



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.61554

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**ENFOQUES CURRICULARES NO
PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TEA: um estado do
conhecimento**

**CURRICULUM APPROACHES ON
THE SCHOOLING PROCESSES
OF STUDENTS WITH ASD: a
state of knowledge**

**ENFOQUES CURRICULARES EN
EL PROCESO ESCOLAR DE LOS
ALUMNOS CON TEA: un estado
de conocimiento**

Resumo Desde a inserção dos alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) nas salas de ensino regular, o seu processo de escolarização passou a ser alvo de intensas discussões, bem como, o currículo pensado para estes alunos. Neste interim, esta pesquisa objetiva compreender como as produções acadêmicas atuais têm discutido a partir do viés curricular, o processo de escolarização de alunos com TEA nas salas regulares do ensino fundamental. Para se alcançar os propósitos desta pesquisa, realizamos um estado do conhecimento em revistas nacionais A 1 e A 2 no campo da educação e no portal de periódicos da Capes. Os resultados apontam que as publicações tem concedido maior ênfase para as práticas pedagógicas dos professores que atuam junto a alunos com TEA e que os processos de escolarização têm sido marcados por currículos pautados em um viés tradicional, com poucas ou quase nenhuma adequação do currículo, evidenciando os vários desafios que ainda permeiam este processo.

Palavras-chave: TEA. Currículo. escolarização.

Recebido em: 30/11/2021

Aceito em: 12/03/2022

Publicação em: 15/12/2022

Firmino, Maria Gesikelle 1,

Graduada em pedagogia

Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: gessikellyf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9849-8561>

Mesquita, Amélia Maria Araújo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>

Rodrigues, José Rafael Barbosa

Mestre em Currículo e Gestão da Escola
Básica

Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: rafaelrodrigues@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5893-885X>

Como citar este artigo:

FIRMINO, M.G; MESQUITA, A. M. A; RODRIGUES, J. R. B. ENFOQUES CURRICULARES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: um estado do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-24, Ano. 2022 ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.61554>.

Abstract: Since the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular classrooms, their schooling process has become the target of intense discussions, as well as the curriculum designed for these students. In this sense, this research aims to understand how current academic productions have discussed, from the curricular perspective, the schooling process of students with ASD in regular elementary school classrooms. To achieve the purposes of this research, we carried out a state of knowledge in national journals A1 and A2 in the field of education and the Capes journal portal. The results indicate that publications have given greater emphasis to the pedagogical practices of teachers who work with students with ASD and that schooling processes have been marked by curricula based on a traditional bias, with little or no curriculum adequacy, evidencing the various challenges that still permeate this process.

Keywords: ASD. Curriculum. Schooling.

Resumem: Desde la inserción de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas habituales, o desde su proceso escolar, se convierten en el centro de intensas discusiones, así como de los planes de estudio desarrollados para estos estudiantes. En este período, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo las producciones académicas actuales se han discutido desde el punto de vista curricular, el proceso de escolarización de los estudiantes con TEA en las clases regulares de la escuela primaria. Para lograr los objetivos de esta investigación, realizamos un estado del conocimiento en las revistas nacionales A 1 y A 2 en el área de educación y en el sitio de divulgación científica Capes. Los resultados indican que las publicaciones tienen puesto en mayor relieve a las prácticas pedagógicas de los docentes que actúan en conjunto con alumnos con TEA y que los procesos de escolarización han estado marcados por currículos basados en la perspectiva tradicional, con poco o ningún grado de adecuación del currículo, destacando los diversos desafíos que aún permean este proceso.

Palavras chave: TEA. Reanudar. enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos realizados por Mazzotta (2005) demonstram que no início do século XXI há um avanço considerável nas pesquisas acerca da educação especial no Brasil e identifica ainda, que embora as primeiras produções derivem da área da saúde, estas envolvem também concepções pedagógicas, e enfatiza as contribuições das novas teorias de aprendizagem advindas da psicologia para este campo. É possível notar além disso, que a ampliação nas pesquisas se dá à medida que é superada a percepção da deficiência enquanto uma característica individual e passa a ser analisada também sob a óptica social e cultural (MANZINI; SIMÃO, 1993).

De tal modo, ao situarmos historicamente a educação especial percebemos que após a década de 1990 há um crescente movimento de combate à exclusão social, com o reconhecimento da necessidade de adequações nos diversos âmbitos. Na esfera legal, a realização de convenções internacionais, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), impulsionou a promulgação de leis que legitimaram o direito à educação em meados da década de 1990 e também sinalizam o avanço desta discussão na esfera jurídica e científica, com o acréscimo no número de estudos acerca dos efeitos destas leis na escolarização de alunos com deficiência.

Nesta conjuntura, esta pesquisa, inserindo-se no campo do currículo e da educação especial, tem como objetivo compreender como as produções acadêmicas atuais têm discutido a partir do viés curricular, o processo de escolarização de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) nas salas regulares do ensino fundamental, bem como, evidenciar os enfoques e aspectos curriculares realçados nestas produções, em vista de tais objetivos, esta pesquisa se fundamentará em um estado do conhecimento. A opção por centrar-se no ensino fundamental baseia-se nos dados do censo escolar 2020, que demonstra como esta etapa concentra o maior

número de matrículas da educação especial¹.

Compreendemos a necessidade de investigar a inter-relação entre os vieses currículo, escolarização e TEA por acreditar que as maneiras que se concebem e desenvolvem os currículos nos processos de escolarização “podem agravar ou mesmo criar problemas e necessidades que não se revelariam noutro contexto educativo, no qual os atores tivessem outros princípios, crenças, atitudes e competências” (LEITE, 2011, p.25), assim, o currículo ao conferir regras e normatizar a escolarização (SACRISTAN, 2013) impacta de maneira significativa a vida escolar destes alunos.

A inquietação em compreender como as produções acadêmicas tem pautado o tema no cenário atual nos levou inicialmente a realizar uma pesquisa exploratória no banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (BTD-CAPES), o que nos possibilitou constatar a diversidade de aspectos focalizados sobre este processo.

Destarte, ao utilizarmos os descritores escolarização X TEA, e refinando a partir das pesquisas nos últimos 10 anos na área do conhecimento educação especial, obtivemos apenas 62 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, percebemos uma grande escassez de pesquisa que tratasse estritamente das questões curriculares na escolarização de alunos com autismo. Ao usarmos os descritores currículo x TEA obtivemos apenas 43 resultados, após a leitura dos títulos e resumos constatamos que apenas 7 destes tratavam especificamente acerca dos aspectos curriculares no processo de escolarização destes alunos.

As pesquisas que surgiram a partir dos descritores Currículo X TEA e não tratavam estritamente da temática, abordavam diversos temas; alguns se prendem ao estudo do comportamento, como a pesquisas de Farias (2018) que analisou habilidades com intervenções em ABA, assim como a pesquisa de Asnis (2018) que investigou a relação do aprendizado de habilidades rítmicas com a frequência de comportamentos inadequados e os socialmente apropriados. As pesquisas de Rodrigues (2018) e Evaristo (2019) tratam sobre a comunicação e visaram mostrar como a utilização de PECS e os recursos da Comunicação Alternativa (CA) são úteis para o desenvolvimento desta habilidade; a pesquisa de Gallo (2016) por sua vez, reflete sobre as ações dos professores em sala de aula na intervenção com crianças com TEA, enquanto a pesquisa de Aporta (2015) discorre sobre a necessidade de formação docente para a utilização de Instrução em Tentativas Discretas com alunos com TEA.

De tal modo, os dados recolhidos nestes primeiros momentos nos evidenciaram dois fatos: a escassez de produções que atrelem a escolarização de alunos com TEA e o currículo, bem como, a carência de pesquisas que mapeiem o que já se produziu acerca da temática até aqui. Esta etapa de levantamento no BTD objetivou visualizar o que tem se produzidos sobre essa temática em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, contudo, para fins desta pesquisa, analisaremos as produções que resultaram em publicações nas revistas A1 e A2 no campo da educação.

A opção por analisar as pesquisas publicadas em revistas consolidadas se deu pelo fato destas possuírem alto nível de circulação, sendo apontados atualmente como “os principais instrumentos de veiculação de novos conhecimentos para a comunidade científica” (MUELLER, 2000, p.93) se mostrando como uma via de interação e propagação das produções que enriquecem significativamente o campo científico (VALÉRIO, 2005).

Baseados nas constatações observadas, o que nos inquieta e impulsiona nesta pesquisa é a busca pela resposta da seguinte pergunta central: o que as pesquisas publicadas em revistas consolidadas no campo da educação, revelam sobre o currículo para a escolarização de aluno com

¹ O censo escolar mostra que o número de matrículas na educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, com 110.738 alunos matriculados na educação infantil, 911.506 no ensino fundamental e 148.513 no ensino médio.

TEA no ensino fundamental? Esta pergunta central se desdobra em outras questões norteadoras: Quais as principais categorias teóricas trabalhadas? Os resultados revelam que nível de avanço ou dificuldade no processo de escolarização de alunos com TEA? As dimensões curriculares registradas focam em que aspecto pedagógico?

Consideramos que a realização deste estado do conhecimento se torna pertinente, por este tipo de estudo permitir compreender a multiplicidade de enfoques presentes nessas discussões e o enriquecimento das futuras produções e aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas junto a alunos com TEA. Ansiamos assim, corroborar para este campo, evidenciando aproximações e diferenças nas produções, que dão norte para se pensar a área e as práticas desenvolvidas no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista.

Nesse sentido, este artigo está organizado além dessa introdução, em mais quatro tópicos de discussões e a conclusão, onde discorreremos desde o processo de inclusão de alunos com TEA nas salas de ensino regular, perpassando por problemáticas relacionadas ao currículo e os processos de escolarização destes alunos e analisamos os enfoques salientados nas produções atuais.

2 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Sasaki (2005) evidencia em suas pesquisas que o asseguramento de direitos às pessoas com deficiência (PcD) passou ao longo da história por extensos períodos de inexistência, até o seu recente reconhecimento. Segundo este autor, o processo educacional destes sujeitos passou historicamente por 4 fases: fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na fase de exclusão, as PcD eram rejeitadas socialmente e não havia neste período nenhuma ação educacional voltada para este público. Na fase de segregação institucional, estas pessoas começaram a ser acolhidas por instituições religiosas ou filantrópicas, surgem, em alguns países, a educação especial, mas sem nenhum envolvimento governamental. A fase de integração compreende o surgimento de classes especiais dentro das salas comuns, no entanto, as singularidades destes alunos não eram levadas em consideração, antes, se esperava que a pessoa com deficiência se adequasse ao espaço escolar. A fase de inclusão compreende a percepção de que todos, independentemente de suas deficiências, devem ser incluídos em salas comuns.

Falando acerca do processo de integração, Wesling e Lorenz (2017) afirmam que neste modelo, apesar da introdução dos alunos com deficiências nas escolas regulares, os direitos destas pessoas não são contemplados, uma vez que não se prevê mudanças nos espaços, mas antes, espera-se que o sujeito com deficiência se adapte ao meio social, assim, o ideário deste movimento parte de uma perspectiva segregadora, onde a permanência ou não da pessoa com deficiência no ambiente escolar dependerá unicamente de seus esforços em adaptar-se ao estabelecido.

A integração consiste, desta forma, na imposição de ajustamento das pessoas com deficiência aos moldes da escola, assim sendo, o aluno tem a possibilidade de frequentar o ensino regular, contanto que se adeque ao já estabelecido, conseqüentemente, “crianças com deficiências mentais, por exemplo, poderiam frequentar as escolas e classes regulares, desde que fossem capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas não deficientes” (LOURENÇO, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, notamos que há o asseguramento de acesso à escola que já era previsto inclusive legalmente pela LDB de 1961, quando este documento trata da educação de “excepcionais”. No título X do capítulo III deste documento é ressaltado que a educação destes sujeitos deveria ser realizada nas escolas regulares a fim de garantir sua integração, no entanto, como demonstrado, este processo apesar de inserir os alunos nestes ambientes pautou-se em práticas excludentes.

Após a década de 1980 uma parcela da sociedade começa a pensar criticamente o fato de a pessoa com deficiência adequar-se à escola, para abrir-se ao movimento contrário, compreendendo a necessidade das escolas se adequarem para atender a estes alunos, este processo compreende a quarta fase desse itinerário, sendo entendida como fase de inclusão. Neste cenário, é notório as contribuições dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento dos interesses de diferentes grupos, tais como: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros, de tal modo, estes grupos emergem “em contraposição a um modelo hegemônico que valorizava a homogeneização e uma pretensa igualdade no trato social” (DINIZ, 2011, p.40).

Em vista disso, considerando a necessidade de transformações no ambiente escolar, Sasaki (2005) defende ser urgente a transposição de barreiras sociais que impossibilitam o desenvolvimento destas pessoas na sociedade, segundo este autor:

Essas barreiras se manifestam por meio de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.) (SASSAKI, 2005, p. 05).

Destarte, é possível perceber, tal como nos afirma Diniz (2011), que a partir da segunda metade do século XX vários grupos sociais se levantaram para contrapor a estes padrões de normalidade estabelecidos, engendrando mudanças nos diversos campos; tais mudanças são repercussões também das transformações socioeconômicas e geopolíticas vivenciadas neste período, tais como: a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética. No Brasil, ressalta-se o fim da ditadura militar e a reforma do Estado, neste período, a promulgação da Constituição Federal de 1988 constitui um marco na luta pela educação inclusiva, assim como, a propagação dos discursos sobre educação inclusiva fomentados internacionalmente, que corroborou para o incremento dessa pauta também no cenário político.

A disseminação dos princípios da educação escolar inclusiva a nível internacional foi fomentada por circunstâncias tais como: a preocupação com o grande número de pessoas com deficiências em decorrência da II Guerra Mundial, a organização de grupos de pessoas com deficiência ou ligadas a elas, em associações, congressos, etc. e as convenções internacionais (KASSAR, 2011); por conseguinte, este último fator influenciou de maneira significativa as políticas brasileiras em prol da educação inclusiva.

Rebello e Kassar (2017) demonstram que as políticas brasileiras passaram a considerar o termo inclusão a partir do segundo mandato de Luís Henrique Cardoso (2000-2003) com os Planos Plurianuais (PPA); nos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2006; 2007 – 2011) o termo também permanece em destaque. Com a inauguração do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2003, é reiterada a relação entre a inclusão e a matrícula dos alunos nas classes regulares, neste programa há a promoção por parte do ministério da educação no fomento à inclusão com o apoio a estados e municípios promovendo formações a gestores e educadores. A promulgação da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) juntamente com a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007), também colaborou significativamente para o acesso as escolas comuns e o aumento no número de matrículas.

Se tratando da escolarização de alunos com TEA, objeto de análise desta pesquisa, observamos na promulgação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um avanço considerável para a inclusão escolar destes sujeitos nas salas de ensino regular, tendo em vista que esta lei assegura o acesso a matrícula por meio da proibição de sua negação para alunos com TEA; notamos contudo, que essa garantia é fragilizada por diversos empecilhos presentes nesses espaços.

As pesquisas de Vicari e Rahme (2020) evidenciam que apesar do asseguramento da matrícula, ainda há muitos obstáculos no processo de escolarização de alunos com TEA, tais como a falta de formação para os auxiliares que apoiam os professores em sala de aula e um número baixíssimo de salas disponíveis para o atendimento educacional especializado (AEE). Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) também destacam incompreensões dos docentes sobre as particularidades de crianças com TEA, dentre outras barreiras que são postas para a inclusão desses alunos.

Cool, Palacios e Marchesi (2004) alertam também para o erro de padronização de modelos de ensino e aprendizagem, desconsiderando a heterogeneidade que o autismo engloba; nas palavras dos autores: “o mero rótulo de autismo não define por si mesmo um critério de escolarização” (COOL, PALACIOS, MARCHESI, 2004, p. 249), assim, a adoção de modelos homogêneos descaracteriza o viés inclusivo, que atenta-se para a multiplicidade de adequações a serem realizadas para atender as especificidades de aprendizagens destes alunos, nesse sentido, nas práticas e currículos urge a necessidade de flexibilizações que impugnem um protótipo único, atentando-se para “*a clareza e delimitação* das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de *organizar de forma flexível* a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (ROLDÃO, 1999, p. 54).

Neste sentido, a inclusão é um processo contínuo, que busca não somente a inserção dos alunos com TEA nas salas regulares, mas o constante desprendimento de padrões e a busca pela garantia do direito a uma educação de qualidade, que supra às suas necessidades específicas de aprendizagens. Na esfera legal se observa grandes progressos em relação à inclusão, com o asseguramento do direito à educação a todos independente de suas particularidades, sendo prevista desde a Constituição de 1988, imprimindo uma perspectiva inclusiva.

Nesta conjuntura, aquiescemos com as afirmações de Antunes (2012) ao afirmar que a mera integração de alunos com TEA nas escolas comuns nada valerá se durante o percurso escolar não “forem garantidas a esses alunos condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola” (ANTUNES, 2012, p. 35), de tal modo, o processo de escolarização destes alunos urge por sua efetiva inclusão e combate a todos os processos excludentes, com a garantia de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e de meios que garantam sua permanência na escola.

3 CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO

Há uma multiplicidade de definições para o conceito de currículo. Em sua etimologia o termo vem da palavra latina *scurrere*, e seu significado remonta a ideia de caminho ou percurso, assim, segundo Goodson (1995) as inferências acerca de sua etimologia aponta que o currículo “é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31), neste sentido, desde sua origem o currículo apresentou um caráter regulador, balizando a seleção dos conteúdos que deveriam ser ensinados, bem como, sobre sua organização.

Tais considerações são provocativas a nós no sentido de nos levar a questionarmos acerca de quem detém o poder de prescrever este currículo? Em vista de que inclinações este currículo é pensado? A função dos professores neste processo se limitaria a um papel de simples executor? O currículo se limitaria, assim, a um plano para disciplinar normas e condutas? Deveras observamos que:

O ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes signatários- os professores e alunos tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada” (SACRISTAN, 2013, p. 18).

Destarte, notamos que desde sua origem o currículo foi vinculado a um sentido estritamente prescritivo (GOODSON, 1995), no entanto, com o aprofundamento dos estudos sobre o currículo e o advento das teorias críticas e pós críticas é nítido a busca por compreendê-lo para além deste viés, deste modo, Sacristan o define como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 2000, p.34).

Neste interim, as seleções feitas em torno do currículo demonstram o projeto de sociedade que se quer construir, tal seleção não é neutra, mas se configura em torno das disputas entre grupos, estabelecendo “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103).

Ademais, Santomé (1998) salienta que a seleção de conteúdos e propostas curriculares são pautados na cultura hegemônica e no silenciamento das vozes de grupos minoritários tais como mulheres, negros, pessoas pobres e com deficiências, dentre outros, deste modo, ao validar saberes dos grupos hegemônicos e silenciar, estereotipar e deformam a cultura dos grupos minoritários, o currículo configura-se como um mecanismo de exclusão.

Nessa conjuntura, pautando o currículo a partir de uma perspectiva inclusiva, Pacheco (2016) chama a atenção para o fato de a atual organização curricular padronizada e delineada em disciplinas, ser produtora de desigualdades, por conseguinte, “o grande desafio é o de organizar o processo de desenvolvimento do currículo que seja democrático e inclusivo” (2016, p.117).

Nesta emergente discussão acerca do currículo para a inclusão, as adequações curriculares ganham destaque à medida que se apresentam como uma alternativa de se criar condições propícias para a aprendizagem ensejadas no respeito as particularidades, de forma que o currículo se adapte as necessidades dos alunos.

Destarte, as adequações curriculares compreendidas como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (ROLDÃO,1999, p.58), são um instrumento importantíssimo no processo de consolidação da inclusão no ambiente escolar, por favorecer a conformação das ações segundo as particularidades individuais.

Neste sentido, em vista da ascensão do paradigma inclusivo corroborado sobretudo pela implementação de políticas nacionais de fomento à inclusão, observamos a crescente necessidade de ressignificação das práticas curriculares afim de que seja fomentado nas escolas regulares o respeito as diferenças e singularidades, de modo que os alunos não sejam tão somente inseridos nas escolas, mas que seja assegurado para estes, ações que lhe garantam a permanência e reais condições de aprendizagem.

Desde a década de 1990 com o encaminhamento das matrículas dos alunos com deficiência para as escolas regulares, observamos que embora o ensino contemporâneo seja teoricamente gerido por princípios democráticos as escolas ainda se configuram como ambientes excludentes que “amparam-se na padronização e na norma” (FUSINATO; KRAEMER, 2013, p.13), na contramão deste fato, a escola inclusiva fomenta a valorização da diversidade, considerando as necessidades

particulares e a promoção de meios de acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de se constituir processos de escolarização que dialoguem com os princípios da escola inclusiva. Ribeiro (2015, p. 53) compreende a escolarização como:

[...] O complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais a transformação destes em disciplinas escolares (RIBEIRO, 2006, p.53).

Dessa maneira, por este processo compreender tal variedade de aspectos, entendemos que sua concretização a partir de um viés inclusivo é um ponto importantíssimo para que as escolas ressignifiquem seus processos, de modo que busque superar os mecanismos excludentes presentes neste espaço.

De tal modo, a implementação de processos de escolarização mais incluídos ainda se mostra com um desafio nas salas de ensino regular; a pesquisa de Pletsch e Glat (2011) evidencia muitos dos percalços presentes no processo de escolarização de alunos com deficiência, que por vezes é marcado por uma simplificação do currículo, fato corroborado também na pesquisa de Mendes (2011) demonstrando em sua pesquisa que a inserção do aluno com deficiência na sala de aula em pouco ou quase nada altera as práticas curriculares desenvolvidas nestes espaços, neste interim, observamos que mesmo diante de muitos avanços ainda há muito a se fazer.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Para compreender como as produções acadêmicas atuais têm discutido a partir do viés curricular o processo de escolarização de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), optamos por desenvolver este trabalho enquanto uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, este tipo de pesquisa, tal como as denominadas estados da arte, possibilita reconhecer:

[...] Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.258).

Partindo de tal premissa, compreendemos que este tipo de pesquisa é propício para nos ajudar a responder à pergunta central desta pesquisa, a saber: o que as pesquisas publicadas em revistas consolidadas no campo da educação revelam sobre o currículo para a escolarização de aluno com TEA no ensino fundamental?

De tal modo, a primeira etapa deste percurso se deu por meio de uma pesquisa exploratória no banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (BTD-CAPES), visando levantar hipóteses e conseguir achados em relação a escolarização de alunos com TEA. A pesquisa exploratória é realizada justamente quando o pesquisador busca se aprofundar em determinado assunto, irrompendo na busca de dimensões e particularidades do fenômeno que se almeja investigar (KÖCHE, 2011).

Após a realização da pesquisa exploratória no BTD e compenetrados na busca por uma base de dados consistente acerca da temática pesquisada, bem como, sobre a definição do tipo de material que seria analisado, resolvemos, que em vista do alto potencial de disseminação e acessibilidade de artigos científicos entre os pesquisadores, faríamos uso destes, como nosso principal material de análise.

Em um primeiro momento, delineamos a pesquisa a partir de artigos publicados em revistas consolidadas no campo da educação especial, a saber, Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial (REE), por estas serem as principais revistas voltadas para a temática, a nível nacional e encontrarem-se com substrato qualis A.

Após a definição das bases de pesquisa, nos detivemos a definir sua delimitação temporal, assim, demarcamos o ano de 2010 como ponto inicial tendo em vista que, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), buscando fomentar a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular, se apresentando como um marco de grande importância na luta pela inclusão. Compreendemos que o ano de 2010 compreende um período temporal razoável para efeitos dessa política; tencionando a atualidade das produções, definimos ainda, o ano de 2020 como ano final de nossa análise, por ser o ano mais recente para pesquisa no campo.

Superada a delimitação temporal nos detemos no balizamento dos descritores, para tal seleção, levamos em conta o processo analisado, o público ao qual nos voltariamos, o enfoque pedagógico investigado e o nível da educação básica, assim, os descritores selecionados, foram: escolarização, TEA, currículo e ensino fundamental.

Ao realizarmos a pesquisa na RBEE e REE a partir dos descritores e refinando as produções dos últimos 10 anos, percebemos uma escassez de estudos que tratassem especificamente das questões relacionadas aos aspectos curriculares na escolarização de alunos com TEA no ensino fundamental, haja vista que dos 23 artigos encontrados, apenas 3 tratavam especificamente sobre tal questão. Compreendendo a necessidade de ampliar nossa base de dados, optamos por nos voltar às revistas do campo da educação com qualis A1 e A2 e a plataforma de periódicos da CAPES. O sistema qualis de avaliação de periódicos visa avaliar e classificar a produção científica a partir dos artigos publicados em revistas das diversas áreas, já o portal de periódicos capes é uma biblioteca virtual que favorece o acesso a mais de 45 mil publicações em todas as áreas do conhecimento.

A pesquisa no site de periódicos da capes foi realizada a partir dos descritores na busca avançada e com os filtros de recorte temporal para pesquisas na última década e em língua portuguesa. Para a identificação das revistas de qualis A1 e A2 no campo da educação, não pudemos utilizar a plataforma sucupira, comumente utilizada para este fim, uma vez que nesta constava somente os dados do quadriênio 2013-2016. Em vista da atualidade de informações, utilizamos a planilha de classificação provisória com os dados de 2017 e 2018 disponibilizadas pela Capes, mas não publicada na plataforma sucupira, por se tratar de uma avaliação parcial, e a plataforma lidar com avaliações quadrienais.

Para iniciarmos as pesquisas nos sites das revistas, foi necessário que fizéssemos ainda, a identificação e seleção das revistas A1 e A2 do campo da educação, uma vez que estes dados não estavam explicitados na relação da Capes, assim, identificamos nesta etapa, 93 revistas. Superada a identificação das revistas, tabulamos estes dados e iniciamos a busca com os descritores.

A inserção dos artigos neste primeiro momento se deu por intermédio da leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, e em alguns casos, na leitura integral do artigo para sanar dúvidas quanto a inserção ou não destes documentos.

Após estas definições, foi necessário que decidíssemos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos, de tal modo, a inclusão destes materiais foi feita a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras chaves. Como critérios de inclusão dos artigos, elencamos: a sua disponibilidade nas plataformas online, a conformidade dos elementos inicialmente analisados (títulos, resumos e palavras chaves) com os objetivos da pesquisa e o recorte temporal. Foram excluídas as pesquisas de caráter bibliográfico, por compreender que estas não dialogariam com a proposta deste estudo.

Os artigos selecionados foram organizados em quadros, constando nestes, os títulos, autores, revista e ano da publicação, conforme demonstrado no quadro a seguir:

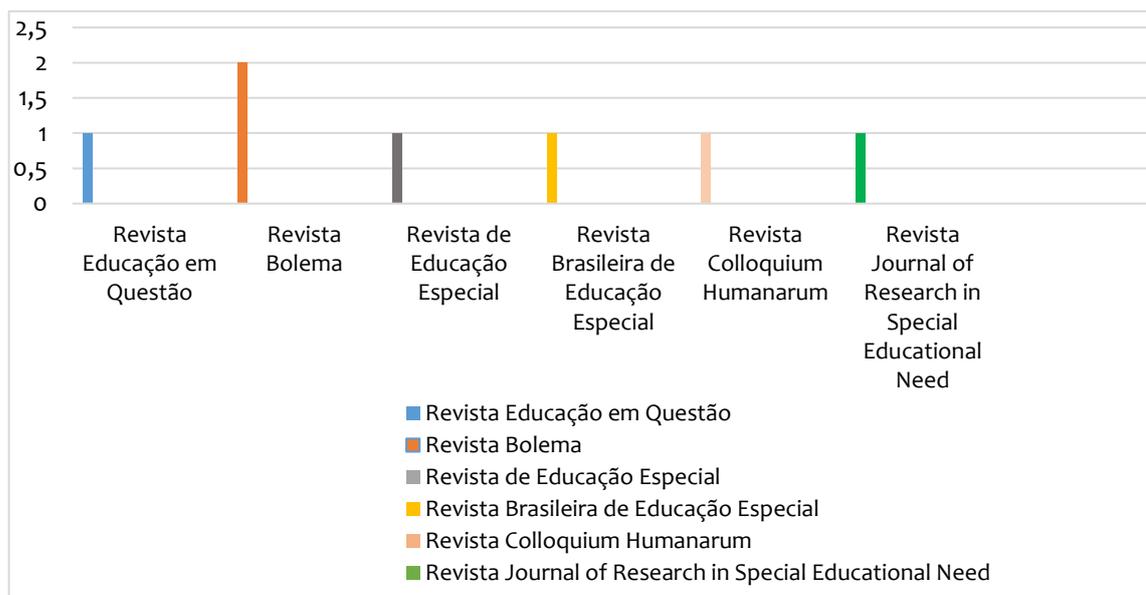
Quadro 1: artigos selecionados a partir da pesquisa nas revistas A1 e A2 e portal de periódicos capes

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo	Cláudia Roberto Soares de Macêdo Débora Regina de Paula Nunes	Revista Educação em Questão	2016
Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática	Roberta Caetano Fleira; Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes	Bolema	2019
Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Luiza Pinheiro Leão Vicari; Mônica Maria Farid Rahme	REE	2020
Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia de Lacerda	RBEE	2018
O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação	Marily Oliveira Barbosa	REE	2018
Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista	Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Priscila Hikaru Shibukawa; Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Colloquium Humanarum	2016
Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	Maria Inês Bacellar Monteiro Josiane Maria Bonatto Bragin	journal of Research in Special Educational Need	2016

Fonte: elaborada pelos autores.

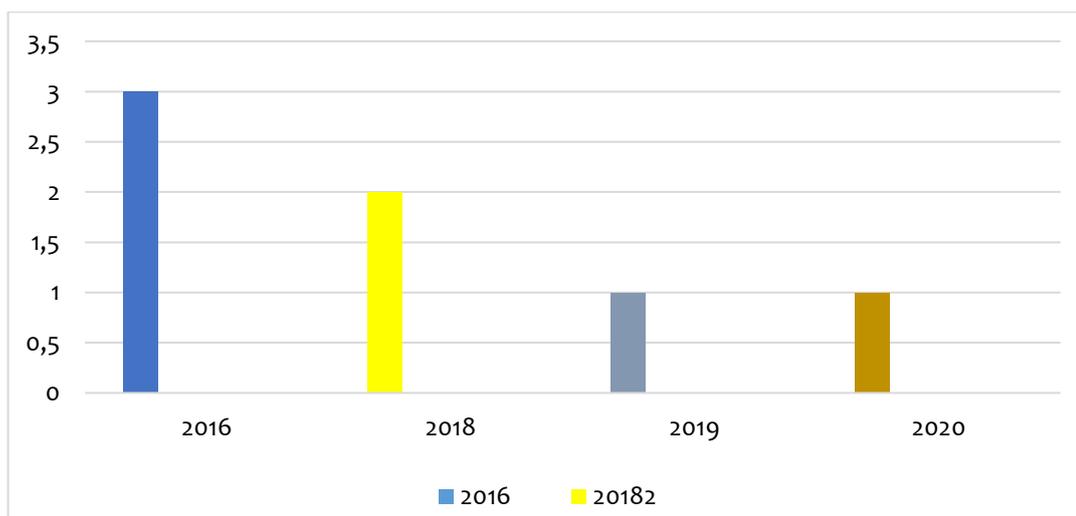
No gráfico a seguir podemos observar com mais clareza as revistas em que os artigos foram publicados, assim como, os respectivos anos de publicação:

Gráfico 1 – revistas onde as pesquisas foram publicadas



Fonte: produzido pelos autores

Gráfico 2 – ano de publicação dos artigos



Fonte: produzido pelos autores

Conforme observamos, os artigos foram publicados nas seguintes revistas: 1 artigo na Revista Educação em Questão, 1 artigo na Revista Bolema, 2 artigos na Revista de Educação Especial, 1 artigo na Revista Brasileira de Educação Especial, 1 artigo na Revista Colloquium Humanarum e 1 artigo na Revista Journal of Research in Special Educational Need. Os artigos foram publicados nos seguintes anos: 3 artigos em 2016, 2 artigos em 2018, 1 artigo em 2019 e 1 em 2020.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006), assim, após a seleção dos artigos que iriam compor esta pesquisa, estabelecemos as categorias de análise. Para a formação das categorias atentamo-nos para os elementos-chave elencados nas produções, com isso, observamos que estas se deteram em quatro aspectos comuns, foram estes: práticas pedagógicas, adequações curriculares, aprendizagem de conteúdos e desafios na escolarização de alunos com TEA.

5 PONDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Na busca por compreender o que as pesquisas atuais têm discutido acerca do currículo para

a escolarização de alunos com TEA, foram consultadas diversas fontes ao longo desta pesquisa. Desde a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como, nos sites das revistas especializadas na área, observamos certa instabilidade nas produções acerca do tema, de tal modo, ao nos determos sobre os artigos publicados em revistas A1 e A2 e periódicos capes, selecionamos a partir dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão, 7 artigos que contemplaram tais critérios.

Os artigos que compuseram o corpus desta pesquisa, utilizaram diferentes métodos, em vista dos objetivos a que se propuseram tais estudos. No quadro a seguir sintetizamos em linhas gerais, as características metodológicas destes artigos.

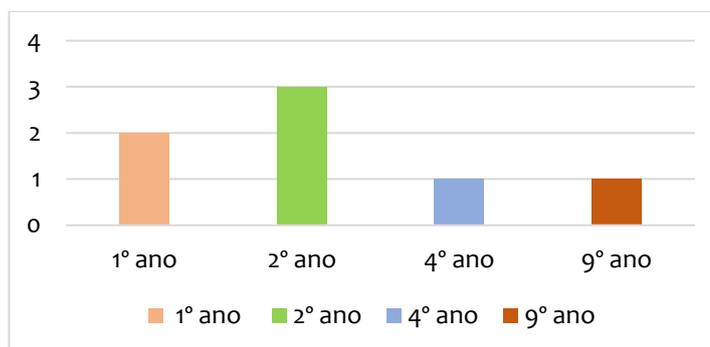
Quadro 2: informações metodológicas dos artigos selecionados

Artigo	Participantes	Ambiente	Tipo de pesquisa
Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo	Um aluno com TEA, sua mãe e uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental	sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular	Qualitativa/Estudo quase experimental intrassujeito
Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática	Aluno com TEA do 9º ano do ensino fundamental	Sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública	Qualitativa/Pesquisa de campo
Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Professoras do 1º e 2º ano; duas especialistas, duas auxiliares do AEE, duas pessoas de apoio à inclusão; um aluno com TEA do 1º ano; um aluno com TEA do 2º ano.	Sala de aula do 1º e 2º ano	Qualitativa/Pesquisa de campo
Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Professora do 2º ano do ensino fundamental; Aluno com TEA do 2º ano	Escola pública onde os sujeitos participantes se encontravam	Qualitativa/Estudo de caso
O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação	Aluno com TEA do 2º ano, coordenadora pedagógica, professora da sala de aula, profissional de apoio escolar e professora do AEE	Escola pública	Qualitativa/pesquisa- ação e estudo de caso
Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista	Professora do 1º ano do ensino fundamental; um aluno do 1º ano	Sala de aula do 1º ano do ensino fundamental	Qualitativa/Pesquisa de campo-intervenção
Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	Professora da rede pública de ensino	Escola pública (turma não especificada)	Qualitativa/estudo de caso

Fonte: elaborado pelos autores

As informações sobre o lócus das pesquisas podem ser melhor visualizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Lócus das pesquisas



Fonte: elaborado pelos autores

Nessa perspectiva, notamos que 5 destas pesquisas ativeram-se nos anos iniciais do ensino fundamental, focando nas figuras principais dos docentes e discentes das turmas 1º, 2º e 4º ano e apenas 1 destas é voltada para os anos finais do ensino fundamental; ressaltamos ainda que a pesquisa realizada no 9º ano do ensino fundamental teve como pesquisadora a própria professora da turma. Notamos diante disso, a carência de pesquisas que investiguem as vivências curriculares experienciadas no processo de escolarização de alunos com TEA nos anos finais do ensino fundamental.

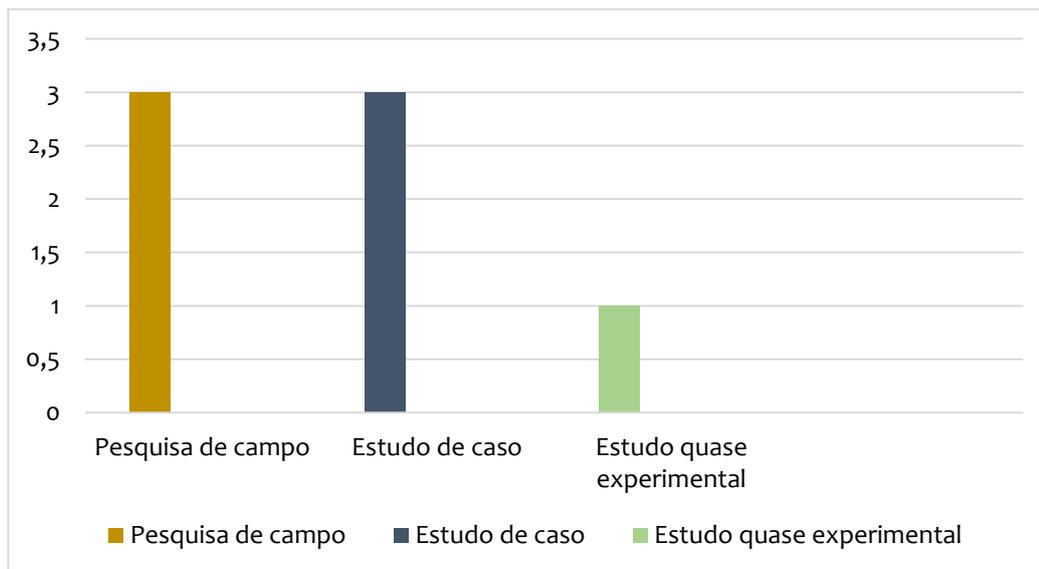
De tal modo, a partir das observações dos sujeitos investigados podemos notar a predominância de investigações relacionadas a escolarização de alunos com TEA nos anos iniciais em detrimento dos anos finais do ensino fundamental, tais como o maior número de alunos presentes nos anos iniciais, esse achado pode evidenciar

Há pesquisas que investiguem os conflitos gerados com as alterações curriculares (acréscimo de disciplinas, mudanças no quantitativo de professores, aumento das complexidades nas áreas do conhecimento) presentes na transição dos anos iniciais para os anos finais? É possível que outros trabalhos não inseridos nessa pesquisa compreendam essas problemáticas, no entanto, em vista deste achado, convém a nós enquanto pesquisadores instigarmos tais hipóteses.

No que diz respeito ao lócus da pesquisa, observamos que a totalidade destas pesquisas se aplicaram em analisar contextos particulares com experiências restritas a escolas ou salas de aula, evidenciando a necessidade de produções que investiguem a temática em larga escala.

O tipo de pesquisa priorizado pelos autores e a técnica de coleta de dados, está demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4- tipos de pesquisa e técnica de coleta de dados



Fonte: produzido pelos autores

Deste modo, identificamos que todas as pesquisas se utilizam da abordagem qualitativa, sendo 3 pesquisas de campo, 3 estudos de caso e 1 Estudo quase experimental intrassujeito; técnicas muito utilizadas para a análise de contextos particulares.

Após a seleção dos textos que comporiam o corpus desta pesquisa, percebemos que embora os autores tenham investigado contextos diferenciados, estes detiveram sua atenção em alguns temas em comuns, assim, elencamos a partir da leitura dos artigos selecionados, as seguintes categorias de análise: Práticas pedagógicas, adequações curriculares e aprendizagem de conteúdo.

No quadro abaixo observamos a distribuição dos artigos por categorias:

Quadro 3- Categorias de análise

Práticas pedagógicas	4
adequações curriculares	1
Aprendizagem de conteúdos	1
Desafios na escolarização de alunos com TEA	1

Fonte: elaborado pelos autores

Diante deste achado, podemos observar um maior enfoque sendo concedido as práticas pedagógicas, evidenciando também a centralidade do professor no processo de escolarização destes alunos.

Isso posto, discorreremos a partir de agora sobre as categorias baseadas nos artigos selecionados.

4.1 Práticas pedagógicas

Nessa categoria, os autores ponderam sobre as práticas desenvolvidas por professores no processo de escolarização dos alunos com TEA. Encontram-se nesta categoria 4 artigos: Monteiro e Bragin (2016); Macêdo e Nunes (2016); Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016); Vicari e Rahme (2020).

Monteiro e Bragin (2016) pesquisaram as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos autistas em uma escola, demonstrando os benefícios da perspectiva histórico-cultural para a promoção da aprendizagem a partir da interação social, significação e linguagem. A perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky pauta-se no pensamento do homem enquanto “produto e produtor de sua história e de sua cultura ‘pela’ e na interação social” (LEITE; LEITE;

PRANDI, 2009, p.204), neste sentido, o homem constrói-se a partir de sua relação com o outro e com o meio social.

Durante a pesquisa as autoras constataram que as práticas pedagógicas desenvolvidas inicialmente visavam o controle do comportamento dos alunos com ações mecânicas e repetitivas, evidenciando uma preocupação com estes aspectos em detrimento do conteúdo didático, de acordo com a pesquisa, na concepção da professora da turma os alunos com TEA só aprendiam por intermédio de um método de aprendizagem padrão, com atividades de repetição

As práticas curriculares desenvolvidas junto a este aluno demonstram assim, características excludentes, uma vez que o pensamento das professoras era baseado em visões estereotipadas sobre o autismo, tais como, o juízo que o aluno, por sua deficiência, não conseguiria aprender; as atividades escolares por sua vez, resumiam-se a ações mecânicas, de pareamento e encaixe, que em nada tinham a ver com as atividades trabalhadas com a turma, além destas crianças ficarem sempre isoladas, em um espaço a parte, onde pouco ou quase nada interagem com os demais alunos.

Diante de achados semelhantes, Nunes (2018) alerta que o processo de escolarização destes alunos tem se pautado sob “o engessamento, a rotinização, a mecanização, a predefinição de tarefas, a simplificação curricular, associada a uma percepção do aluno com deficiência como em condição inferior – aspectos que foram historicamente produzido” (NUNES, 2018, p. 96).

Compreendemos que as práticas ligadas a uma simplificação da aprendizagem do aluno com TEA tal como as evidenciadas na pesquisa, advém de uma visão errônea de associação entre o autismo e a incapacidade de aprendizagem, tendo em vista que a forma “como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento” (PLETSH, 2014, p.17).

A partir das conversas com a pesquisadora que buscou instigar a professora a introduzir atividades que fomentassem a interação das crianças e a participação efetiva dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem, a professora começou a mudar sua postura, passando a introduzir atividades mais dinâmicas que fomentaram a interação e a aprendizagem de novos conteúdos. Ainda que a pesquisa se refira a uma realidade isolada as autoras chamam a atenção para o fato desta realidade instigar para uma reflexão urgente sobre os processos de escolarização destes sujeitos.

Na pesquisa de Macêdo e Nunes (2016), as autoras discorrem sobre os resultados de uma intervenção fundamentada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) no desenvolvimento acadêmico e social de um aluno do 4º ano do ensino fundamental. A EAM pode ser compreendida como “uma interação do organismo humano com o mundo à qual se interpõe um mediador que, intencionalmente, seleciona os estímulos, organiza-os, reordena-os, agrupa-os e os estrutura” (VARELA, 2007, p.64).

De tal modo, a partir das observações realizadas em torno da sala de aula, as autoras constataram que o dia a dia deste espaço era pautado em uma perspectiva tradicional, com aulas expositivas, resumindo-se a cópias de conteúdos e resolução de atividades, tendo o professor como detentor do conhecimento; as tarefas disponibilizadas ao aluno com TEA baseavam-se em atividades infantilizadas, próprias da educação infantil e inadequadas para este, tendo em vista que o mesmo já era alfabetizado.

A partir das intervenções realizadas, as pesquisadoras apontaram mudanças significativas na prática da professora, que deixou de usar atividades inapropriadas à idade e ano do aluno empobrecedoras do currículo, passando a inserir atividades com maior nível de exigência que também fomentassem a participação coletiva. Houve assim, um aumento no nível de mediação da professora e conseqüentemente, melhor desempenho escolar e social do aluno.

Na pesquisa de Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) onde investigaram o processo de alfabetização de um aluno com TEA, é apontado tal como nas pesquisas de Macêdo e Nunes (2016) que a prática da reflete um desconhecimento sobre a deficiência, ocasionando entre outras questões, na simplificação do currículo, onde as atividades disponibilizadas para estes são totalmente diferenciadas da aplicada aos demais alunos; após as intervenções foi perceptível como a apropriação da linguagem escrita no processo de alfabetização e letramento favoreceu também a interação social do aluno.

As práticas tradicionais e homogêneas também são evidenciadas por outros autores que se deteram a analisar o processo de escolarização de alunos com TEA, tais como Pletsch e Glat (2011) onde abordam em sua pesquisa que as práticas observadas não levavam em consideração a diversidade presente em uma sala de aula, além de constatarem também a simplificação das atividades escolares se resumiam a pinturas, colagens e recortes, refletindo um empobrecimento do currículo.

A pesquisa de Vicari e Rahme (2020), último artigo relacionado a esta categoria, visou analisar as práticas desenvolvidas na escolarização de dois estudantes com TEA; as pesquisadoras constataram que as práticas adotadas nas salas de aula são pouco condizentes com práticas inclusivas, este impasse é ocasionado sobretudo segundo as autoras, pela falta de formação dos docentes, que afirmam ser desafiador trabalhar com este público em vista do escasso conhecimento acerca do transtorno, desconhecendo quais seriam os melhores recursos e estratégias a serem adotadas.

Durante a pesquisa, Vicari e Rahme (2020) destacam também que a utilização de práticas mais tradicionais acabou causando desinteresse do aluno, enquanto que quando aplicados outros recursos, como a música e a promoção da aprendizagem em outros ambientes, que não somente a sala de aula, ocasionou uma participação mais efetiva do mesmo. Os resultados da pesquisa demonstram que os professores ainda encaram o processo de escolarização de alunos com TEA como um desafio e ressaltam ainda a necessidade de formação para professores e auxiliares de apoio à inclusão.

Nos quatro artigos que englobam essa categoria, observamos que o desconhecimento sobre o TEA conduziu muitos professores a realizarem práticas não condizentes com a promoção de uma educação inclusiva e que favoreça a aprendizagem dos alunos, é notável ainda que em todos estes, o fator “formação” é realçado, sendo demonstrado o desconhecimento de muitos professores que se encontram sem saber “trabalhar com esse ou aquele aluno que tem determinada deficiência, como preparar atividades para que entendam o conteúdo, saber como avaliar esses alunos, saber como trabalhar com a família” (CAIADO, MARTINS, ANTONIO, 2009),

Corroborando com estes achados, Pletsch (2009, p. 196) concluiu em sua pesquisa que o desconhecimento dos professores ainda se constitui como um grande desafio a ser superado, nas palavras da autora: “[...] um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores”, à vista disso, anuímos com a necessidade de maiores investimentos em uma formação inicial e continuada que possibilite aos docentes mais aprofundamento nas questões relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência e suas particularidade.

Por conseguinte, conforme apontado pelas pesquisas elencadas nessa categoria, as lacunas na formação docente se constituem como um fator que implica de forma direta na concretização de processos inclusivos, bem como, na materialização de currículos mais flexíveis às particularidades individuais. Isso posto, discorreremos na categoria a seguir sobre as pesquisas que abordaram os aspectos referentes as adequações do currículo em sala de aula, visando a promoção da aprendizagem.

4.2 Adequações curriculares

A categoria adequações curriculares dispõe da pesquisa de Aporta e Lacerda (2018) que trata sobre as propostas de atividades utilizadas com um aluno do 2º ano do ensino fundamental. De tal modo, as pesquisadoras discorrem sobre como a superação de um olhar puramente biológico sobre as particularidades do aluno com TEA, por um olhar mais abrangente, favoreceu um maior êxito nas aprendizagens.

Com base nas observações realizadas em sala de aula, as pesquisadoras demonstram um esforço da docente em realizar as adequações do currículo sem simplificá-lo, em relação aos conteúdos trabalhados com o aluno é evidenciado durante a pesquisa que mesmo quando este não fazia exatamente as mesmas atividades que os demais, o conteúdo trabalhado era sempre o mesmo, com as devidas adequações; tal fato dialoga com os pressupostos da adequação curricular que prevê a inclusão do estudante no processo de aprendizagem, de modo que “esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala, de acordo com suas respectivas habilidades” (BOER, 2012, p. 26).

Quando a docente se refere as modificações realizadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno, utiliza a expressão “adaptação”, tal termo embora seja frequentemente utilizado na literatura acadêmica envolve várias controvérsias. Oliva (2016) destaca as mudanças desta terminologia ressaltando que inicialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 1999 utiliza o termo adaptação, denotando ainda um caráter integrador do aluno, explicitado em um de seus cadernos ao enunciar “a efetiva participação e integração do aluno” (BRASIL, 1999, p. 42). Em 2003 é publicado o documento Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em que o termo adaptação é substituído por adequação, bem como, o termo integração escolar é substituído por inclusão escolar.

Tratando desta questão, Boer (2012) aponta a diversidade de conceitos com que as adequações curriculares são tratadas nos documentos normativos nacionais e internacionais, sendo muitas vezes mencionadas como flexibilização ou adaptações curriculares, assim, o autor destaca as incertezas ocasionadas aos professores e profissionais da educação especial. De igual modo, Pires e Mendes (2019) constataram em suas pesquisas que a falta de clareza destes termos presentes nas políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial corrobora para os dissensos acerca do tema na literatura acadêmica e na prática dos professores.

Roldão (2018) quando discorre sobre a gestão do currículo, aponta quatro níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal e individual. O nível central de decisão curricular compreende o currículo oficial comum, o nível institucional se refere as modificações realizadas em torno do currículo nacional para atender as particularidades da escola, já o nível grupal tange as adequações realizadas para atender cada turma, enquanto o nível individual se refere as mudanças feitas pelo professor de forma individual para atender as particularidades individuais. O professor dispõe assim, de certas autonomias em relação ao currículo, o que possibilita ações mais direcionadas segundo as particularidades individuais para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, falaremos na próxima sessão sobre as ações tomadas pelo professor em prol da aprendizagem de conteúdo de um aluno com TEA, estudante do 9º ano do ensino fundamental.

4.3 Aprendizagem de conteúdos

Esta categoria compreende a pesquisa desenvolvida por Fleira e Fernandes (2019) que discorre sobre a aprendizagem de um aluno do 9º ano do ensino fundamental referente aos conteúdos: produtos notáveis e equações do 2º grau. A pesquisa se constituiu em sessões no contraturno das aulas e na própria sala de aula; as ações do contraturno se deram a partir de ações planejadas em torno do conteúdo que seria estudado futuramente, tencionando dar base

para a aprendizagem destes conteúdos.

As intervenções realizadas na pesquisa basearam-se na perspectiva de Vygotsky pautando-se inicialmente na mediação entre a professora, o aluno e os materiais concretos utilizados nas sessões como cubos e calculadora, e posteriormente entre estes e os pares em sala de aula. Em vista das observações iniciais e constatada a preferência do aluno por realizar atividades envolvendo representações geométricas, as atividades do aluno foram realizadas utilizando tal estratégia.

Ao empregar em sala de aula os materiais e jogos utilizados nas sessões, o aluno pôde interagir com os colegas, ensinando-os a resolver os exercícios por meio dos materiais, tal ação estimulou a autoestima do aluno, tornando-se mais confiante e autônomo em seu processo. São pertinentes as atitudes da pesquisadora em relação ao conteúdo estudado tendo em vista sua complexidade, uma vez que a utilização de materiais concretos favoreceu positivamente a aprendizagem e transformou-se gradativamente de instrumentos materiais para psicológicos.

Vygotsky (1984) explica que os instrumentos materiais são físicos, portanto, voltados para o externo, enquanto os instrumentos psicológicos voltam-se aos processos de formação da mente e são, por tanto, internos, de tal modo, este primeiro conduz a transformações na natureza externas, ao passo que o psicológico “orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas” (STRIGUERI, 2017, p.143).

Observamos que as ações de ensino e aprendizagem se pautaram na abordagem construtivista alicerçada em Vygotsky, onde a “aprendizagem é centrada no aluno. O professor assume o papel de orientador- mediador do processo de ensino- aprendizagem [...]” (SANTOS; JUNQUIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 187), ressaltamos os diversos benefícios desta abordagem para a aprendizagem da matemática por esta possibilitar ao professor e ao aluno um processo mais dinâmico, favorecendo a aquisição da aprendizagem e da significação simbólica da linguagem (SANTOS; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 66).

Neste interim, notamos a dinamicidade trazida pela docente para a inclusão do aluno com TEA para que este compreendesse o conteúdo da disciplina matemática, notamos a partir da delimitação do objeto da pesquisa, no entanto, uma organização curricular engessada em disciplinas, que:

É consequência de uma “classificação forte”, segundo os termos de Basil Barnstein, na qual os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente ao que separa o trabalho manual do intelectual), assim como de um “enquadramento forte”, no qual exige um grau mínimo de controle de professores e alunos sobre o projeto e desenvolvimento do currículo (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

Constatamos diante disso a necessidade de se repensar as organizações curriculares que superem essa perspectiva estanque de organização por disciplinas, pautada na fragmentação do conhecimento que compreende as áreas do conhecimento como isoladas entre si. Diante da complexidade da sociedade atual, convém pensar organizações outras que favoreçam a integração entre os conhecimentos.

Observamos na pesquisa destacada para esta categoria, que embora haja esforços da docente na promoção da aprendizagem do estudante ainda há uma adoção de uma estrutura curricular baseada na fragmentação de disciplinas, compreendemos que o diálogo com as demais disciplinas favoreceria uma aprendizagem mais dialógica e inclusiva, tendo em vista que a segmentação dificulta o processo, uma vez que “quanto maior for a compartimentação dos

conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa” (SANTOMÉ, 1998, p.41).

Diante desta observação não podemos, contudo, culpabilizar a docente por sua ação, uma vez que este procedimento está arraigado nas escolas do país, sendo necessárias desconstruções significativas nas instituições escolares, o que aponta para um longo percurso a ser percorrido.

4.4 Desafios na escolarização de alunos com TEA

Na pesquisa da Barbosa (2018) são analisados os desafios postos ao processo de escolarização de um aluno com TEA, estudante do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam com este aluno. A pesquisa se constituiu por observações na sala de aula, entrevistas e sessões para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Durante as observações, a pesquisadora constatou vários desafios enfrentados pelas profissionais que atuavam com ao aluno, como: a carência de formação para os professores, distanciamento entre as professoras do AEE e da sala regular e a indisponibilidade de tempo para o planejamento de atividades adequadas para o aluno, o que ocasionou a marginalização do estudante do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo pelo enrijecimento do currículo com a falta de flexibilidade para o aluno.

Corroborando com essa discussão, Costa e Dantas (2014) também encontraram achados semelhantes em sua pesquisa, onde demonstraram que o principal empecilho para uma articulação mais efetiva entre a sala regular e o AEE é justamente a falta de diálogo; os professores justificam isso com o fato da indisponibilidade de tempo; de igual modo, Silva e Menezes (2013) também concluíram em sua pesquisa que há um parco diálogo entre a sala comum e a sala do AEE, embora as professoras reconheçam a necessidade de aproximação destes espaços.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA prevê “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012), no entanto, conforme foi demonstrado na pesquisa, este ainda é um desafio para os profissionais que atuam com estes alunos.

Nessa perspectiva, concordamos com Pletsch (2014) ao afirmar que há a urgente necessidade, na formação inicial e continuada de professores, de se “assegurar fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais” (2014, p.15), assim, é evidenciada que a formação inicial e continuada se constitui como uma ferramenta demasiadamente importante para a construção de processos de escolarização mais inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados elencados nesta pesquisa, observamos a carência de pesquisas que se detenham sobre os aspectos curriculares no processo de escolarização de aluno com TEA no ensino fundamental. Tendo em vista as proporções que o campo da inclusão ocupa atualmente, consideramos que o número de artigos encontrados demonstra a necessidade de uma maior expansão de estudos sobre o tema. A escassez de pesquisas que discorram sobre o processo de escolarização de alunos com TEA também foi destacada nas pesquisas de Boer (2009), Silva (2016) e Fernandes (2017).

Nesse sentido, constatamos ainda, que o foco das produções tem se direcionado para as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a alunos com TEA e que estas têm se centrado nos anos

iniciais do ensino fundamental. Quando discorrem sobre as práticas pedagógicas no processo de escolarização, são destacadas a adoção de práticas pedagógicas tradicionais que não se flexibilizam em vista da aprendizagem do aluno e o desconhecimento dos professores sobre o transtorno, bem como, sobre como favorecer práticas curriculares mais inclusivas na sala de aula, apontando a necessidade de formação mais aprofundada para estes profissionais.

O estudo com ênfase nas adequações curriculares demonstra que as adequações favoreceram no espaço investigado a aprendizagem do aluno, mas evidencia que mesmo quando os professores tentam fazer tais adequações ainda há muitas dúvidas sobre o assunto e sobre como essas adequações podem ser realizadas.

A pesquisa pautada no aspecto aprendizagem de conteúdos demonstra que a utilização de materiais concretos como estratégia para favorecer a aprendizagem desperta o interesse do aluno, mas mostra um ensino pautado na disciplinarização do conhecimento. Quanto a categoria desafios na escolarização de alunos com TEA é evidenciado que embora tenhamos avançado consideravelmente em relação ao acesso ao ensino regular, ainda observamos que ainda temos muito a enfrentar.

Diante dos achados demonstrados, observamos alguns avanços no campo, bem como, lacunas que necessitam ser exploradas. Notamos que as pesquisas tem se detido sobre a figura do professor e de suas práticas, bem como, sobre a necessidade de investimento na formação inicial e continuada destes profissionais. Foi constatada também durante esta pesquisa, que o currículo para a escolarização de alunos com TEA ainda se pauta em um processo regado a estereótipos e tradicionalismos; consideramos diante disso, que o investimento em pesquisas colaborativas, que estabelecem parcerias entre pesquisadores e professores, se mostra como uma alternativa possível na busca pela formulação de currículos, e conseqüentemente, processos de escolarização mais inclusivos.

Ademais, reiteramos a necessidade de aprofundamento nas elucidações aqui constatadas, bem como, reconhecemos o carecimento de pesquisas que se debrucem sobre os processos de escolarização de alunos com TEA e sobre o currículo pensado para estes sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.154 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10330/1/Tese_Katiuscia%20Cristina%20Vargas%20Antunes.pdf>. Acesso em: ago. 2021.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 24, n.1, p.45-58, Jan-Mar 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: ago. 2021.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012, 119 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3095/4279.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: ago.2021.
- BARBOSA OLIVEIRA, Marily. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão Escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 31, p.305 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248>. Acesso em: ago.

2021.

BAPTISTA, C. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA C. R. (Orgs) **Escolarização de Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p.75-87.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais**, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. 64 p. Disponível em: <http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/5%20PCN2-18necessidades.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Presidência da República, Casa Civil, dez.2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: ago. 2021.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTONIO, N.D.R. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 9, núm. 28, p. 621-632, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114443015.pdf>. Acesso em: set. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.13, n. 2, p. 87-94. Abr./jun2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309/1651>. Acesso em: ago. 2021

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas**. v. 3. 2º edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, L. L.; DANTAS, L. M. A relação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte- CE. IN: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva- CINTEDI**, 2014, Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. v. 1 Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8457>. Acesso em: ago. 2021.

DINIZ, Margareth. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>. Acesso em: set. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: set. 2021.

FLEIRA, R.C; FERNANDES, S. H. A. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 811-831, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6kJT5LSgz78QyLykbTXgNmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

FUSINATO, C. V.; KRAEMER, C. A invenção histórica da escola e a escolarização no Brasil. In: XI Congresso nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais eletrônico**, Curitiba, 2013, p. 21012-21025. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf. Acesso em: set. 2021

GOODSON, Ivor F. **Currículo – teoria e história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], Marília, v. 17, p.41-58, maio-ago., 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt>. Acesso em: out. 2021.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural.

Akrópolis, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009. Disponível em:

<file:///D:/Downloads/2900-9724-1-PB.pdf>. . Acesso em: out. 2021.

LEITE, T. **Currículo e Necessidades Educativas Especiais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%adculo%20e%20Necessidades.pdf>.

Acesso em: set.2021.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e Práticas para refletir sobre a Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010 (série Cadernos da Diversidade).

MACEDO, C.R.S. de.; NUNES, D.R. de. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação Em Questão**, v. 54, n. 42, p. 135-160, set./dez. 2016. Disponível em:

[file:///D:/Downloads/10956-Texto%20do%20artigo-31317-3-10-20170208%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/10956-Texto%20do%20artigo-31317-3-10-20170208%20(2).pdf). Acesso em: ago. 2021.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. (Org). **Temas em Educação Especial** 2.1 ed. São Carlos: UFSCar, 1993. p. 25-54.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, G. M. L. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, M.D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 137-148.

MONTEIRO, M.I.B; BRAGIN, J.M.B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades.

Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em:

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12346>. Acesso em: ago. 2021.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B.S; CEDON, B.V.; KREMER, J.M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 21-34.

NUNES, Débora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, vol. 26, n.47, p. 557 – 572. Santa Maria, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: out. 2021.

NUNES, Jéssica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos com tea no ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar**. Dissertação

(mestrado), programa de pós-graduação em currículo e gestão da escola básica – PPEB, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018, p. 211. Disponível em:

<https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/JESSICA%20FERREIRA%20NUNES.20.10.2018.pdf>. Acesso em: ago.2021.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 27, núm. 3, set./ dez., 2016, p. 492-502. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2021.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 110-124, set. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25648/18551>>. Acesso em: out. 2021.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390-403, set/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581> Acesso em: set.2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. (Tese de doutorado).

PLETSH, M. D.; GLAT, R. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In.: **Anais**- 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-594%20int.pdf>. Acesso em: ago.2021.

PLETSCH, M. Educação Especial e Inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**. Catalalão, GO, v. 12, jun./jul. 2014, pp. 7-26. Disponível em: <file:///D:/Downloads/31204-Texto%20do%20artigo-131253-1-10-20140722.pdf>. Acesso em: ago.2021.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v.11, n.1, p. 56-66, jul./dez.2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/grmb,+inc.soc.v11-n1-2017-artigo-04%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/grmb,+inc.soc.v11-n1-2017-artigo-04%20(1).pdf). Acesso em: set. 2021.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos Históricos da Escolarização. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. BAPTISTA Claudio R. (org.). Porto Alegre, RS. Editora Mediação, 2006. p.53-69.

ROLDÃO, M.C. **Gestão Curricular – fundamentos e práticas**. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa,1999.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a Gestão do Currículo** - Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; OLIVEIRA, G. S. Teorias da aprendizagem e conhecimento matemático: aportes teóricos a prática docente. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 179-195, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/30853/16835>. Acesso em: ago.2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 37. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: artmed, 1998.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares. Ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE): um diálogo em construção. In: IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, Curitiba, 2013. **Anais eletrônico**, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9698_5244.pdf. Acesso em: set.2021.

STRIQUER, M. dos S. D. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, n. 19, p.142-156, Jul. 2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/15165-67244-2-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/15165-67244-2-PB%20(1).pdf) Acesso em: set.2021.

VALÉRIO, P. M. C. M. **Periódicos científicos eletrônicos e novas perspectivas de comunicação e divulgação para a ciência**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, p. 214. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/687/1/valeriopalmira2005.pdf>. Acesso em: out.2021.

VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: A Mediação Segundo Feuerstein**. São Paulo: Senac; 2007.

VICARI, L.; RAHME, M. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, Santa Maria, abril, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: ago.2021.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).