados foi possível observar que a professora graduada em Biologia não possuía especializações e sua experiência docente é de vinte e um anos. Durante o percurso também foi observado o despreparo da professora e o mais agravante, sua falta de interesse de mudar a prática, tendo um aluno SA incluído em uma sala comum com mais trinta adolescentes.

É muito comum a professora estar centrada nas exigências de sua matéria, da escola, de seu próprio processo de compreensão, e por isso acabar esquecendo do seu aluno, principalmente quando este é atípico. Ou ao menos pensa nele de forma genérica, como uma categoria não como uma pessoa concreta, com desejos, aspirações, dificuldades e capacidades.

A professora sabe muito pouco de seus alunos, quem são, o que esperam da escola, o que os preocupa, como aprendem, suas limitações e como podem vir a ter prazer no aprender.

Segundo Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), são exploradas três esferas, diretamente interligadas que podem ser usadas para caracterizar a existência humana; a simbólica, a social e a produtiva.

Separando-as somente para efeito didático, uma vez que se influenciam direta e mutuamente, tentar-se-á identificar o que revelam para uma caracterização

do perfil do aluno, de origem social diversa, adolescente ou adulto, imerso na contemporaneidade mais recente, no que diz respeito ao ensino aprendizagem do ensino de Ciências.

Do ponto de vista da prática simbolizadora, esse sujeito está permanentemente construindo explicações sobre o mundo natural e social em que se encontra.

Com isto reafirma-se o pensamento de Paulo Freire (2011), quando, diz que nenhum aluno é uma folha de papel em branco em que são depositados conhecimentos sistematizados durante sua escolarização.

A escola formal é somente um dos espaços em que as explicações e as linguagens são construídas. O ser humano, sujeito da sua aprendizagem, nasce em um ambiente mediado por outros seres humanos, pela natureza e por artefatos materiais e sociais. Aprende nas relações com este ambiente, construindo tanto linguagens quanto explicações e conceitos, que variam ao longo da sua vida como resultado dos tipos de relações e de sua constituição orgânica.

Segundo o relato da professora: “Este ano tive a primeira experiência com um aluno autista, fiquei na expectativa de como seria este convívio, com o passar dos dias, vi que seria tranquilo”. Ainda, em meados da sua fala, ela comenta sobre constrangimento: “Acredito que a idade ideal para se abordar o tema sexualidade é no começo da vida escolar, porém teoricamente... fico envergonhada com certas perguntas dos adolescentes por isso evito debater o tema...”.

Assim, é possível constatar que a professora possui dificuldade em trabalhar com questões tão delicadas, como sexualidade, onde a mesma se sentiu constrangida e limitada aos questionamentos dos adolescentes, e mais ainda quando se trata de um aluno SA incluído em sua sala. Porém, conscientemente a pesquisadora crê no fato de ser um desafio para a professora desconstruir as formas tradicionais da sua formação, concepção e a maneira tradicional como se acostumou a trabalhar com isso.

Entretanto, o papel da professora é reconhecer os padrões de capacidades e necessidades dos seus alunos, principalmente o aluno com SA, pois deve explorar suas capacidades e gerar estratégias de intervenção eficazes.

Segundo Cumine, Leach, Stevenson (1998), a professora tendo um aluno com Síndrome de Asperger, deve e precisa estar ciente dos seguintes aspectos: é difícil ensinar níveis de consciência social e pessoal que nós próprios não tivemos

de aprender, o aluno irá precisar de ajuda para reconhecer os efeitos das suas ações em terceiros e pra alterar o seu comportamento de acordo com isso e vai ter que aprender que as outras pessoas têm sentimentos, pensamentos, convicções e atitudes, bem como conscientiza-se dos seus próprios pensamentos, sentimentos, convicção e atitudes.

Ainda, torna-se importante reafirmar quando Vigostki (1984) lembra a respeito do papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual do aluno. Argumentando também, que este desenvolvimento se dá por processos em que a cultura é internalizada, num movimento que se dá de fora para dentro.

Vigostki (1984), afirma que a ZDP nos traz o parecer de transformação que acontece por meio da ideia intencional do aluno, que carrega sua essência, que não aconteceriam de maneira espontânea. Devendo focar sobre os conceitos que ainda precisa dominar sobre sua trajetória acadêmica. Já Piaget (1976), destaca o mecanismo de construção do conhecimento pelos sujeitos, propondo conceito como equilíbrio, desequilíbrio, reequilíbrio.

Dessa forma, as pesquisas de Vigostki e Piaget trouxeram ensinamentos úteis que orientaram a professora, tanto no seu planejamento quanto na execução da sua prática pedagógica, como suas atitudes em sala de aula. Se esses ensinamentos não estiverem claros para professora, infelizmente o conhecimento que transmite aos seus alunos, não terá o êxito esperando, sendo assim não transformará o conhecimento comum em científico.

Quando questionada sobre a legislação da educação inclusiva e BNCC, a professora relatou: “O conhecimento que possuo é através da orientação que recebi da escola, em especial da supervisora”.

Logo, observou-se que a mesma não procurou aprofundar o conhecimento sobre a legislação e nem conhecer o aluno com SA. Infelizmente deve-se ressaltar que está instituição não possui sala de recursos.

A professora deve estar preparada para lidar com essas questões, evitando opiniões pessoais e reconhecendo a importância de se falar sobre o assunto dentro das instituições. Para isso, os professores em geral devem se qualificar, pesquisar e obter informações para melhor lidar com os discentes de forma adequada em cada fase do seu desenvolvimento, principalmente quando se tem um adolescente

incluído com SA, que apresenta dificuldades de interação social e mais quando se trata do tema sexualidade, onde se desorganiza.

Por outro lado, a professora reconhece “ser importante abordar o tema sexualidade no ensino de biologia, para que os adolescentes tenham maior esclarecimento sobre o assunto”.

“Os conteúdos que abordaria nas aulas sobre o tema sexualidade, seriam no contexto de métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e a metodologia utilizada seria através de vídeos, palestras com profissionais da área de saúde”.

“Acredita que essas orientações sobre sexualidade devam ser dadas somente pela família e escola e as disciplinas aptas para trabalhar este contexto seria Química, Biologia, Ciências e Linguagens”.

Assim, analisou-se que a professora desconhece a mudança da nomenclatura de “doença sexualmente transmissível para infecção sexualmente transmissível” e ainda se mantém presa ao método científico de abordar o tema sexualidade, desconhecendo que este assunto pode e deve ser abordado em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), a professora do ensino de Ciências, tem em mãos a possibilidade de tornar a aprendizagem do conteúdo específico da área em um desafio que todos possam vencer. A compreensão do ensino de Ciências como um projeto histórico, um conhecimento não acabado, depende de um trabalho que dá oportunidade de expressão para sujeitos, mas cujo acervo é resultado selecionado de uma produção coletiva. Além disso, cria um significado para as informações aprendidas isoladamente, desmitifica a ciência como um conhecimento para poucos eleitos, com perfis e capacidades muito diferenciadas.

Na fala da professora foi possível perceber as dificuldades que a mesma encontrou em abordar os temas que envolvem sexualidade, dentro do conteúdo de Ciências no contexto de sala de aula, dos quais remetem às discussões que são também relativas à compreensão do próprio processo de ensino.

Ao analisar a narrativa da professora da área de Ciências, foi possível notar que não houve compreensão do seu papel no processo educativo. Ao ser chamada para discutir conteúdos interdisciplinares como a sexualidade, se limitava a conduzir sua discussão ajustada a essa nova realidade que configura a educação atual.

Sendo integrada, teórica e apresentando dificuldades em trazer uma práxis comprometida com o ser. Observou-se ainda que o ensino não é fundamentado nas prerrogativas de uma formação voltada para as necessidades dos alunos da sala comum, imagine voltadas para as especificidades do aluno SA.

Diante de tais indagações por parte dos adolescentes em relação ao sexo cada vez mais precoce, a professora regente da turma se mostrou perplexa quanto ao interesse que apresentam por tal assunto e acabou não sabendo lidar com essas indagações constantes e pontuais, coibindo suas dúvidas e deixando de transmitir conhecimentos importantes para sua vivência sexual saudável. Coube então à pesquisadora esclarecer as dúvidas e transmitir conhecimentos responsáveis e saudáveis sobre os questionamentos.

Ao explorar as reações e insegurança da professora, pode-se reafirmar o que Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011) dizem, que há uma preocupação com a sequência, mas não com a relevância do conteúdo que se vai ensinar. A presença da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo parece, por si só, justificar a necessidade de seu ensino, ainda que seus conteúdos escolares não tratem de seu papel atual.

Mesmo quando há preocupação com a sequência, não se ousa muito alterá-la, fazer escolhas. Geralmente a professora segue o que está nas propostas curriculares.

Para os autores Delizoicov, Angotti, Pernambuco(2011), o ensino de Ciência deve ser organizado a partir de três momentos pedagógicos: problematização inicial, momento em que a professora necessita averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, lançar um problema para investigação a ser resolvido, mobilizando-os para o estudo; organização do conhecimento, momento de busca de diversas fontes de pesquisa e informações; e, aplicação do conhecimento, momento em que os alunos colocam em prática e demonstram o que aprenderam, através de atividade(s) de generalização das aprendizagens construídas.

Portanto, ficou evidente que a professora em suas falas não utiliza os três momentos fundamentais que são importantes, citados acima.

Quanto ao autismo, foi citado pela professora como um assunto novo, desafiador e com poucos materiais disponíveis para estudo, especialmente na área de sexualidade. Ela comentou sobre a dificuldade de compreensão das pessoas com SA, que dificultaria o ensino de conteúdos como a sexualidade e que, por não

discriminarem contextos nos quais podem expressar sua sexualidade e vivenciar o prazer sexual, as pessoas com SA podem ter comportamentos socialmente inadequados, devido por não terem recebido educação.

Assim, faz-se necessário reconhecer que seu aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem, é quem realiza ação e não alguém que sofre ou recebe uma ação. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao veicular um conhecimento como seu porta-voz.

Ainda, não se deve esquecer que se a aprendizagem é resultado de ações de um sujeito, não é resultado de qualquer ação; ela se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social. Fica evidente que a professora evitava dar abertura e sabe-se o quanto essa troca baseada na vivência cotidiana é importante para que as pessoas aprendam o tempo todo.

Nesta instituição, foram encontrados demais profissionais, também se defendendo, acabando por criarem estigmas, rótulos como se as pessoas com síndrome de asperger fossem ora hipersexualizados, ora assexuados.

A escassez de materiais didáticos e formação continuada, voltados especificamente para a educação em sexualidade de pessoas com SA é, de fato, uma limitação importante no cotidiano desses profissionais. Além de indicar a elaboração de novos estudos voltados para essa finalidade, no momento indica-se o uso de materiais já existentes, pois o aluno desta pesquisa não necessita de materiais adaptados.

6.2 Percepção dos alunos sobre o tema sexualidade

Para compreender as necessidades dos adolescentes sobre a educação em sexualidade incluindo o aluno com SA é importante investigar os desafios encontrados cotidianamente em suas práticas. Portanto a seguir serão descritos alguns fatos retirados do questionário de todos os alunos e também do diário de bordo da pesquisadora.

Vigostki em sua obra "Psicologia Pedagógica (2003 a 2004), aprofunda diversas questões relacionadas a sexualidade humana e o papel da escola nessas questões. Sugeriu que a educação formal criasse um sistema de trabalho que fosse de encontro ao interesse dos adolescentes.

Portanto, essas informações vêm a afirmar a importância de uma formação continuada, que atenda as reais necessidades de seus alunos e possibilite torná-los mais hábeis para compreender.

A seguir são relatados alguns fatos inscritos no diário de bordo da pesquisadora, realizado durante intervenção no grande grupo com os alunos sobre suas concepções, sobre o tema sexualidade.

Foi realizada uma conversa informal com os professores e a equipe diretiva da escola sobre o trabalho com a temática da sexualidade, como seria essa abordagem na turma onde está incluído o aluno SA e fora combinado que retornaria na próxima semana para aplicar os questionários 1 e 2 e assim foi feito.

Durante a aplicação, foi possível constatar que apesar da turma volumosa com 31 adolescentes, os mesmos são participativos, interessados e tudo que fora proposto foi aceito pela turma. Os adolescentes interagiram com o adolescente SA, sendo solidários a ele. No entanto, a pesquisadora chegou na instituição para realizar este trabalho em um período de descontentamento da turma com este adolescente, pois o mesmo tem se desorganizado com frequência devido a se apaixonar por uma colega que já tem namorado e ela recusa-o, fato este que o adolescente SA, acaba expondo muitas vezes nas redes sociais. Desse modo, foi necessário ter uma conversa com os pais e com o adolescente SA para ter autorização e aceitação do aluno de realizarmos encontros na escola individual, para tratar desse assunto que muito estava perturbando-o, inclusive com a sua psicóloga, teve vários momentos de desorganização.

Com os alunos no coletivo, foi aplicado um questionário referente à temática da sexualidade, em que os mesmos opinaram acerca da definição pessoal do conceito de sexualidade, e que conhecimentos possuíam acerca do sexo, com quem conversavam sobre o assunto e em que local essas conversas se davam, se na escola os professores abordavam constantemente esse assunto com eles, se já tinham vivido situações em que precisaram utilizar conhecimentos acerca da sexualidade ou do próprio sexo e não sabiam, e se tinham dúvidas pertinentes quanto à sexualidade, métodos de prevenção, respeito ao outro, e por quais experiências relacionadas à sexualidade já haviam passado.

Quando questionados a respeito de que conhecimentos possuíam sobre sexo, foi percebida a concepção de quase a totalidade dos alunos que ligam o termo somente ao ato sexual entre homem e mulher, desconhecendo o amplo conceito de

sexualidade, que definem a sexualidade além do simples ato sexual realizado entre dois indivíduos, mas com uma amplitude de sensações e conhecimentos sobre o próprio corpo. Em que sentimentos, afetos e prazeres estão presentes na vida de qualquer ser humano, não importando sua raça, credo ou orientação sexual.

Ainda, cabe ressaltar que alguns alunos entendiam a sexualidade de modo diferente, mais ligada ao relacionamento emotivo desenvolvido entre duas pessoas. “São duas pessoas que se gostam muito e se amam de verdade”, disse um deles. Também estando ligada às vivências de sensações positivas e prazerosas ao ser humano. Ainda, “Sexualidade é um acontecimento na vida de cada jovem, a gente se sente alegre e muitas vezes muito feliz, a gente se sente aberta para o mundo, aberta para a vida, feliz em tudo o que a gente faz”. Sendo obtidas algumas respostas do aluno SA que disse ver a sexualidade como insignificante em sua vida: “Pra mim não significa nada”.

Ao serem questionados a respeito de que conhecimentos possuíam sobre sexo, a maioria dos alunos apresentaram um conhecimento superficial sobre o mesmo. Mas, souberam explicar alguns métodos contraceptivos como o preservativo e a pílula, conforme o constatado na fala dos adolescentes: “Usar camisinha é importante sim, porque previne contra a gravidez e contra as doenças sexualmente transmissíveis”.

Identificou-se a função dos mesmos durante a relação sexual, entendendo que o uso de tais métodos é importante para a prevenção de gravidez precoce ou das infecções sexualmente transmissíveis. Sendo também o ato sexual relacionado à promotora de prazer e euforia vivenciados pelo indivíduo enquanto a prática, conforme o obtido na fala dos adolescentes: “Porque é gostoso fazer sexo” e “Fazer sexo é maravilhoso”.

Ao serem perguntados de onde obtinham informações sobre sexualidade, quais era a sua fonte, a grande maioria disse que pela internet e professores na instituição de ensino, uma minoria conversava a respeito do assunto com pais, familiares ou amigos.

Com isso pode-se observar e confirmar a teoria que ainda em plena idade contemporânea o tema sexualidade é considerado um tabu pela sociedade.

Observou-se também a importância do papel do professor do ensino de Ciências sobre esta temática, afirmada por Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), cujas pesquisas na área de educação em Ciências apresentam a necessidade de

mudanças na atuação dos professores, de todos os níveis de ensino, tendo como objetivo uma Ciência para todos. Assim, a oportunidade de repensar a prática de uma forma estruturada e mediada é fundamental para a sua reorganização, favorecendo a aprendizagem dos alunos, a construção do conhecimento.

Lima (2012) ressalta o processamento concreto e a característica cognitiva do sujeito SA, são de causa - efeito ou que têm uma definição concreta e objetiva são mais fáceis de serem apreendidos. Os conceitos abstratos são os mais difíceis de serem apreendidos. Segundo a teoria da mente, a mente do adolescente SA, possui dificuldade em prever os comportamentos dos outros. Essa dificuldade explicaria a perturbação da socialização na fala do adolescente.

Na influência do conhecimento e sala de aula de acordo com Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), o aluno é um sujeito cognoscitivo, estabelece relações com seu meio físico e social. O ambiente escolar, seus colegas, professores, mesmo sendo parte do meio em que o aluno está inserido, devem contribuir na sua formação enquanto sujeito ontológico e epistêmico.

Os valores, princípios e regras sociais existem porque tem finalidade, ajudando a proteger a si e aos outros de situações de abusos e violências, situações constrangedoras e não éticas. Toda sociedade precisa para se organizar e se manter, de algum tipo de ordenação, de regras que possam colocar ordem na desordem. Isto implica em restringir, selecionar, e estabelecer critérios, além de dar valor e hierarquizar. Portanto, sempre encontrar-se-á aquilo que acaba sendo considerado mais ou menos doentio, errado, impuro e anormal, dependendo do período histórico e do grupo social em que se está numa dada sociedade. O importante é pensar, refletir, questionar, conversar, indignar-se, para não incorporarmos passivamente tudo o que nos é apresentado. Isto implica em aprender a impor respeito aos valores, mas saber respeitar os valores dos outros também. Ou seja, aluno com Síndrome de Asperger, precisa ser orientado neste sentido.

Na instituição a sexualidade deve apresentar-se com disponibilidade do profissional, amor e ciência. Não adianta tratar o assunto como disciplina de conteúdo ou como algo que irá conter a sexualidade.

Ao analisar as falas dos alunos foi possível interpretar que o conhecimento transmitido na instituição era apenas visto como conteúdos escolares, não podendo ser tratados com uma pastilha a ser engolida, também enfatizada por Paulo Freire

(2008), quando afirma que não devem ser depositados na cabeça dos alunos, como se está supostamente estivesse vazia, como se fosse vasilhame a ser preenchido.

É a apreensão do significado e interpretação dos temas por parte dos alunos que precisa estar garantida no processo didático-pedagógico, para que os significados e interpretações dados possam ser problematizados.

Dessa maneira, a orientação sexual para pessoas com SA é um trabalho organizado com diversos objetivos, como por exemplo a prevenção de gravidez indesejada, a transmissão de informações sobre sexualidade, o aumento da compreensão sobre o próprio corpo, a orientação sobre os códigos do comportamento sexual, a melhora do relacionamento com sua família e os profissionais, favorecendo o desenvolvimento da identidade.

Também, foi realizada com o grande grupo uma palestra com profissional da área de saúde, com o tema sexualidade onde se orientou as transformações do corpo, puberdade, higienização e prevenções sobre ISTs. Um diálogo aberto, onde os adolescentes tiraram algumas dúvidas como: que idade ideal para iniciar a tomar pílula... se o pênis quebra... pergunta sobre vasectomia... e alguns adolescentes preferiram fazer suas perguntas no particular com a palestrante.

O adolescente SA, todo momento de moleton, capuz (em um dia de calor), se balançou muito, gritou e saiu da sala falando que estava triste, pois não tinha uma namorada para chamar de princesa e que sua colega o rejeita. Retirou-se da sala e bateu porta, onde não houve maneira de fazer com que ele retornasse, pois estava totalmente desorganizado, chorando muito. Assim, ficou evidente o despreparo da direção e professora regente da turma em lidar com esta situação, no qual ligaram para o pai vir buscá-lo, fato este que tem se repetido com frequência, deixando a turma muita nervosa e com mais frequência os colegas tem evitado o convívio com o aluno SA.

Um adolescente com Síndrome de asperger necessita de respostas coerentes às suas solicitações afetivo-sexuais, que favoreçam sua autoconfiança, sua autoestima e seu senso de valor.

Ainda, ao analisar a fala do aluno SA é importante perceber que o desejo sexual está muito atrelado a sentimentos conturbados sobre relacionamentos. Segundo Volkmar, Wiesner (2019), isto ocorre devido aos problemas com as competências sociais, isto se torna muito complicado para o aluno SA, e em geral é necessário um ensino explícito (ex: sobre o que é e o que não é adequado).

Lamentavelmente as informações disponíveis ao adolescente neurotípico (seus pares), não estava disponível do mesmo modo para o adolescente atípico.

O que se sabe é que um adolescente SA sente, deseja, sonha, sofre, como qualquer ser humano, portanto cabe aos demais libertar os preconceitos frente à sexualidade humana e proporcionar uma vida com qualidade e respeito as singularidades individuais. Dessa forma terá êxito na prática pedagógica, transmitindo orientação correta e proporcionando abertura para os alunos se posicionarem, em especial o estudante SA.

No encontro com o grande grupo o foco foi os alunos, em conversas informais sobre o tema da sexualidade, que foi debatido pela palestrante no encontro anterior e como eles manifestavam a mesma e em que locais eles a vivenciavam, a maioria dos adolescentes se interessou em conversar sobre o assunto e de maneira clara contaram que até mesmo na escola eles namoravam, ficavam e os professores e demais profissionais da instituição sabiam. O que pode ser comprovado durante uma das visitas da pesquisadora, foi à presença de um casal de estudantes se beijando ardentemente dentro de uma das salas de aula no horário do recreio e ninguém incomodou os mesmos que depois voltaram as suas ações normais como se nada tivesse acontecido. Quando a escola silencia uma resposta às indagações pertinentes dos alunos fica claro que estes vão vivenciá-la de outras formas, seguindo seus instintos e desejos exacerbados pelas mudanças ocorrentes na fase da adolescência e essas vivências poderão ocorrer até mesmo dentro do ambiente em que eles são vigiados e cobrados para a não vivência da sexualidade, como é o caso da instituição.

Infelizmente o adolescente SA não foi à aula neste dia devido consulta com seu psiquiatra no município de Bagé/RS, cujo só se soube do fato quando a pesquisadora chegou na sala e percebeu a sua ausência e então questionou a professora regente da turma.

Quanto às dúvidas apresentadas pelos alunos sobre sexualidade, ficou constatada a evidência de muitas incertezas, devido à curiosidade grande que os mesmos apresentaram. Em relação ao assunto e as dúvidas, vão desde como se pratica o ato sexual entre duas pessoas, quando questionam: “Eu gostaria de saber como se faz sexo?”, ou sobre o uso correto da camisinha feminina e masculina, “Como se usa a camisinha feminina?”, perpassando pela indagação acerca do que seria orgasmo, excitação, se caso uma garota que ainda não menstruou venha a ter

relações sexuais, poderia engravidar, “Gostaria de saber se uma garota que não menstruou ainda tem risco de engravidar?”, isso no caso de quem ainda não teve sua primeira experiência sexual. Já os que tiveram as dúvidas mais frequentes foram de como encontrar outros métodos contraceptivos para manter-se seguro em sua vida sexual ativa com o (a) namorado (a), além do preservativo e da pílula e porquê, a primeira relação sexual é tão dolorida e para outros não, apesar de provocar nos indivíduos uma sensação de felicidade e prazer.

E então aqui se pode compreender melhor o motivo da necessidade da estruturação curricular mediante abordagem temática, que incluía situações significativas para os adolescentes, em vez de uma estrutura curricular que se organize apenas na perspectiva da abordagem conceitual.

O processo de codificação, problematização e decodificação, tem como meta proporcionar subsídios para o enfrentamento e superação desse nível de consciência, que envolve rupturas. É precisamente neste aspecto que a cultura elaborada, associada a essa dinâmica didática- pedagógica, tem seu papel desempenhar.

Após os esclarecimentos, partiu-se para dinâmica da “Caixa da Sexualidade”.

Os alunos também foram indagados se gostariam de ter uma disciplina voltada somente para o trabalho com a educação sexual na escola. Sendo comprovado através da fala de vários alunos à esporádica problematização do assunto por parte dos professores dentro da sala de aula. “Na instituição, às vezes os professores de Ciências”, relata um deles; pois a maioria dos profissionais não trabalha o assunto e os que falam alguma coisa são das áreas de Biologia e Ciências, seguindo o cronograma de conteúdos do livro, ficando aberta às inovações somente quando o profissional da saúde vem realizar oficinas na escola, o que acontece de maneira rara.

Quanto às situações acerca da sexualidade vivenciada pelos mesmos, ficou claro que a maioria já tinha tido experiência, pelo menos beijado na boca, o famoso “ficar” e os mais velhos entre 17 e 18 anos, já haviam tido relações sexuais com o primeiro ou primeira namorada, apresentando grandes dúvidas acerca da vivência segura e saudável de uma vida sexual ativa com seus respectivos parceiros. Sabem que é preciso prevenir-se para não engravidar ou correrem o risco de pegarem infecções sexualmente transmissíveis. Porém anseiam por mais conversas sobre o

assunto, com pessoas que os compreendam e que não vão repreendê-los por estarem vivenciando as descobertas de seus corpos.

Combinou-se neste dia qual seria o tema escolhido para a confecção dos cartazes que seriam distribuídos nas demais turmas da instituição, sendo eleito pela grande maioria as prevenções das infecções sexualmente transmissíveis. Assim, mostrando-se interessados e valorizados em ser eles a transmitir as orientações as demais turmas.

Na sequencia, foi criado um grupo de WhatsApp para conversação com a turma sobre os cartazes informativos. O adolescente SA tem um domínio significativo em desenhar e tecnologia, fato este que facilitou muito no processo. Desta forma a pesquisadora conseguiu criar uma interação com a turma e o adolescente incluído.

Posteriormente houve uma pausa de quarenta e cinco dias, devido à greve dos servidores estaduais, portanto a confecção dos cartazes foi discutida e montada no grupo criado em rede social.

No último encontro com a turma, os alunos estavam ansiosos a espera da pesquisadora para visitar as turmas e explicar o trabalho que foi desenvolvido para falar sobre as prevenções. O aluno SA compareceu, mas acabou indo embora antes da pesquisadora chegar, pois alegou sono.

6.3 Concepção do aluno SA sobre o tema sexualidade

Destaca-se nesta categoria a importância de levar em consideração o conhecimento comum do aluno SA para transformá-los em conhecimento científico referente ao tema sexualidade.

Durante a intervenção individual, ao aplicar a Dinâmica das Palavras, a pesquisadora deparou-se com dados importantes para esta pesquisa. Abaixo são citadas algumas das falas do aluno SA, que se encaixam neste eixo.

“Tenho muito medo de transar, vai ser nojento, horrível...mas preciso porque quero ter filhos... não quero ter filho adotivo, quero 50% da minha genética e 50% da minha mulher”.

“Adolescentes, não consigo me acostumar para mim é terrível, não consigo viver igual aos outros me sinto excluído... raramente sou convidado para baladas...”

resumindo eu não entendo o que eles falam, eles têm muitas vivências e eu poucas... adolescentes são muito bobos”.

“Não converso com meu pai sobre sexualidade... converso com minha mãe, ela me entende”.

“Estou ferrado, estou sem mulher e ainda sou virgem... mas essa história de namoro estou sempre pensando... esse desejo de namorar e ninguém me quer, pois sou surtado”.

“Me atrapalho muito com isso... crio expectativa, me fero... quanto mais desejo uma coisa... acabo tendo ideias estúpidas”.

“Tenho medo de namorar, porque nunca tive essa experiência... tenho medo de namorar mulher muito feia e medo do sexo... ah, filme de terror tenho medo”.

“Sexo eu já vi uns vídeos, não sou bobo. Um adolescente vê essas coisas e eu também e infecções sexualmente transmissíveis não vou falar sobre isso nunca peguei”.

“Me sinto violentado toda hora emocionalmente... fico afetado porque as outras pessoas me acham diferente e me sinto excluído”.

No encontro anterior havia solicitado que devia assistir a série *Atypical*. No entanto, o mesmo disse que não viu, pois acha que não tem nada haver com ele, então assistimos algumas cenas juntos.

O adolescente riu bastante ao ver as cenas da série, porém disse que não tem nada haver com ele. Após, falou-se sobre bullying, preconceito, amizade e amor.

“Me sinto mais maduro sendo autista do que adolescente normal... sou meio maduro, porque não consigo entender adolescentes me fazem parecer um velhote... não sofro de bullying na sala de aula... eles me respeitam... devemos respeitar a sexualidade de cada um, pois você pode ser preso se fizer bullying com outra pessoa... amor eu acho tóxico... mas quero casar e quebrar as normas, eu de branco e a noiva de preto”.

Portanto, o adolescente com SA precisa ser ajudado na compreensão da interação social, adequando-se melhor as relações sociais, através de vivências com figuras, pranchas com imagens, de maneira a ajudarem a construir sua identidade como jovem e futuro adulto sexual. Parece, que ele não está sendo visto, como tal. A interação da comunicação precisa ser encorajada ou devem-se abrir formas de comunicação alternativas para que possam expressar seus sentimentos e suas

fantasias envolvendo seu corpo, suas experiências sensoriais, perceptivas. O uso da criatividade precisa ser investido, num campo, artístico, musical, plástico, a fim de que possa expressar sua subjetividade concomitante às transformações da sua sexualidade.

Durante o encontro individual, assistiu-se o clipe da música “ Amor e Sexo” da cantora Rita Lee, após algumas reflexões sobre os conceitos de amor/sexo.

Relato do aluno SA: “Quero falar de amor não de sexo... sexo é guerra... horrível... é muito nojento ato sexual... tenho inveja da Ana Alice (colega de turma que é apaixonado), ela tem amor e carinho do namorado e eu não tenho dela esse carinho”.

Assim, fica evidente através do relato o sofrimento emocional que o estudante está passando, mesmo que a sua psicóloga, instituição, família tenha orientado o mesmo.

Durante o próximo encontro individual, o adolescente foi orientado como seria a distribuição dos cartazes para as demais turmas da instituição. E o quanto era importante sua presença, pois afinal foi ele o responsável pela construção do cartaz.

Durante a intervenção individual, o aluno SA reagiu muito bem, se expressando com facilidade, mas infelizmente no grande grupo ao debater este tema ele acabara se desorganizando e evitando participar. Mesmo essas questões sendo trabalhadas antecipadamente, para evitar essas reações com a turma, foi inevitável.

Volkmar, Wiesner (2019), ressaltam que as dificuldades que o adolescente SA apresentou para lidar com a mudança realmente dizem muito sobre seus problemas com o processamento da informação social e a sua tendência a aprender as coisas. Esse problema também revela as dificuldades que o jovem TEA têm de obter uma visão ampla da interação social. Com isso foi possível analisar que a dificuldade de interação social apresenta muitos obstáculos significativos e a pessoa tem problemas para lidar com mudanças porque o significado está sempre se alterando, dependendo de quem está falando e sobre o que está falando.

Ao analisar a pesquisa, observou-se a importância do profissional da área de Ciências, o quanto ele pode oferecer uma excelente ajuda na preparação para a vida adulta, desde que o mesmo entenda a importância do seu papel e obtenha um olhar diferenciado ao aluno incluído, pois tudo muda o corpo e a mente. O adolescente SA passa pelas mesmas mudanças físicas e sem estar preparado

psicologicamente para elas. O corpo muda e as sensações podem ser amedrontadoras, como pode ser constatar ao analisar suas falas.

Ainda, deve-se lembrar que o autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento, sendo assim, a idade mental pode não acompanhar a idade cronológica. Entender isso é meio caminho andado. Por isso, não se pode esperar do adolescente o que ele não pode dar, ainda. Imagine o adolescente ter catorze anos com comportamentos bem infantis, de cinco. Ao mesmo tempo, poder falar como uma criança de sete e ter a inteligência de um adulto. Impressionante? Pois é: isso é autismo. As partes social e emocional podem ser mais atrasadas do que em outros adolescentes, ou podem até ser mais desenvolvidas.

O adolescente com SA está em busca da sua identidade como qualquer outro. Todo adolescente quer ser “normal” como qualquer outro. Apesar disso, é importante conversar com o adolescente autista sobre seu autismo e a influencia do autismo no seu comportamento. Irá ajudá-lo a compreender melhor a si mesmo e evitar a sua desorganização.

No aspecto da sexualidade é importante lembrar as características e transformações típicas do ser humano, do nascimento a sua idade adulta.

É preciso analisar ainda se o adolescente tem a maturidade emocional equivalente à sua maturidade física, de acordo com seu desenvolvimento biológico.

Como pesquisadora foi constatado que a família tem dificuldades em abordar o tema com seu filho. Justamente por causa do autismo o adolescente tem mais vontade de compreender o assunto do que adolescentes não autistas.

Usando a forma de comunicação adequada, pais, professores e terapeutas podem esclarecer dúvidas que nem sempre são compartilhadas pelos autistas.

As informações essenciais visam proporcionar a compreensão das sensações físicas que o despertar da sexualidade traz, o que podem fazer para aliviá-las; como podem fazer; quando podem fazer; com quem (relacionamento ou masturbação).

Além disso, o nível de cognição do autista vai fazer uma grande diferença. A masturbação é a prática sexual largamente usada por adolescentes, por autistas também. No entanto, devido aos eventuais déficits de comunicação, pode não estar claro para o autista como se masturbar. Sabe-se que a agressividade entre adolescentes pode ser uma consequência da não satisfação sexual, ou a chegada ao orgasmo. Os cuidados destes adolescentes devem identificar o problema e ajudá-los a conduzirem a questão da forma mais ética e humana possível. Atenção,

tempo, antecipação, preparação e uso de linguagem/comunicação adequada são palavras – chaves, as quais procurou-se utilizar nos encontros individuais.

O adolescente SA, alvo desta pesquisa, apresenta hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. No que se refere ao tema da pesquisa, isso se traduz em dificuldades sensoriais na hora do sexo. Por exemplo, susto, medo ou nojo de tocar ou ser tocado, ou de sentir/ver/cheirar secreções. Fatos estes constatado nas suas narrativas. Autistas são sensíveis a ruídos, toque, olfato, paladar e ao que vêem. Entender o processamento sensorial de cada autista, individualmente, é imperativo para a sua educação sexual.

Logo, é necessário aprender que sexo nem sempre vem acompanhado de amor ou afeto. Ou seja, compreender o que é um, o que é outro, e o que significam os dois juntos, para o caso de cada adolescente autista. Deve ter algum tipo de suporte no caso de um envolvimento mais afetivo, de longa duração. Afinal, a interação social é um dos grandes desafios da pessoa com síndrome de asperger.

Em meio a esse “bombardeio” de diferenças e diversidades sexuais a instituição encontra-se perdida no seu papel de orientadora social, não conseguindo discutir a respeito dessas especificidades dentro de seus próprios muros, cometendo falhas graves, no seu processo de educar e conscientizar os indivíduos que passam anos sendo moldados por tal instituição. Cabe ressaltar, no entanto, que diante disso as instituições escolares começam a investir na orientação pontual de seus alunos, quanto ao que diz respeito aos métodos contraceptivos, buscando controlar a vivência da sexualidade por parte de seus alunos, a repressão deve atuar profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, às disposições.

Após vários questionamentos chegou-se a importante indagação, sobre como deve ser o trabalho com a pessoa com TEA para que sua inclusão aconteça. Nesse sentido a maioria das respostas é marcada por elementos que indicam dúvida, não somente quanto às estratégias para se efetivar a inclusão, mas principalmente sobre o que é essa inclusão.

A educação a partir de uma perspectiva inclusiva não pode considerar que para participar da escola o aluno precisa estar apto a integrar um sistema homogêneo, na verdade o que deve acontecer é que tudo precisa ser viabilizado ao TEA, todas as oportunidades oferecidas aos demais alunos precisam se estender ao aluno SA. Entretanto, deve-se considerar o seu potencial para explorar mais

determinadas atividades do que outras, por isso é indispensável que se realize um plano de trabalho, tendo claramente quais os objetivos se pretende alcançar.

Além da necessidade de que sejam ofertadas todas as possibilidades que foram oferecidas aos outros alunos, é essencial que se tenha consciência das limitações da síndrome, e que, neste caso, não sejam percebidas como impedimentos, mas que esteja bem claro; nesse momento entra o papel de mediação da professora, pois não basta disponibilizar os recursos para a inclusão se não lhe forem oferecidas condições para que consiga desfrutar desses recursos.

O ensino em Ciências tem um impacto positivo nas aprendizagens de todos os alunos, inclusive os com síndrome de asperger, conduzindo ao desenvolvimento. Assim, quando o ensino de Ciências ocorre em uma sala de aula, pode transformar-se, desde que bem adaptado e planejado, com medidas adequadas de diferenciação na prática pedagógica do professor, tornando assim um ensino verdadeiramente inclusivo e significativo aos alunos.

7 Proposta de ensino

A proposta de ensino foi desenvolvida com professora e alunos do Ensino Médio na disciplina de Ciências de uma escola da rede de ensino pública estadual de Dom Pedrito/RS. e se constituirá no produto da dissertação, com vistas a colaborar com outros docentes.

Nos dias atuais o tema sexualidade, como conteúdo, ainda é considerado como um tabu, sendo assim importante tecer reflexões aos adolescentes sobre as prevenções. Analisando, que muitas vezes os alunos não têm liberdade de conversar com seus familiares sobre o assunto e esclarecer suas dúvidas e anseios.

Na escola o tema sexualidade por vezes é trabalhado de forma superficial. Porém, não se pode deixar de falar nele, visto que a sexualidade é abordada ao longo da vida por processo formais, como na aula de Ciências.

O professor ao ensinar um aluno com Síndrome de Asperger se defronta com o desafio, no sentido de como abordar o tema e quais recursos adaptados utilizar, pois a SA percebe o mundo de forma particular. Assim, torna maior a dificuldade e a de compreensão desse universo.

Portanto, a proposta pedagógica apresentada teve como objetivo auxiliar no aperfeiçoamento da prática do professor, na educação básica, ao sugerir a

elaboração e desenvolvimento de uma Unidade Didática (U.D.) como proposta de ensino, representando uma alternativa a ser trabalhada sobre o tema sexualidade. Para então poder conhecer a realidade dos alunos, em especial ao aluno com Síndrome de Asperger, auxiliando em sua transformação, para que em suma os mesmos saibam utilizar os conhecimentos científicos como instrumentos que ofereçam novos significados e percepções sobre o mundo, criando outras possibilidades de interação com a realidade.

A organização da proposta de ensino passou por uma etapa inicial de planejamento, considerando os objetivos do ensino de Ciências no ensino médio.

O tema escolhido dentro da disciplina de Ciências foi sexualidade em uma turma de ensino regular com um aluno incluso. Com preocupação de que as informações sobre esse tema tão polêmico e ainda nos dias atuais considerado como tabu, fossem devidamente esclarecidas pelos alunos em especial ao adolescente com Síndrome de Asperger, pois amadurecem fisicamente como seus pares neurotípicos, mas não tem os mesmos ganhos sociais e psicológicos compatíveis com a faixa etária que se encontram, afinal, esses adolescentes pouco participam de discussões com seus pares sobre o assunto e raramente compreendem as mensagens diretas e indiretas contidas nas interações entre amigos e contidas nos veículos de comunicação.

A sociedade (familiares, professores, profissionais) entende tal discrepância como uma falta de preparo dos indivíduos com Síndrome de Asperger para lidarem com a sexualidade (e não o contrário), deixando-os à deriva nessa passagem tão delicada entre a infância e a adolescência; justamente quando se deparam com as modificações em seus corpos e com as novas sensações (aumento da libido, ereção, ejaculação, entre outras) pertinentes a esse momento.

Assim, realizou-se através da prática pedagógica de ensino e aprendizagem, a contribuição para que os alunos de uma sala de aula inclusiva pudessem se conhecer melhor, sobre tudo no que se refere ao tema sexualidade, através de atividades dinâmicas, nas quais os alunos pudessem se sentir estimulados a pensar, discutir sobre os conceitos trabalhados e desenvolvessem com autonomia uma identidade pessoal, cultural e política, para atuar no mundo de forma livre e responsável, sendo capazes de avaliar e resolver suas próprias questões. Utilizando imagens, vídeos, rodas de conversas e a produção de recursos didáticos, procurando diversificar a forma de abordagem do tema.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), especialmente nos dias de hoje, relatam que as Ciências Naturais continuam a produzir um conhecimento induzido por políticas de financiamento, cuja aplicação tecnológica, na maioria das vezes, foge a seu âmbito interno de decisão. Se uma das funções da escola, porém é preparar para o exercício consciente da cidadania, não é possível seu ensino sem que seja permeado pelas possibilidades e limites do conhecimento científico. Embora se tenha clareza que as questões ambientais, de saúde e de sexualidade extrapolam o âmbito exclusivo das Ciências Naturais e não podem ser enfrentadas por outros conhecimentos de tais Ciências que sejam indispensáveis para compreender essas questões e atuar sobre elas.

7.1 Desenvolvimento da proposta de ensino

A proposta de unidade didática foi planejada em um total de quatro encontros da prática pedagógica coletiva no grande grupo e quatro encontros da prática pedagógica individualizada com o aluno incluso (descritas em detalhes a seguir) e desenvolvida em uma turma do primeiro ano do ensino médio. A proposta foi realizada nas aulas de Ciências ministradas pela professora pesquisadora no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020. O processo fora estendido até janeiro devido à interrupção das aulas, ocorrido pela greve dos funcionários estaduais. Tais atividades foram realizadas em dias alternados para que o conteúdo correspondente à matriz curricular, também fosse desenvolvido.

O propósito dos encontros foi sistematizar um conjunto de ações pedagógicas que mediassem o ensino da sexualidade numa perspectiva biopsicossocial, utilizando diferentes recursos didáticos de forma que, ao final, o corpo docente tivesse orientações de temas e ações que podem ser feitas na escola para discutir a sexualidade. Acreditou-se também que a proposta fomentou a reflexão e discussão sobre propostas de ensino da sexualidade que são vinculadas ao currículo escolar.

7.1.1 Prática pedagógica coletiva: Encontro 1 – Apresentação da proposta e questionário

Objetivo: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema sexualidade e levantamento de dados para posteriores intervenções.

Duração aproximadamente: 1 hora/aula.

Estrutura: Apresentação da pesquisadora, diálogo sobre a importância do tema a ser debatido e os próximos encontros, incentivando os debates para as demais atividades. Distribuição dos questionários para os alunos, tendo a liberdade de se identificar ou não.

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação na área de educação, sendo garantido a total confidencialidade e proteção dos seus dados. Pedimos-lhe desde já que responda a todas as questões sendo sincero (a) nas suas respostas. Obrigada pela colaboração!

Nome (se preferir, pode ser apenas as iniciais) _____

Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

1. Marque a opção que melhor classifique o seu ambiente familiar, quanto ao nível de abertura para o diálogo sobre temas relacionados com a sexualidade.

() Muito Fechado () Fechado () Nem fechado nem aberto () Aberto () Muito aberto

2. Marque a opção que melhor classifique o seu ambiente familiar, quanto a qualidade do diálogo sobre temas relacionados com sexualidade:

() Muito Mau () Mau () Nem Bom nem ruim () Bom () Muito bom

3. Já participou de alguma palestra, seminário ou aula sobre Educação Sexual?

() Sim

() Não

Se respondeu SIM, diga em que contexto? (Pode escolher mais de uma opção)

() Na escola

() Psicólogo(a)

() Em serviço de saúde

() Religião que frequenta

() Outros

(especifique)_____

4. Que nível de conhecimento julga possuir em relação a temas relacionados com a sexualidade humana e comportamentos sexuais de risco?

() Muito baixo () Baixo () Médio () Alto () Muito Alto

5. Segue uma lista de possíveis fontes de informações no domínio da saúde sexual. Para cada item assinale a sua frequência de utilização e o grau de importância que atribui à respectiva fonte:

	Frequência de Utilização			Grau de Importância		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Não importante	Importante	Muito importante
a) Pais	1	2	3	1	2	3
b) Outros Familiares	1	2	3	1	2	3
c) Imprensa Escrita/Televisão	1	2	3	1	2	3
d) Colegas/Amigos	1	2	3	1	2	3
e) Internet	1	2	3	1	2	3
f) Professores	1	2	3	1	2	3
h) Profissionais de Saúde	1	2	3	1	2	3
i) Grupo Religioso	1	2	3	1	2	3
j) Livros Especializados	1	2	3	1	2	3

6. Seguem uma lista de valores que, de alguma forma, estão associados à sua vivência sobre a sexualidade humana. Desta lista selecione os três valores que mais se identifica em relação a sua experiência sexual:

1. Respeito – tratar o Outro com urbanidade, justiça, consideração e apreço.
2. Prazer – estado afetivo agradável, satisfação, contentamento, alegria, gosto, deleite.
3. Informação – ato ou efeito de esclarecer-se sobre um determinado assunto.
4. Fidelidade – relação caracterizada por uma união exclusiva entre os elementos do casal.
5. Liberdade – agir livremente sem coerção e segundo a sua vontade mas respeitando os outros.
6. Amor – sentimento que nos impele para o objeto dos nossos desejos; afeição; paixão.
7. Desprendimento – ato ou efeito de desapego e alheamento a uma relação estável.
8. Proteção da saúde – adoção de comportamentos seguros e saudáveis.
9. Diálogo aberto – conversa entre duas ou mais pessoas livre de tabus ou preconceitos.
10. Prevenção da gravidez – adoção de medidas específicas para prevenir a gravidez.
11. Sexo impessoal – procura de parceiros(as) sexuais sem estabelecer uma ligação afetiva.
13. Temperança – poder de moderar as paixões e desejos, sobriedade, moderação, parcimónia
14. Auto-estima – possuir sentimentos positivos sobre si como, por exemplo, confiança e apreço.
15. Outro (especifique)

7. Selecione a opção que melhor se ajuste ao nível de risco atual, que julga possuir, em contrair uma infecção sexualmente transmissível.

() Muito Baixo () Baixo () Médio () Alto

8. Na sua opinião, qual a estratégia comportamental mais eficaz para a proteção da saúde sexual?

9. Cite três infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) que apresentem na tua opinião maior gravidade para a saúde humana:

1) _____

2) _____

3) _____

10. Responda com Verdadeiro (V) ou Falso (F) às seguintes afirmações sobre educação sexual:

a) As ISTs surgiram como consequência do comportamento homossexual. ()

b) Os insetos que se alimentam de sangue humano podem transmitir ISTs. ()

c) As ISTs tem esta designação pelo fato de sua forma de contaminação, exclusivamente ocorre por via sexual. ()

d) Uma relação sexual ocasional é suficiente para pessoa contrair ISTs. ()

e) A pílula contém hormônios sexuais que facilitam a ovulação. ()

f) A pílula do dia seguinte não pode ser considerada um método contraceptivo. ()

g) O preservativo tem uma taxa de segurança na prevenção da gravidez que ronda 98%. ()

h) A puberdade é o período em que os humanos atingem a maturidade dos órgãos sexuais. ()

i) Após a puberdade as diferenças físicas e psicológicas entre homens e mulheres acentuam-se. ()

j) A prática da masturbação induz determinadas condições de instabilidade mental. ()

k) A virgindade nos jovens é um sinal de fraqueza pessoal ou incapacidade em atrair parceiros (as). ()

l) Sentir-se sexualmente atraído por pessoas do mesmo sexo é sinal de doença mental. ()

m) A homossexualidade é um comportamento que surgiu após a Revolução Industrial. ()

n) A capacidade em resistir à pressão sexual dos outros sobre nós é um elemento importante do nosso bem-estar físico e emocional. ()

o) Historicamente a sexualidade feminina foi mais reprimida que a sexualidade masculina. ()

7.1.2 Prática pedagógica coletiva: Encontro 2 - Palestra

Objetivo: Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e promoção da saúde das comunidades a políticas públicas adequadas.

Duração aproximadamente: 2 horas/aula.

Estrutura: Palestra realizada com enfermeira da secretária de saúde do município. Esclareceu as dúvidas dos alunos, criou-se um diálogo produtivo e respeitoso tanto pela parte da profissional, quanto dos alunos. Temas abordados:

- Órgãos reprodutor masculino e feminino;
- Puberdade;
- Masturbação;
- Transformações do corpo;
- Higienização;
- Métodos contraceptivos;
- Prevenções sobre ISTs.



Figura 1 - Palestrante.
Fonte: Autora, 2019.

7.1.3 Prática Pedagógica Coletiva: Encontro 3 – Dinâmica “Caixa da Sexualidade”

Objetivo: Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantindo a dignidade do ser humano e identificando e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos.

Duração aproximadamente: 2 horas/aula.

Estrutura: Antes de iniciar a dinâmica, os alunos já em círculo, dialogar sobre a palestra do dia anterior. Questões debatidas: responsabilidade consigo mesmo (a) e para com o (a) outro (a) no que tange a sexualidade? Respeito às opiniões, sentimentos e ao corpo do (a) outro (a)? Qual é a importância de se trabalhar a temática da sexualidade na escola?

Lançada neste mesmo dia pela pesquisadora, proposta de confecção de cartazes informativos, para serem distribuídos nas demais turmas da escola. Tema escolhido pelos adolescentes foi ISTs e a confecção do cartaz ficou a cargo do aluno com Síndrome de Asperger, o qual domina a tecnologia.

Dinâmica “Caixa da Sexualidade”

1. A pesquisadora forneceu folhas e canetas para os adolescentes;
2. Cada participante da turma irá escrever em tiras no papel, sem colocar seu nome, os temas ou perguntas que gostaria que fossem tratadas neste encontro;
3. Todas as tiras são colocadas na caixa;
4. Adolescentes em círculo, caixa vai passando de mão em mão, até todos tirarem um papel;
5. Cada aluno lê, em voz alta, o que contém na tira que retirou;
6. Abre-se um espaço para os comentários e o grupo discute os temas e a organização dos mesmos;
7. Temas abordados, que foram escolhidos pelos adolescentes neste encontro: homossexualidade, heterossexualidade, racismo, preconceito, desejo, machismo, homofobia, violência, identidade de gênero, HIV/Aids, gravidez na adolescência, aborto, paternidade, sexo, namoro, métodos contraceptivos e abuso sexual.



Figura 2 - Caixa da Sexualidade.
Fonte: Autora, 2019.

7.1.4 Prática Pedagógica Coletiva: Encontro 4 – Cartaz informativo ISTs

Objetivo: Divulgar para os demais adolescentes da escola métodos contraceptivos, apresentar as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), dicas de higiene e exames relacionados à prevenção de doenças sexualmente contagiosas.

Duração aproximadamente: 1 hora/aula.

Estrutura: Pesquisadora e alunos se dirigiram as turmas para distribuição dos cartazes. Alunos explicaram sobre as prevenções, higiene e exames relacionados. Aproveitaram para esclarecer que não se usa mais nomenclatura doença sexualmente transmissível (DST) e sim Infecção sexualmente transmissíveis (IST). Pedindo desculpas pelo equívoco que umas das dicas apresentava ainda a nomenclatura antiga (DST).



Figura 3 - Distribuição dos cartazes nas turmas da escola.

Fonte: Autora, 2020.

7.1.5 Prática pedagógica individualizada: Encontro 1- Dinâmica “Palavras Soltas”

Objetivo: Investigar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema sexualidade, bem como o respeito às diferentes interações entre os seres.

Duração aproximadamente: 1 hora/aula.

Estrutura: Todos os encontros individualizados com o aluno com Síndrome de Asperger, aconteceram antes de cada encontro no coletivo, pois adolescente necessita estar previamente informado do trabalho. Facilitando assim, o seu entendimento.

Dinâmica das palavras soltas

1. Pesquisadora distribuiu recortes de papel em branco;
2. Em seguida, pedir para que retire uma a uma, sem olhar, uma das palavras que estão no recipiente (palavras descritas no quadro abaixo);
3. A seguir, reflita sobre a palavra sorteada e escrevam o que a palavra significa na sua vida;

Desejo	Autonomia	Direitos
Sexo	Beijo	Privacidade
Namoro	Homofobia	Medo
Identidade	Abuso Sexual	Machismo
Racismo	Estudo	Escola
Educação	Amor	Gravidez
Paternidade	Religião	Casamento
Violência	Homem	Mulher
Genitálias	Sexualidade	Gênero
Diversidade Sexual	Heterossexualidade	Homossexualidade
Identidade de Gênero	Direitos Sexuais	Educação
HIV/ Aids	Adolescentes	Participação Juvenil

4. Depois da escrita, o adolescente deverá discutir sobre seus escritos com a pesquisadora;
5. A partir das discussões, foi solicitado ao adolescente a elaboração de um texto ou frases agregando as produções do seu entendimento. Para isso pode ser utilizado diferentes gêneros textuais tais como, poema, diálogo, dentre outros.



Figura 4 - Elaboração das frases.
Fonte: Autora, 2019.

Ao final deste primeiro encontro, foi solicitado que o aluno assistisse, em sua residência, a série *Atypical* que está disponível na Netflix, acompanhado ou não pela família.

7.1.6 Prática Pedagógica Individualizada: Encontro 2 – Sessão Pipoca

Objetivo: Desenvolver a autonomia, por meio da representatividade e auto reconhecimento do espectro autista, a fim de desmitificar o amor.

Duração aproximadamente: 2 horas/aula.

Estrutura: Devido ao adolescente não ter assistido em sua residência como lhe foi sugerido. Assistimos a primeira temporada, onde está amplitude do espectro e a diversidade da pessoa dentro dela.

A partir da contextualização da série, o aluno irá realizar um debate com a pesquisadora e ou uma síntese descritiva sobre os principais aspectos em relação ao espectro, favorecendo assim o convívio com os colegas em sala de aula.

Atypical é uma série original da Netflix que conta a história de um garoto adolescente com Síndrome de Asperger, que se enquadra dentro do espectro autista.

Um dos principais pontos de *Atypical* é a maneira como lida com o autismo, através de seu protagonista Sam. Diversos momentos hilários podem sair daí em momentos que Sam não está sendo engraçado de propósito. Além disso, as crises do personagem são retratadas de maneira intensa, com a série abordando também diversas características do espectro autista sem alienar sua audiência.

Sam é a peça central de *Atypical*, que retrata como o autismo infere na vida do personagem, assim como na daqueles ao seu redor.

Uma das tramas da série é sobre a busca de Sam por seu grande amor, e é aí que entra uma abordagem interessante: o personagem está obstinado em encontrar uma parceira, o que faz ele passar por diversas situações que contribuem para a desmistificação do amor, que para ele não precisa ser necessariamente algo perfeito.

7.1.7 Prática Pedagógica Individualizada: Encontro 3 – Sensibilização

Objetivo: Refletir sobre os conceitos de amor/sexo como componentes de sensibilidade e afetividade na vivência das pessoas.

Duração aproximadamente: 1 hora/aula.

Estrutura: Pesquisadora, pediu ao aluno para escolher algumas palavras que estão no quadro abaixo.

Fantasia	Amor	Divino
Prosa	Livro	Animal
Poesia	Sexo	Bossa Nova
Patético	Esporte	Carnaval
Selva	Sorte	Bom
Cristão	Pensamento	Bem
Pagão	Teorema	Amizade
Latifúndio	Novela	Vontade
Invasão	Cinema	Escolha

A partir dela, considerando as suas vivências do seu passado, presente e ou futuro.

Na sequência foi exibido o clipe da música “Amor e Sexo”, da cantora Rita Lee.

Amor e sexo (Rita Lee)

Amor é um livro

Sexo é esporte

Sexo é escolha

Amor é sorte

Amor é pensamento, teorema

Amor é novela

Sexo é cinema

Sexo é imaginação, fantasia

Amor é prosa

Sexo é poesia

O amor nos torna patéticos

Sexo é uma selva de epiléticos

Amor é cristão

Sexo é pagão

Amor é latifúndio

Sexo é invasão

Amor é divino

Sexo é animal

Amor é bossa nova

Sexo é carnaval

Amor é para sempre

Sexo também

Sexo é do bom

Amor é do bem

Amor sem sexo

É amizade

Sexo sem amor

É vontade

Amor é um

Sexo é dois

Sexo antes

Amor depois

Sexo vem dos outros

E vai...

Solicitado pela pesquisadora que o adolescente observe como as palavras escolhidas anteriormente por ele é retratada no contexto da música.

7.1.8 Prática Pedagógica Individualizada: Encontro 4 – Confecção do cartaz

Objetivo: Elaborar cartaz com o tema infecção sexualmente transmissível (IST), compreendendo o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões de prevenção de infecções, promoção da saúde, biológicas, afetivas e sociais.

Duração aproximadamente: 1 hora/aula.

Estrutura: Em anexo foto do cartaz, que foi elaborado pelo adolescente com Síndrome de Asperger e distribuído nas demais turmas da escola.

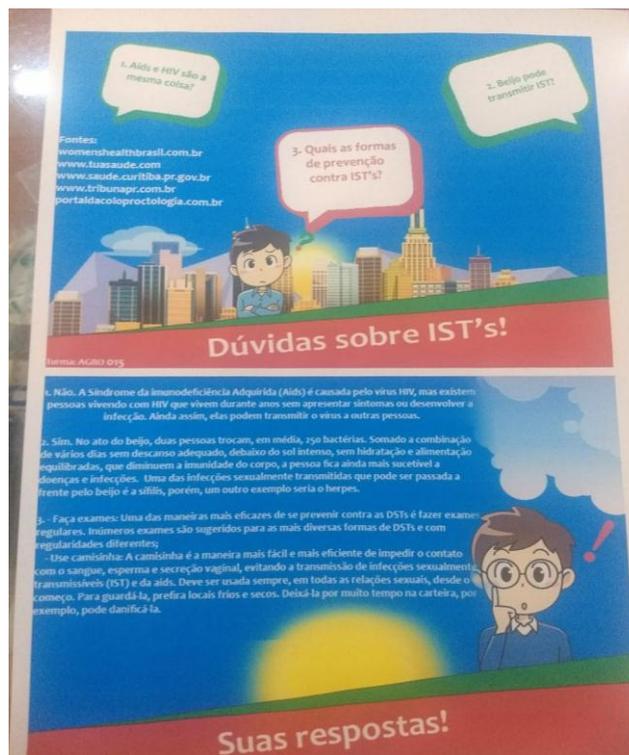


Figura 5 - Cartaz IST.
Fonte: Autora, 2020.

8 Considerações finais

A pesquisa de intervenção foi desenvolvida com uma professora do ensino de Ciências e seus alunos do ensino médio do 1º ano da rede pública estadual de Dom Pedrito/RS, contando com trinta e um adolescentes entre 16 e 18 anos, onde está incluído o aluno SA.

Durante a execução da pesquisa ficou evidente o despreparo da professora, tanto para abordar o tema sexualidade com uma turma volumosa de adolescentes, quanto para inclusão. Evidente que a profissional está preocupada e centrada nas exigências de sua disciplina, do que o seu próprio processo de compreensão, que acaba esquecendo do aluno principalmente quando este é atípico. Diante da constatação, ficou claro que os alunos não são considerados pela docente como pessoas concretas, com desejos, aspirações, dificuldades e capacidades, e sim como uma categoria.

Ao analisar as percepções da professora sobre o tema abordado durante a pesquisa, foi constatado que a mesma possui dificuldades de abordar este tema, onde em inúmeras vezes se sentiu constrangida e limitada aos questionamentos dos adolescentes e mais ainda em se tratando de um adolescente SA, incluído em sua sala de aula.

Assim, merece um destaque especial a importância de uma prática pedagógica, que contribua ativamente na estruturação de um curso de formação continuada, onde se aborde o tema sexualidade e a Síndrome de Asperger, cuja seja possível os professores exporem seus anseios, necessidades, desejos e opiniões, bem como compartilhar seus saberes, construídos na prática.

Portanto, se acredita que desta forma auxiliaria a professora a reconhecer os padrões de capacidades e necessidades dos seus alunos, principalmente o aluno com SA, que apresenta dificuldades de interação social e mais quando se trata do tema sexualidade o mesmo se desorganiza. Garantindo assim, a este o direito de aprender a seu modo e do seu tempo sobre este assunto.

Também foi verificada a escassez de matérias didáticos, voltados especificamente, para educação sexual de pessoas com SA, que de fato, é uma limitação importante no cotidiano desses profissionais.

Ainda, é de suma importância que o professor leve em conta em suas aulas a importância da evolução natural dos interesses de seus alunos, aprofundando o seu conhecimento não somente da ação pedagógica, mas também dos aspectos sociais e psicológicos, que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Por isso o papel pedagógico sempre deve partir do que o aluno sabe para ampliar esse universo e ainda fazê-lo se apropriar de uma forma de buscar, cada vez mais, o conhecimento.

Quanto aos questionários e a aplicação da pesquisa aos alunos, foi possível analisar e reafirmar, como já relatado teoricamente e comprovado através desta pesquisa, que ainda nos dias atuais o tema sexualidade causa constrangimento não aos alunos, mas aos seus professores e familiares. E, devido a este fato ser evidente, os adolescentes ao tratarem esse assunto em sua maioria preferem obter informações pela internet ou um professor de sua confiança o que vale ressaltar a importância do professor na vida de seus alunos e que muitas vezes passa despercebido.

Conjuntamente foi observado perante a fala do adolescente SA a sua hipersensibilidade ao tratar do tema sexualidade, apresentando dificuldades sensoriais que são peculiares da síndrome, já relatadas em seus dizeres, e deixando claro, a necessidade de entender o processamento sensorial do mesmo. Sendo assim, é constada a necessidade de respostas coerentes às suas solicitações afetivo-sexuais, que favoreçam sua autoconfiança, autoestima e senso de valor próprio.

Além disso, ao trocar de instituição não foi possível realizar uma prática pedagógica que era o previsto no projeto, pois a professora não se mostrou interessada em executar, deixando nas mãos da pesquisadora a abordagem do tema na forma que assim desejasse. Por fim, a greve do funcionalismo estadual interrompeu por alguns meses a continuidade deste trabalho.

A pesquisa de interação teve como propósito mediar uma construção de uma proposta de ensino de Ciências com o tema sexualidade, ao acreditar e apostar nos conhecimentos construídos, compreendendo a importância de trabalhar este tema em especial, de maneira mais frequente e sistemática.

As discussões levantadas por intermédio da revisão bibliográfica sistemática permitiram a compreensão de como a sexualidade da pessoa com SA é vista e orientada pela família e pelos professores.

Com isso foi possível ser notado um número insignificante de estudos focando a sexualidade do TEA. Essa realidade desvela a necessidade de investimento em formação profissional e multidisciplinar para orientar e dialogar com a família, escola, igreja e outras matrizes de sentidos acerca das manifestações afetivo-sexuais do TEA.

Nesse sentido, apontam-se horizontes para novas pesquisas que visem a contribuir no desenvolvimento de estratégias e intervenções de uma educação sexual para o TEA iniciando nas relações intrafamiliares e ampliada nas relações extrafamiliares. Pois, todos clamam por uma educação sexual inclusiva.

Por fim, concluiu-se que a compreensão em adolescentes, em especial com SA, deve ser inserida em um contexto mais amplo, sobre o impacto da adolescência nos processos educacionais como um todo. Assim, pensa-se que o presente estudo pode estender os poucos achados sobre o assunto.

A presença da SA no contexto escolar não pode ser compreendida de forma determinística, uma vez que depende de como a instituição percebe o evento e de

outros fatores, como por exemplo, a presença de uma rede de apoio. Por isso, destaca-se a importância de estudos e intervenções dirigidas aos adolescentes, posto que existe uma diversidade de possibilidades no sentido de oferecer recursos para que as mesmas enfrentem de maneira adaptativa o fato de ter em sua sala de aula um aluno SA em plena adolescência.

Desse modo vale lembrar que a educação sexual abrange mais do que questões de reprodução do ato sexual, das diferenças entre homem e mulher, do conhecimento dos mecanismos de reprodução e métodos contraceptivos. Pois, todas as áreas dizem respeito à sexualidade humana, inclusive os sentimentos, os comportamentos e os relacionamentos, afetivos ou não. Portanto se consideradas e bem orientadas poderão ser expressas livremente, isentas de culpas.

Referências

APA. Associação Psiquiátrica Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice; Cols. **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L.; **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Regina Maria Rabello. **Em debate científicidade e educação em ciências**. CECIRS,1995.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar208_versaofinal.pdf >. Acesso em: 30 de abr. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

CARREIRA, Denise. Informe Brasil – **Gênero e Educação. Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição revista 2013.

CARVALHO, Anna Maria de, **O Ensino de Ciências por Investigação condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, Márcio Pedrote de; SOUZA, Luciana Sant`ana de; CARVALHO, Jair Antonio de. **Síndrome de Asperger: Considerações sobre espectro do autismo**. Revista Científica do Itpac, Araguaína, v. 7, n. 2, p.1-10, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um Guia para Educadores e Professores** 2º Edição. Portugal, 2008.

CUMINE, Val; LEACH, Julia; STEVENSON, Gill. **Compreender a síndrome de Asperger: Guia prático para educadores**. Porto: Porto Editora, 1998.

DAMIANI, Magda. Floriana et all. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FAE UFPEL, n 45, 2013

DEL-RIO, P.; ALVAREZ, A. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. Del; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.307-313, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Elaboração de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. **Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, [s.l.], p.1320-1330, set. 2016. Editora Edgard Blücher. http://dx.doi.org/10.5151/sosci-xisepech-gt16_219.

GILBERG, C.: *Clinical Child Neuropsychiatry*. Cambridge: University Press, 1995

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCN a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, n. 30, p. 419-439, 2017.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Cultura 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.3-11, maio 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-44462006000500002>.

LIMA, Claudia Bandeira de, **Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção**. Lisboa: Lidel, 2012.

ROCHA, Paulina Schimidtbauer. **Autismo**. São Paulo: Escuta, 1997.

RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cássio. **Interculturalidade com o Universo Autista (Síndrome de Asperger) e o Estranhamento Docente**. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROMERO, Guiomar. Inclusão. In: **Revista de Educação**. Porto Alegre, nº 135, jun. 2003.

SANTOS, Adriano et al. Metodologias de ensino para crianças autistas: Superando limitações em busca da inclusão. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: Realize, 2013, v. 1. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/anais.php>>. Acesso em: 02 de mai. de 2019.

SCHAWARTZMAN. José Salomão. Jr. **Autismo Infantil**. São Paulo. Memnon, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. São Paulo: Fontanar, 2012.

SOUSA, Felipe Rodrigues Monteiro; COSTA, Erick Alexandre Bezerra; CASTRO, Thais Helena Chaves de. WorldTour: Software para Suporte no Ensino de Crianças Autistas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 23., 2012, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Computação – Sbc, 2012. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1806>>. Acesso em: 02 de mai. de 2019.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger**. [www.psicoweb](http://www.psicoweb.com).

VOLKMAR, Fred D.; WIESNER Lisa A. **Autismo: Guia Essencial para Compreensão e Tratamento**, Porto Alegre, Artmed, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Inicial

Este questionário tem como propósito a investigação sobre a atitude do educador sobre a abordagem do tema sexualidade com estudante incluindo aqueles com Síndrome de Asperger. As informações serão somente utilizadas para efeitos de dissertação de mestrado e o entrevistado não será identificado. Desde já agradeço a sua colaboração.

1. Qual o nível de sua formação?

- () Nível Médio (magistério)
- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

2. Com relação a sua docência, responda:

- a) Qual seu tempo de docência: _____
- b) Qual seu tempo de docência na disciplina de ciências: _____
- c) Quais turmas que você atua: _____

3. Faça um breve relato da sua experiência como docente:

4. Você possui conhecimento sobre a legislação de educação inclusiva?

5. Acha que essa legislação é aplicável? A legislação sobre Educação Inclusiva é aplicável nesta escola?

6. Tens conhecimento sobre a BNCC, e se os temas Contemporâneos Transversais que abrange o tema sexualidade?

7. Quais as dificuldades que você acredita existirem ao abordar o tema sexualidade em uma sala de aula?

8. Na sua opinião existe uma idade ideal para se iniciar a abordagem do tema sexualidade?

9. Você acha importante a abordagem do tema sexualidade no ensino de ciências? Porquê?

10. Quais conteúdos você abordaria nas aulas no ensino de ciências sobre o tema sexualidade, em que contexto este tema deve ser abordado?

11. Quem deve abordar o tema sexualidade com os estudantes? Somente a família e ou a escola e outros técnicos (médicos)?

12. Quando algum estudante tem uma manifestação sexual em sala de aula ou tem alguma conversa com a educadora sobre, qual é a sua atitude?

13. Qual seria a metodologia mais adequada para abordar o tema sexualidade em suas aulas de ciências?

14. Como deve ser a prática pedagógica do educador ao implementar o tema sexualidade com os estudantes, incluindo aqueles com Síndrome de Asperger? Em contextos iguais aos demais estudantes?

15. Quais são as disciplinas que podem abordar a Educação Sexual? Todas ou alguma (s) em específico?

Apêndice 2 – Questionário Alunos

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação na área de educação, sendo garantido a total confidencialidade e proteção dos seus dados. Pedimos-lhe desde já que responda a todas as questões sendo sincero (a) nas suas respostas.

Obrigada pela colaboração!

Nome (se preferir pode ser apenas as iniciais) _____

Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

1. Marque a opção que melhor classifique o seu ambiente familiar quanto ao nível de abertura para o diálogo sobre temas relacionados com a sexualidade.

() Muito Fechado () Fechado () Nem fechado nem aberto () Aberto () Muito aberto

2. Marque a opção que melhor classifique o seu ambiente familiar, quanto a qualidade do diálogo sobre temas relacionados com sexualidade:

() Muito Mau () Mau () Nem bom nem ruim () Bom () Muito bom

3. Já participou de alguma palestra, seminário ou aula sobre Educação Sexual?

() Sim
() Não

Se respondeu SIM, diga em que contexto? (Pode escolher mais de uma opção)

() Na escola

() Psicólogo(a)

() Em serviço de saúde

() Religião que frequenta

() Outros (especifique) _____

4. Que nível de conhecimento julga possuir em relação a temas relacionados com a sexualidade humana e comportamentos sexuais de risco?

() Muito baixo () Baixo () Médio () Alto () Muito Alto

5. Segue uma lista de possíveis fontes de informações no domínio da saúde sexual. Para cada item assinale a sua frequência de utilização e o grau de importância que atribui à respectiva fonte:

	Frequência de Utilização			Grau de Importância		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Não importante	Importante	Muito importante
g) Pais	1	2	3	1	2	3
h) Outros Familiares	1	2	3	1	2	3
i) Imprensa Escrita/Televisão	1	2	3	1	2	3
j) Colegas/Amigos	1	2	3	1	2	3
k) Internet	1	2	3	1	2	3
l) Professores	1	2	3	1	2	3
k) Profissionais de Saúde	1	2	3	1	2	3
l) Grupo Religioso	1	2	3	1	2	3
m) Livros Especializados	1	2	3	1	2	3

6. Seguem uma lista de valores que, de alguma forma, estão associados à sua vivência sobre a sexualidade humana. Desta lista selecione os **três valores que mais se identifica** em relação a sua experiência sexual:

1. Respeito – tratar o Outro com urbanidade, justiça, consideração e apreço.
2. Prazer – estado afetivo agradável, satisfação, contentamento, alegria, gosto, deleite.
3. Informação – ato ou efeito de esclarecer-se sobre um determinado assunto.
4. Fidelidade – relação caracterizada por uma união exclusiva entre os elementos do casal.
5. Liberdade – agir livremente sem coerção e segundo a sua vontade mas respeitando os outros.
6. Amor – sentimento que nos impele para o objeto dos nossos desejos; afeição; paixão.
7. Desprendimento – ato ou efeito de desapego e alheamento a uma relação estável.
8. Proteção da saúde – adoção de comportamentos seguros e saudáveis.
9. Diálogo aberto – conversa entre duas ou mais pessoas livre de tabus ou preconceitos.
10. Prevenção da gravidez – adoção de medidas específicas para prevenir a gravidez.
11. Sexo pessoal – procura de parceiros(as) sexuais sem estabelecer uma ligação afetiva.
13. Temperança – poder de moderar as paixões e desejos, sobriedade, moderação, parcimónia

14. Auto-estima – possuir sentimentos positivos sobre si como, por exemplo, confiança e apreço.
--

15. Outro (especifique)

7. Selecione a opção que melhor se ajuste ao nível de risco atual, que julga possuir, em contrair uma infecção sexualmente transmissível.

() Muito Baixo () Baixo () Médio () Alto

8. Na sua opinião, qual a estratégia comportamental mais eficaz para a proteção da saúde sexual?

9. Cite três infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) que apresentem na tua opinião maior gravidade para a saúde humana:

1) _____

2) _____

3) _____

10. Responda com Verdadeiro (V) ou Falso (F) às seguintes afirmações sobre educação sexual:

a) As ISTs surgiram como consequência do comportamento homossexual. ()

b) Os insetos que se alimentam de sangue humano podem transmitir ISTs. ()

c) As ISTs tem esta designação pelo fato de sua forma de contaminação, exclusivamente ocorre por via sexual. ()

d) Uma relação sexual ocasional é suficiente para pessoa contrair ISTs. ()

e) A pílula contém hormônios sexuais que facilitam a ovulação. ()

f) A pílula do dia seguinte não pode ser considerada um método contraceptivo. ()

g) O preservativo tem uma taxa de segurança na prevenção da gravidez que ronda 98%. ()

h) A puberdade é o período em que os humanos atingem a maturidade dos órgãos sexuais. ()

i) Após a puberdade as diferenças físicas e psicológicas entre homens e mulheres acentuam-se. ()

- j) A prática da masturbação induz determinadas condições de instabilidade mental. ()
- k) A virgindade nos jovens é um sinal de fraqueza pessoal ou incapacidade em atrair parceiros (as). ()
- l) Sentir-se sexualmente atraído por pessoas do mesmo sexo é sinal de doença mental. ()
- m) A homossexualidade é um comportamento que surgiu após a Revolução Industrial. ()
- n) A capacidade em resistir à pressão sexual dos outros sobre nós é um elemento importante do nosso bem-estar físico e emocional. ()
- o) Historicamente a sexualidade feminina foi mais reprimida que a sexualidade masculina. ()

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
TÍTULO DA INVESTIGAÇÃO: SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER:
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRANDA: MICHELE MELLO FERREIRA RODRIGUES
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que autorizo gravações, filmagens, fotos e a participação ativa do estudante _____ na investigação “**Sexualidade e Síndrome de Asperger; reflexões pra o Ensino de Ciências**”, proposta pela mestranda “Michele Mello Ferreira Rodrigues”, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que o estudante será submetido(a), bem como do registro e publicação dos dados coletados, sem identificação e nomeação dos pesquisados.

Fui igualmente informado (a):

1. Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, ficando o estudante sem participar do estudo, de forma que isto não traga prejuízo à continuidade do cuidado e tratamento do estudante;
3. Da garantia de que o aluno não será identificado quanto a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à tese em questão;
4. Do compromisso de proporcionar informações atualizadas durante o estudo, ainda que possa afetar a vontade do estudante de seguir participando;
5. Da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos à saúde do estudante ou dos seus responsáveis, diretamente causados por esta pesquisa e, somente, na exclusividade desta.

Nome do responsável: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Anexo 2 – Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
TÍTULO DA INVESTIGAÇÃO: SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER:
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRANDA: MICHELE MELLO FERREIRA RODRIGUES
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Silvana Camponogara Cabrera, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Estadual de Educação Bernardino Ângelo situado em Dom Pedrito- RS, autorizo a realização do estudo “**Sexualidade e Síndrome de Asperger: reflexões para o Ensino de Ciências**”, a ser conduzido pela pesquisadora Michele Mello Ferreira Rodrigues.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____

Assinatura e carimbo do responsável institucional