



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MARIA GESIKELLE FIRMINO

ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS: um estado do conhecimento (2008-2022)

BELÉM- PA

2024

MARIA GESIKELLE FIRMINO

**ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS: um estado do conhecimento (2008-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM-PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F525o Firmino, Maria Gesikelle.
ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CURRÍCULO NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS :
:um estado do conhecimento (2008-2022) / Maria Gesikelle
Firmino. — 2024.
128 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Amélia Maria Araújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2024.

1. Currículo. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Escolarização. 4. Ensino Fundamental. 5. Estado do
conhecimento. I. Título.

CDD 370

MARIA GESIKELLE FIRMINO

**ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS: um estado do conhecimento (2008-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

DATA DA DEFESA: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dra. Cléia Demétrio Pereira- Avaliadora interna
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC

Profo. Dr^o. Genylton Odilon Rego da Rocha- Avaliador interno
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr^a Daniele Doroteia Rocha da Silva de Lima- Suplente
Universidade Federal do Pará – UFPA

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me acompanharam nesta trajetória,
em especial, a minha família.

AGRADECIMENTOS

Antes mesmo do início deste processo, alguém já havia planejado e cuidado de cada detalhe para que eu chegasse até aqui. Por isso, em primeiro lugar agradeço a Ele, o meu Deus, que com seu cuidado de pai me sustentou nos momentos difíceis e foi meu condutor nesta trajetória. À minha intercessora no céu, Maria Santíssima, por todo auxílio em tantos momentos, por cuidar de cada detalhe, em todas as ocasiões.

Agradeço imensamente aos meus pais, Antônio e Marta, minhas irmãs, Jackeline e Olga, meu cunhado Elverk, e ao meu namorado, Ítalo, por todo incentivo, compreensão e apoio. Sem esta base, eu não teria chegado onde cheguei.

À melhor orientadora que eu poderia ter, prof.^a. Dr.^a. Amélia Maria Araújo Mesquita, a quem não tenho palavras para descrever o quanto a admiro e sou grata por tê-la como orientadora neste percurso formativo. A convivência nestes dois anos me fez admirá-la não somente pela profissional extraordinária que é, mas sobretudo, por sua humanidade. Obrigada por todo direcionamento nesta pesquisa e compreensão de sempre.

Agradeço à Universidade Federal do Pará, e, assim, agradeço à universidade pública, enquanto núcleo de produção e disseminação do conhecimento, em especial, ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA; a todos os servidores e professores, sobretudo àqueles com quem pude conviver de maneira mais próxima durante as disciplinas do curso.

Um agradecimento especial aos membros da banca: professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, por seus ricos ensinamentos e contribuições em minha formação, desde o curso de especialização em Currículo, e professora Dra. Cléia Demétrio Pereira, por suas contribuições para o aprimoramento deste texto. Suas falas durante a qualificação se tornaram combustíveis para aperfeiçoamento desta pesquisa. Minha admiração e gratidão sempre!

Aos amigos da turma 2022, que compartilharam comigo tantos momentos, em especial, a Aida Soares, Ailto Ramos e Cintia Wanilly, obrigada pela força, trabalhos construídos juntos e por dividirem tantos bons momentos ao longo destes dois anos.

Um agradecimento especial a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), que foi um diferencial em minha formação. As discussões realizadas em cada encontro do grupo, enriqueceram de maneira singular minha constituição enquanto pesquisadora.

Agradeço ainda, aos colegas de trabalho da escola Anexa Alana de Souza Barbosa, por todo apoio e incentivo na luta por conciliar trabalho e estudo. Que sigamos fazendo da educação básica pública, um lugar de construção de sujeitos críticos e escritores de suas próprias histórias.

RESUMO

A presente pesquisa se situa na articulação entre os campos do currículo e da educação especial e tem como tema o currículo no processo de escolarização de alunos público da Educação especial. Dado que esse processo tem sido marcado por disputas conceituais e, na mesma medida, observamos que não há consensos sobre que perspectiva curricular no contexto da educação inclusiva seria a mais assertiva, delimitamos como objeto dessa investigação “a produção do conhecimento em teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental no período 2008 a 2022”. Diante disso, a pesquisa se propõe a responder ao seguinte problema: o que revelam as teses e dissertações disponibilizadas no banco da CAPES, no período de 2008 a 2022, sobre a seleção e organização do currículo no processo de escolarização de alunos autistas no ensino fundamental? Como objetivo geral nos propomos a analisar como a organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos autistas vem sendo discutido nas teses e dissertações, dos programas de pós-graduação do Brasil, no período de 2008 a 2022. O estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Para tanto, foi realizada a busca no Catálogo de Teses e dissertações, por meio dos seguintes descritores: Escolarização, TEA, autismo, Currículo e ensino fundamental, com a utilização do operador booleano “*and*”. Foram identificadas 16 pesquisas, sendo 15 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Os resultados evidenciaram ausência de pesquisas com esses descritores nos anos finais do ensino fundamental, bem como, que a organização curricular predominante, é a disciplinar. Os resultados apontam ainda, que a seleção do conhecimento para este público tem sido marcada pelo acesso a conhecimentos elementares, bem como, restritos às áreas de língua portuguesa e matemática. Concluiu-se que os processos de organização e seleção do currículo para alunos autistas tem sido marcado por simplificações, distantes da concepção de acesso ao conhecimento poderoso.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo; Transtorno do Espectro Autista; Escolarização; Ensino Fundamental; Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This research is located in the articulation between the fields of curriculum and special education and its theme is the curriculum in the schooling process of target audience students in Special Education (PAEE). Given that this process has been marked by conceptual disputes and, to the same extent, we observe that there is no consensus on which curricular perspective in the context of inclusive education would be the most assertive, we define the object of this investigation as “the production of knowledge in theses and dissertations made available on the Theses and Dissertations Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) on the organization and selection of the curriculum for the schooling of students with ASD in primary education in the period 2008 to 2022”. In view of this, the research proposes to answer the following problem: what do the theses and dissertations made available in the CAPES database, from 2008 to 2022, reveal about the selection and organization of the curriculum in the schooling process of students with ASD in teaching fundamental? As a general objective, we propose to analyze how the organization and selection of the curriculum for the schooling of students with ASD has been discussed in the theses and dissertations of postgraduate programs in Brazil, from 2008 to 2022. The study was developed in a qualitative approach and consists of a bibliographical research of the state of knowledge type. To this end, a search was carried out in the Catalog of Theses and Dissertations, using the following descriptors: Schooling, ASD, autism, Curriculum and elementary education, using the Boolean operator “and”. 16 studies were identified, 15 master's theses and 1 doctoral thesis. The results showed the absence of research with these descriptors in the final years of elementary school, as well as that the predominant curricular organization is disciplinary. The results also indicate that the selection of knowledge for this audience has been marked by access to elementary knowledge, as well as restricted to the areas of Portuguese language and mathematics. It was concluded that the curriculum organization and selection processes for students with ASD have been marked by simplifications, far from the conception of access to powerful knowledge.

KEYWORDS: Curriculum; autism spectrum disorder; Schooling; Elementary School; State of Knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Quantitativo de pesquisas sobre currículo escolarização	17
QUADRO 2: Quantitativo de pesquisas sobre currículo e TEA	17
QUADRO 3: Documentos oficiais que versam sobre a escolarização de alunos PAEE e o currículo	22
QUADRO 4: Pesquisa nos repositórios de teses e dissertações	32
QUADRO 5: corpus da pesquisa.....	35
QUADRO 6: Pré-indicadores e indicadores	40
QUADRO 7: categorias de análises por eixos temáticos	41
QUADRO 8: Organização do ensino fundamental de nove anos	53
QUADRO 9: informações gerais sobre as pesquisas – contextualização	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Matrículas de alunos PAEE por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.....19

GRÁFICO 2: Distribuição de matrículas de alunos PAEE nas etapas da educação básica .19

GRÁFICO 3: Teses e dissertações com os descritores “currículo AND “educação especial”
.....25

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Ciclo do estado do conhecimento	34
FIGURA 2: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	45
FIGURA 3: Operadores booleanos AND, OR e AND	32
FIGURA 4: Organização dos componentes curriculares em relação às áreas do conhecimento.	56
FIGURA 5: Competências Gerais da Educação Básica- Ensino Fundamental	61
FIGURA 6: Distribuição das pesquisas no Ensino Fundamental	76

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DSM	Diagnóstico de Distúrbios Mentais
DUA	Desenho Universal para a aprendizagem
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
GECEB	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre currículo da Educação Básica
INCLUDERE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da inclusão.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público da educação especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE- PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SEB	Secretaria de Educação Básica
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1- Aproximação com o tema	14
1.2- A delimitação do objeto	15
1.3- Problematizações e definições quanto aos objetivos da pesquisa	21
2 TECENDO O PERCURSO: O MOVIMENTO METODOLÓGICO	27
2.1- As pesquisas do tipo “estado do conhecimento”	27
2.2- A trilha da pesquisa	30
2. 3- Elementos metodológicos constitutivos da pesquisa	38
3 ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO - DEMARCAÇÕES TEÓRICAS E PRESCRITIVAS	41
3.1 Escolarização – singularidades do processo de sistematização do ensino e aprendizagem	41
3.2 Currículo- processo de organização e seleção do conhecimento	44
3.2.1 A organização do currículo do ensino fundamental brasileiro	52
4 PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	63
4.1 Transtorno do Espectro Autista- aspectos teóricos	63
4.2 Apontamentos sobre o currículo no contexto da inclusão de estudantes com TEA .	67
5 CURRÍCULO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS – O QUE REVELAM AS PESQUISAS	74
5.1- Aspectos contextuais	75.
5.2 Entre adaptar, adequar e flexibilizar- o currículo para o aluno com TEA nas teses e dissertações	80
5.3 A organização e seleção do conhecimento para alunos autistas em teses e dissertações	85
5.3.1 a organização do currículo no contexto da escolarização de alunos autistas	85

5.3.2 currículos centrados nos conhecimentos escolares	90
5.3.3 currículos simplificados	94
5.3.4 currículo com viés funcional.....	98
6 CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	108

1 INTRODUÇÃO

Esta seção se deterá a apresentar o encontro com o tema, onde discorro sobre minha trajetória acadêmica e profissional, bem como a relação de ambas com o tema, além disso, ressalto descobertas feitas em minha pesquisa exploratória que possibilitaram pistas para o desenvolvimento do objeto e onde justifico sobre o porquê das escolhas adotadas. Ao fim, apresento o problema, questões de investigação e objetivos, como também, as contribuições da pesquisa em seus diversos âmbitos.

1.1 A aproximação com o tema

Essa pesquisa desenvolve-se na articulação entre os campos do currículo e da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, compreendendo que este é um debate ainda turbido no meio acadêmico. Desta forma, a pesquisa, ora apresentada, se detém sobre o tema **o currículo no processo de escolarização de alunos público da Educação Especial (PAEE)**.

A garantia do acesso à escola regular para estudantes com deficiência, foi gradativamente se incorporando à realidade da escola básica brasileira, de modo que o espaço escolar foi mudando seu perfil de alunado e estes sujeitos foram progressivamente ocupando este espaço. Por conseguinte, Sacristán (2002) tece reflexões acerca da diversidade humana e nos possibilita compreender a diversidade como uma das características fundamentais da escola básica atual, no entanto, notamos que em variados espaços, dentre estes, o ambiente escolar, estas diferenças ainda são encaradas como algo insólito e excêntrico, não sendo notada ainda por muitos, como aspecto constitutivo de nossa identidade.

Tal fato me inquietava sobremaneira desde a graduação e, a partir de meu ingresso como docente na escola básica, as inquietações foram se tornando ainda mais incisivas. Dessa maneira, o encontro com a temática desta pesquisa advém tanto do meu percurso acadêmico, quanto do profissional, sendo fruto de inquietações empíricas e teóricas vivenciadas e refletidas no cotidiano de atuação profissional e também no âmbito acadêmico.

A minha relação com o tema inicia-se ainda na graduação enquanto discente do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Castanhal. Nesse período, fui integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre currículo da Educação Básica – GECEB, que me despertou para as discussões relacionadas ao currículo e

suas implicações no processo de escolarização. Nessa ocasião, pude me inserir no campo do currículo por meio da organização de eventos científicos e escrita de trabalhos acadêmicos em torno de tal temática.

Quanto à minha aproximação com o campo da Educação Especial, esta se deu ainda durante a graduação com a vivência de disciplinas tais como, Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Inclusiva e Libras, que me despertaram para reflexões primordiais acerca do direito à escolarização. No entanto, não me aprofundei ainda, neste momento, nas questões referentes à Educação Especial, de modo que esta aproximação mais incisiva se deu com meu ingresso como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do município de Ananindeua no ano de 2019, onde atuo desde esta ocasião, na sala de ensino regular, junto a alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), especialmente, com transtorno do espectro autista (TEA).

Desta maneira, visando uma maior aproximação com os campos do currículo e da Educação Especial, ingressei, no ano de 2020, na especialização em Currículo da Educação Básica, promovida pelo Núcleo de Educação Básica (NEB/ UFPA), convencida a me aprofundar nas pesquisas sobre o currículo e o processo de escolarização de alunos autistas.

Durante a produção do trabalho final da especialização, desenvolvi uma pesquisa, sob a orientação da professora doutora Amélia Maria Araújo Mesquita, que pretendia vislumbrar o que se tem discutido nos periódicos especializados sobre a relação currículo e escolarização de alunos autistas. Envolvi-me de forma muito intensa com a pesquisa, de modo que os achados me instigaram a dar prosseguimento ao estudo de forma mais aprofundada.

Por conseguinte, em vista dos achados realizados nesta primeira pesquisa, ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA (NEB), quis dar aprofundamento neste primeiro estudo realizado na especialização, trazendo como tema desta pesquisa o currículo no processo de escolarização de alunos público da Educação especial.

1.2 A delimitação do objeto

A relação entre o campo do currículo e da educação especial é permeada de muitas imprecisões. Nas pesquisas acadêmicas é possível notar um distanciamento destas, no que concerne à articulação entre estes campos (Haas, Baptista, 2015). Em vista disso, permeiam nas discussões atreladas ao currículo e à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, uma diversificação conceitual que implica de maneira direta a organização e

seleção do conhecimento para o público desta modalidade de ensino.

Deste modo, em vista da centralidade concedida ao currículo no processo de escolarização por sua vinculação à organização e seleção dos conhecimentos construídos historicamente, este se torna objeto de divergências quando atrelado à escolarização de alunos PAEE, de maneira que não há consenso se ele deve ser adaptado, adequado, flexibilizado ou diferenciado, para que haja a garantia do acesso ao conhecimento. Com isso, a partir de meus estudos, foram surgindo inquietações quanto à compreensão de como as pesquisas têm abordado as questões referentes à organização e seleção do currículo para o processo de escolarização desses estudantes.

Para uma maior aproximação com o tema desta pesquisa, realizei inicialmente uma pesquisa exploratória no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesta busca, os resultados foram refinados a partir dos filtros da grande área do conhecimento: ciências humanas, área do conhecimento e áreas de concentração: educação, além disso, nos campos de busca utilizei descritores com aspas e o operador booleano *AND*, em maiúsculo. Também foram aplicados como recorte temporal o período 2012- 2022.

Embora 2012 não se configure como recorte inicial da pesquisa, foi aqui utilizado apenas para se ter uma visão geral sobre o tema, além de 2012 marcar a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, importante conquista para a garantia de diversos direitos a estes sujeitos.

No primeiro levantamento realizado, visei abranger os aspectos referentes ao currículo e a escolarização, para tanto, utilizei no campo de buscas do repositório os descritores “Currículo AND escolarização” e obtive 34 resultados, dentre os quais três se repetiam. Assim, obtive, ao final, 31 resultados. Nestas pesquisas, constatei que apenas cinco vinculavam o currículo com a escolarização de alunos público da Educação Especial¹.

Nas pesquisas referentes a esta primeira busca, obtive como resultado a pesquisa de Alves (2014), que visou investigar as práticas desenvolvidas com alunos autistas; a pesquisa de Silva (2017), que analisou práticas de disciplinamento e escolarização em uma escola de surdos; Santos (2017), que visou analisar como a produção acadêmica de teses e dissertações, artigos científicos e documentos de políticas educacionais consideram o currículo e o direito à

¹ As outras pesquisas que não se dedicaram à escolarização de alunos PAEE, se voltavam às vivências no currículo no berçário (Cortezzi, 2020), escolarização de imigrantes (Maschio, 2012), avaliações de larga escala (Mello, 2012), Formação de professores (Cavalcante, 2012; Gaya, 2012; GomeS, 2012) educação de jovens e adultos (Bezerra, 2013; Katrein, 2012; Vale,2012;), dentre outros.

educação para as pessoas com deficiência; a pesquisa de Santos (2015) que objetivou investigar as intervenções pedagógicas realizadas com uma aluna com deficiência intelectual e a pesquisa de Câmara (2018) que reflete sobre mecanismos produzidos pela escola, voltados para o governo de alunos surdos. Os resultados foram sintetizados no quadro 1:

Quadro 1: Quantitativo de pesquisas sobre currículo e escolarização

Descritor	Pesquisas encontradas	Pesquisas repetidas	Total	Pesquisas que vinculam currículo e escolarização de alunos PAEE
Currículo AND escolarização	34	3	31	5

Fonte: elaborado pela autora com base no BTD/CAPES.

Neste cenário, observei uma fragilidade no número de pesquisas que conectam o currículo e o processo de escolarização do público da Educação Especial. É evidente que a presença desse público na sala regular interroga a escola acerca de sua dinâmica, seu currículo, e sua constituição e tal situação causou-me inquietações, por compreender que esta discussão precisava ser fomentada de maneira mais incisiva.

Realizei ainda um segundo levantamento, desta vez utilizando os descritores “currículo” AND “tea”. Neste levantamento obtive apenas 10 resultados; destes, três se repetiam, resultando assim, em 7 pesquisas.

Quadro 2: Quantitativo de pesquisas sobre currículo e TEA

Descritor	Pesquisas encontradas	Pesquisas repetidas	Total	Pesquisas que vinculam currículo e TEA
Currículo AND TEA	10	3	7	7

Fonte: elaborado pela autora com base no BTD/CAPES.

Notei, a partir da leitura dos títulos e resumos destas pesquisas, que estas têm focado sua atenção sobre aspectos referentes aos conteúdos escolares (Nunes, 2018), desenvolvimento da comunicação (Caixeta, 2019), metodologias e estratégias no processo de alfabetização (Luz, 2020), sentidos e significados atribuídos pela criança às experiências vivenciadas no espaço escolar (Frances, 2020), prática curricular (Mendes, 2020), inclusão escolar (Branco, 2021) e identificação de dificuldades e possibilidades de adequações no uso de materiais didáticos (Silva Júnior, 2021).

Os levantamentos realizados neste primeiro momento, me conduziram para uma série de problematizações acerca do currículo para o processo de escolarização de alunos PAEE,

tendo em vista que, diante dos achados, percebi que a relação entre currículo e Educação Especial ainda é muito frágil nas pesquisas, de modo que esta relação ainda é pouco explorada, tanto no campo do currículo, quanto no campo da Educação Especial. Notei ainda que a fragilidade é mais acentuada quando nos voltamos ao currículo desenvolvido junto a alunos autistas.

Inquieta com os achados até o momento, detive-me na busca de pesquisas que tivessem realizado estados do conhecimento sobre esta questão, visando obter maiores esclarecimentos acerca de como as pesquisas têm discutido a relação currículo e escolarização de alunos autistas. Contudo, quando realizei combinação com os elementos “currículo”, “educação especial” e “estado do conhecimento”, não obtive nenhum resultado de pesquisa que tenha visado realizar um estado do conhecimento entrelaçando tais elementos. Este resultado também se repetiu quando associado aos termos “currículo”, “TEA” e “estado do conhecimento”. À vista disso, deu-se o processo de delimitação de meu objeto. Assim sendo, atentando-me para a necessidade de analisar o que se tem discutido acerca deste tema, esta pesquisa tem como seu objeto: **a produção do conhecimento em teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Teses da CAPES sobre a seleção e organização do currículo para a escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental no período 2008 a 2022.**

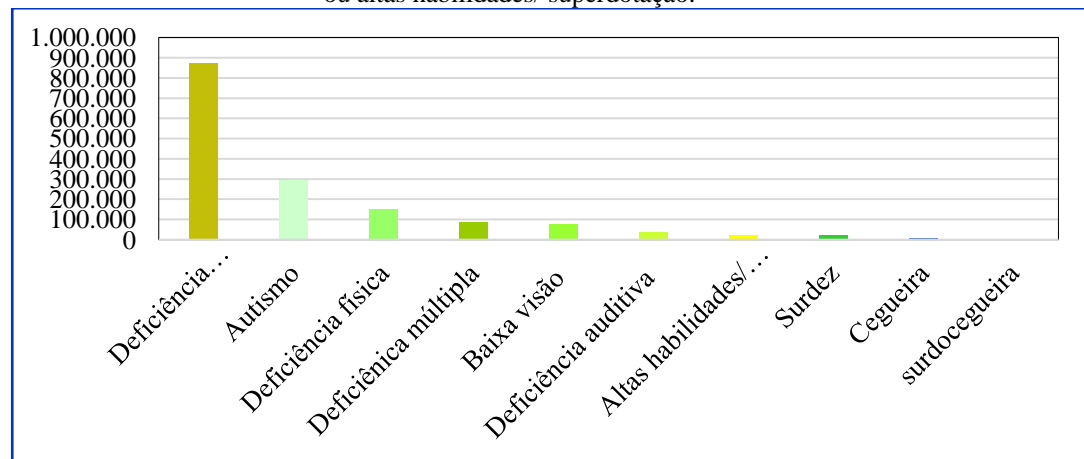
A partir dos dados encontrados, observei não haver registro de nenhuma tese ou dissertação que tenha se proposto a realizar um estado do conhecimento sobre o currículo no processo de escolarização de alunos autistas, utilizando o recorte temporal adotado nesta pesquisa. Com isso, demarco seu ineditismo. Ainda na pesquisa exploratória, notei que a maioria das pesquisas sobre o tema em questão, tem se voltado a estudos de caso. Neste sentido, a pesquisa ora apresentada se soma a estas por ter um objeto distinto, o qual é referente ao estado do conhecimento ao longo do período 2008- 2022.

No que tange ao recorte temporal da pesquisa, parto do ano de 2008, em vista da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), sendo esta uma das políticas de maior relevância no que se refere às políticas educacionais para a Educação Especial, bem como, o fato do ano de 2008 demarcar o registro significativo de transição das matrículas das escolas especiais para as

escolas regulares². Para recorte final, defini o ano de 2022, em vista da atualidade dos dados coletados, considerando-se que o levantamento foi realizado em 2023, portanto, no contexto da pesquisa, visto que as pesquisas mais atuais eram referentes ao ano de 2022.

A opção por centrar minha atenção na escolarização de alunos autistas, advém tanto da aproximação profissional junto a este público, quanto pelo crescente número de alunos autistas nas salas regulares, tendo em vista que nos dados do censo escolar este público consta como a segunda maior incidência de alunos PAEE matriculados nas salas de ensino regular, conforme observado a seguir:

Gráfico 1: Matrículas de alunos PAEE por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

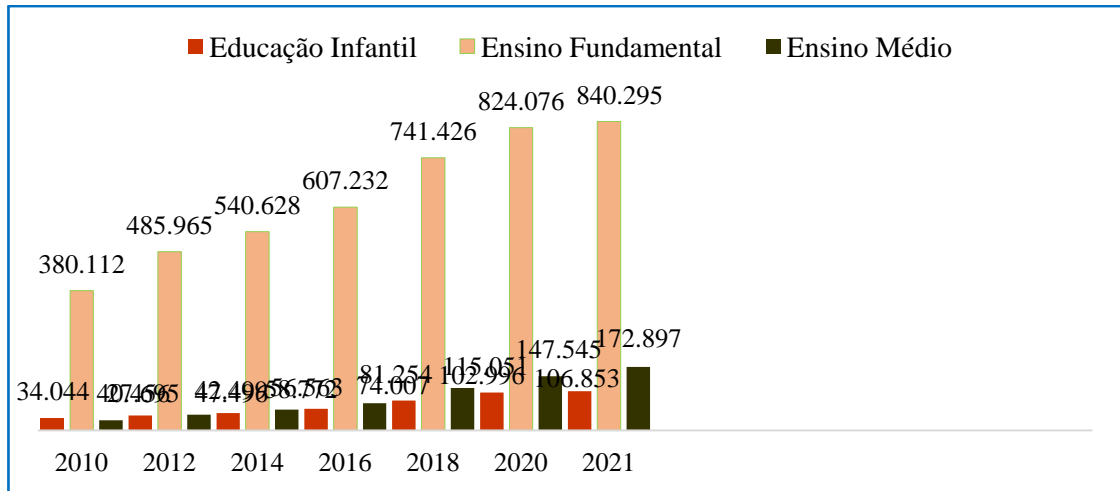


Fonte: adaptado de Inep/ Censo Escolar 2021.

Destaco ainda, que o recorte a partir da etapa “Ensino Fundamental” decorre do fato de a mesma concentrar o maior número de matrículas da Educação Especial nas escolas regulares, onde 106.853 destes alunos estão matriculados na Educação Infantil, 840.295 no Ensino Fundamental e 172.897 no Ensino Médio, conforme evidenciado nos dados do censo escolar 2021 e melhor demonstrado no gráfico:

Gráfico 2: distribuição das matrículas de alunos PAEE nas etapas da Educação Básica

² Os dados do Censo Escolar de 2009 (BRASIL, 2009) apontam que em 2007 as matrículas nas salas regulares chegavam a 47%, e em 2008 passaram a 54%.



Fonte: adaptado de Inep/ Censo Escolar 2021.

A escolha pela análise das teses e dissertações, parte da compreensão de que estas são resultantes de um espaço privilegiado da produção científica, que são os programas de pós-graduação, estes são concebidos como “lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa, de criação de conhecimento novo, num processo que faça avançar a ciência na área” (Severino, 2007, p. 34). Desta maneira, esta pesquisa se deterá em teses e dissertações brasileiras publicadas no banco de Teses e Dissertações da Capes no período 2008 a 2022.

A partir de tais colocações, analiso que a relevância acadêmica desta pesquisa se encontra no fato de esta propiciar, por meio da realização do estado do conhecimento, uma visão abrangente sobre o campo, evidenciando a multiplicidade de enfoques presentes nas discussões, lacunas, contradições, tendências e diversidades metodológicas. Com a realização deste estudo, corroboraremos com o campo, possibilitando que os achados revelados a partir daqui, possam nortear e enriquecer as produções futuras. Segundo Romanowski e Ens (2006) este tipo de estudo é crucial para compreender a vastidão do que tem sido produzido nas diversas áreas do conhecimento.

Considero que a realização desta pesquisa proporcionará a reflexão crítica sobre as pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação, favorecendo ponderações sobre os enfoques dominantes, bem como, sobre as lacunas presentes em tais pesquisas. Assim, poderemos ter uma visão mais abrangente sobre o campo. Compreendemos que a análise de pesquisas, frutos dos programas de pós-graduação, nos proporcionará atingir nossos objetivos, em razão de serem estes um dos principais espaços de expansão científica.

A pesquisa poderá contribuir ainda, para a linha de pesquisa de currículo do PPEB, a qual ela está vinculada, ao instigar a realização de novas pesquisas que fomentem o debate

sobre currículo e escolarização de alunos autistas, bem como, de outros alunos PAEE na sala de ensino regular, possibilitando que esta discussão se fortaleça no programa. É válido ressaltar ainda, que esta pesquisa foi fortemente enriquecida pelos profícuos debates transcorridos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), que me instigaram na busca e me concederam meios para atrelar esta pesquisa as várias discussões oportunizadas, favorecendo diálogos mais aprofundadas sobre o tema.

Ademais, julgo que esta pesquisa também traz em seu bojo uma importante relevância social, que está intrinsecamente ligada à sua relevância acadêmica, tendo em vista a importante função social dos estudos realizadas em âmbito acadêmico ao contribuir para o desenvolvimento da sociedade em seus diversos âmbitos, assim como para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas. Com isso, consideramos que tal investigação, ao possibilitar reflexões sobre a conjuntura de pesquisas sobre a questão, contribuirá para o aprimoramento das práticas desenvolvidas junto a estes alunos.

Pessoalmente, considero que a pesquisa colaborará ainda, para a minha constituição enquanto pesquisadora e profissional, sujeito em construção, tendo em vista que o desenvolvimento da pesquisa me desafiará constantemente na busca por conhecimentos, da mesma forma que contribuirá em minha busca pela promoção da inclusão no âmbito profissional com minha atuação na escola básica.

1.1- Problematizações e definição quanto aos objetivos da pesquisa

As discussões acerca do currículo e da Educação Especial vem se expandindo ao longo do tempo. No entanto, discutir a relação entre estes dois campos ainda se apresenta como um assunto pouco explorado, que evoca a nossa atenção para que o campo do currículo ou o campo da Educação Especial realize maiores aprofundamentos acerca desta relação. Vieira (2012) já atestou, em seus estudos, ser nova nas universidades as pesquisas que relacionam esses dois elementos.

Embora algumas pesquisas (Alves, 2014; César, 2013; Effgen, 2011; Pletsch, Glat, 2012; Mendes, Silva, 2014; Vieira, 2012), dentre outros trabalhos, venham fomentando estudos sobre o processo de escolarização de alunos PAEE, percebemos que a relação currículo e Educação Especial ainda é pouco explorada no campo das pesquisas educacionais, principalmente no que se refere aos processos de escolarização na sala de Ensino Regular.

Ainda que haja alargamento das pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda é tímido o movimento de pesquisas que têm se detido sobre as questões curriculares na sala regular (Vieira, Piloto, Ramos, 2019).

Entendo a importância da realização de pesquisas concernentes ao Atendimento Educacional Especializado, entretanto, considero que a sala regular, por ser o ambiente propício e pensado para a escolarização, constitui-se enquanto ambiente privilegiado para se pensar a relação currículo e educação especial, tendo em vista ser a sala regular o “espaço tempo privilegiado para o trabalho com o currículo comum” (Vieira, Piloto, Ramos, 2019).

O processo de escolarização de alunos PAEE na escola comum, na sala regular, envolve uma série de problematizações, visto que a escola foi culturalmente arquitetada em seu tempo e espaço sob a égide da homogeneidade, com “a distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos [...] sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio” (Faria Filho, Vidal, 2000), organização do conhecimento em disciplinas, enfileiramentos, alunos separados por níveis, etc., tratando a todos como iguais. As tensões desse contexto sinalizam, a inevitabilidade de pesquisas acerca destas problemáticas, que ponderem a relação entre o currículo e as conjecturas que perpassam a escolarização desses alunos.

Fomentando ainda as questões que atravessam o currículo e a Educação Especial, foi aprovada no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criticada por muitos autores por seu caráter padronizador (Mendes, 2022), centralizado (Fávero, Centenaro, Bukowki 2021), verticalizado (Aguiar, 2018) e com enfoque tecnicista e regulador (Dourado, Oliveira, 2018). Vieira, Piloto e Ramos (2019) trazem uma série de reverses que transitam entre os campos do currículo e da Educação Especial em relação a BNCC, dentre estas, o conceito de padrão de qualidade a partir de um modelo de aluno, empobrecimento curricular tendo por base o prognóstico da adaptação curricular, currículos muito conteudistas etc.

Neste sentido, ressaltamos que a relação entre o currículo e a Educação Especial não ocorre de forma direta, mas sucede de forma mediada na escola comum, na sala regular. Neste cenário, para a escola comum, pensar ações que favoreçam aos alunos PAEE a igualdade de condições de acesso ao currículo por meio de sua acessibilidade, sempre foi muito confuso, de modo que ao longo do tempo, se concebeu diferentes formas deste currículo ser disposto. As indeterminações acerca de como esta acessibilidade curricular é concebida, pode ser identificada também nas normatizações legais que tratam acerca do currículo e/ ou da Educação Especial, tal como observamos no quadro a seguir:

Quadro 3: Documentos oficiais que versam sobre a escolarização de alunos PAEE e o currículo

Documento	Ano	Conceitos/ideias apresentadas	Página
Declaração de Salamanca	1994	Adaptação curricular Flexibilidade curricular.	Item: Fatores da escola - 25, 26 e 27 (p. 08)
PCNs 1997	1997	Adaptação curricular.	Item: Diversidade (p. 63)
PCNs: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais	1999	Adaptação/Flexibilidade curricular	Integral
Resolução CNE/CEB nº2	2001	Adaptação/Flexibilidade curricular	Art.8º Item III Art. 10º Art. 17 Art. 18 Inciso 2
Documento subsidiário à política de inclusão	2005	Adaptação/Flexibilidade /Adequação curricular.	Cap. 1 (p. 10) Cap. 2 (p. 27 e 29) Cap. 3 (p. 38 e 39)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Adequação e acessibilidade referente a recursos e materiais didáticos e pedagógicos	Item VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (P.17)
Resolução nº4	2009	Acessibilidade ao currículo.	Parágrafo único
Diretrizes Curriculares Nacionais	2010	Acesso ao currículo.	Item: Educação Especial (p. 42; p. 90; p. 126)
Decreto nº 7.611	2011	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo.	Art. 1º Inciso IV Art. 5º Inciso 4º
Lei nº 13.146	2015	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo.	Art. 28º Inciso III Art. 3º Inciso VI

Base Nacional Comum Curricular	2017	Diferenciação Curricular	Item: Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade (p. 16).
--------------------------------	------	--------------------------	--

Fonte: Xavier (2018).

Como observamos, no campo da educação especial não há consenso quanto às nomenclaturas utilizadas para as acessibilidades em torno do currículo. Assim, são tecidas várias críticas às adaptações curriculares, tendo em vista que estas partiriam da ideia de um currículo homogeneizador, onde as alterações se pautariam na inaptidão do aluno especial em acompanhar o ensino (Garcia, 2007).

A crítica feita por Garcia (2007) é endossada também por outros autores, tais como Boer (2012) que se apoia em Heredero (2011) para afirmar que “adaptação curricular tem a ver com os conceitos da antiga escola, dividida e segregadora, nos termos de adaptar alguma coisa; neste caso, o currículo, para poder atender aos alunos com deficiência” (Boer, 2011, p. 26), enquanto adequações curriculares seria um termo próprio da escola inclusiva que “objetiva a adequação do currículo para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para que esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala, de acordo com suas respectivas habilidades” (Boer, 2011, p. 23).

Autores como Roldão (2003), Pacheco (2008) e Leite (2010), quando se reportam ao currículo, adotam a concepção de diferenciação curricular, que seriam as modificações em torno do currículo para atender as características individuais de todos os alunos, nesse seguimento, a diferenciação curricular não se restringiria somente aos alunos com deficiência, como se estes fugissem de um padrão e assim fosse necessário mudanças, para incluí-los, mas que a diferenciação curricular constituiria a “regra para todos os alunos e não a exceção para os alunos com problemáticas específicas” (Leite, 2010, p. 7).

Assim como nas questões relacionadas ao currículo na escolarização de alunos PAEE, que se dá por meio de diferentes nomenclaturas, tais como currículo adaptado, adequado, flexibilizado, etc., o TEA também se apresenta sob diferentes abordagens, com isso, concebemos a necessidade de considerar como as pesquisas têm discutido a seleção e organização do currículo para a escolarização destes alunos.

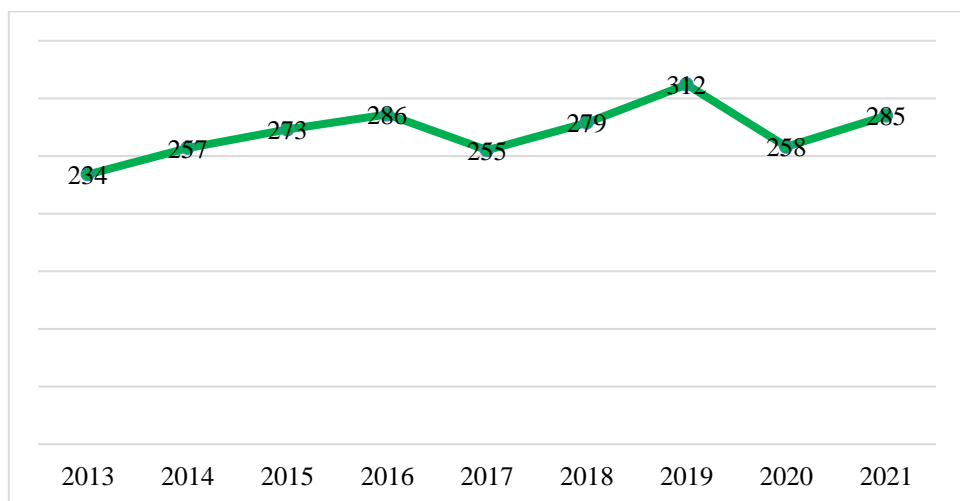
Observamos a partir de Casagrande e Mainardes (2021) que no campo acadêmico, a escolarização dos alunos PAEE ganha maior visibilidade a partir do conjunto de políticas voltadas para a garantia do direito à escolarização na sala regular a partir da década de 1990.

Consoante a isso, Souza (2018), evidencia a mútua influência entre o campo acadêmico e político, de maneira que as novas conjecturas políticas sobre o processo de escolarização de alunos PAEE influenciam significativamente as produções acadêmicas, enquanto que muitas das proposições políticas são reflexos de questões abordadas no campo acadêmico.

Diante da constituição de um conjunto de leis que passaram à assegurar o direito a escolarização aos alunos PAEE nas escolas regulares e a ampliação do número destes alunos nestes espaços, houve uma maior efervescência no meio acadêmico, tendo em vista que segundo Casagrande e Mainardes (2021) as conjunturas histórico-políticas, sociais e econômicas impactam prontamente o campo acadêmico, expandindo-o.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas que envolvem o currículo e educação especial na última década, notamos por meio de um levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações, uma oscilação no quantitativo de teses e dissertações, assim, quando utilizamos os descritores “Currículo” AND “educação especial” e aplicamos como único filtro a área de concentração: educação, obtivemos um percentual 2.336 pesquisas, como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: Teses e dissertações com os descritores “currículo AND “educação especial”



Fonte: elaborado pela autora com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Diante de tal conjuntura, como há uma polissemia tanto no campo do currículo, quanto no da Educação Especial, e isso se reverbera inclusive na forma como a escolarização vai ser desenvolvida, essa pesquisa se propõe a articular dois campos que historicamente não vem

dialogando proficuamente, uma vez que, conforme evidenciado até aqui, as pesquisas não têm realizado aprofundamentos acerca de como a articulação entre o currículo e a educação especial é realizada, particularmente nesse contexto da educação inclusiva, onde o processo de escolarização acontece na sala regular, de modo que as próprias políticas que orientam este processo são difusas.

Nestas circunstâncias, importa considerar a partir da produção do conhecimento sobre essa temática, como o currículo para escolarização de alunos autistas matriculados no Ensino Fundamental vem sendo selecionado e organizado. Assim, essa pesquisa se propõe a responder a seguinte questão central: **O que revelam as teses e dissertações disponibilizadas no banco da CAPES, no período de 2008 a 2022, sobre a organização e a seleção do currículo no processo de escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental?** Esta pergunta central se desdobra em outras questões norteadoras:

- Para a escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental, o que apontam as teses e dissertações sobre os conhecimentos selecionados para compor o currículo?
- Quais apontamentos as teses e dissertações fazem sobre a organização curricular ao analisarem o currículo para a escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental?

Para a busca de respostas à pergunta norteadora desta pesquisa, adotamos como objetivo geral: analisar como a organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental vem sendo discutido nas teses e dissertações no período de 2008 a 2022. Como objetivos específicos, elencamos: a) Identificar as sinalizações das teses e dissertações sobre os conhecimentos selecionados para compor o currículo na escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental; b) Analisar as formas de organização curricular para a escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental indicadas nas teses e dissertações.

Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2012) e se configura enquanto uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento (Fernandes, 2016; Morosini, Santos, Bittencourt, 2021; Romanowski, Ens, 2006). Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo (Franco, 2021).

Esta pesquisa está organizada em seis seções. A primeira se constitui da presente introdução, onde discorro sobre meu encontro com o tema, a delimitação do objeto, apresento o problema e os objetivos a que ela se propõe.

A segunda seção propõe-se a descrever as ações realizadas nesta pesquisa, discorrendo sobre os movimentos metodológicos efetivados. A mesma é dividida em três subseções, onde apresento as singularidades das pesquisas do tipo estado do conhecimento, os passos que constituem o trajeto metodológico e os elementos metodológicos adotados neste estudo.

Na terceira seção intitulada “Currículo e Escolarização - Demarcações Teóricas e Prescritivas”, discuto sobre as singularidades do processo de escolarização, bem como, sobre como o currículo configura-se a partir da seleção do conhecimento; apresento ainda, as diferentes formas de organização curricular. Discuto ainda nesta seção, sobre as orientações nacionais para a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos.

Na seção intitulada “Perspectivas Curriculares para a Escolarização alunos autistas no Ensino Fundamental” discorro sobre as controvérsias em torno do TEA, bem como, sobre as possibilidades de acesso ao currículo para estes alunos.

Na quinta seção intitulada “O Estado do Conhecimento sobre o Currículo para a Escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental” trato sobre os achados da pesquisa pela utilização da análise de conteúdo, técnica adotada para a análise dos dados da pesquisa.

Por fim, na sexta seção, realizo minhas considerações finais sobre a pesquisa, destacando os apontamentos concedidos pela pesquisa às questões de investigação.

2 TECENDO O PERCURSO: O MOVIMENTO METODOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo apresentar o percurso metodológico, sistematizando as escolhas adotadas ao longo do trajeto desta pesquisa. Neste sentido, narro as ações realizadas, as delimitações traçadas, apresento as escolhas adotadas, os filtros selecionados e os critérios utilizados para a seleção das pesquisas que compõem este trabalho. Apresento ainda, a forma como os dados foram tratados. Para tanto, ela organiza-se em três subseções. Na primeira, discuto sobre o estado do conhecimento e suas especificidades; na segunda, trato os passos ou fases do percurso metodológico; na terceira, intitulada “Elementos Metodológicos Constitutivos da Pesquisa”, discorro sobre os aspectos técnico-metodológicos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fundamento-me na compreensão do carecimento de que se investigue a “própria pesquisa, que se investigue os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento” (silva, Gamboa, 2011, p.376).

2.1- As pesquisas do tipo “estado do conhecimento”

Presenciamos nos últimos anos uma intensificação acentuada de pesquisas desenvolvidas no campo educacional. Proliferam-se nas dissertações, teses e artigos científicos, uma gama de pesquisas dedicadas a investigar os diferentes aspectos que envolvem o campo educacional. Neste sentido, em vista da diversidade de temas e aspectos abordados nestas pesquisas, há a crescente necessidade de análise destes estudos “que desvende e examine o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski, Ens, 2006, p. 38). À vista disso, as pesquisas do tipo estado do conhecimento se apresentam como um pertinente meio para se identificar tendências, lacunas e possibilidades relacionadas à produção do conhecimento sobre determinados aspectos.

No Brasil, este tipo de pesquisa apresentou maior visibilidade desde o final da década de 1990 quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP) iniciou sucessivas publicações com o estado do conhecimento sobre diversos temas, dentre estes, a Avaliação da Educação Básica, Juventude e Escolarização, Formação de Professores, Educação e Tecnologia, etc. Sá e Pinto (2001) explicam que isto se deu após o INEP em parceria com o Comitê dos Produtores da Informação Educacional (COMPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Fundação Carlos Chagas (FCC) possibilitarem a realização de seis estados do conhecimento sobre os temas: Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, Educação Superior, Políticas e Gestão da Educação e Avaliação na Educação Básica.

Este tipo de pesquisa possibilita ao campo científico a percepção sobre a pluralidade de enfoques nas pesquisas, a variação de perspectivas, lacunas em diferentes campos, tendências recorrentes, dentre uma série de outros aspectos que corroboram para o avanço do campo. Para Ferreira (2002), os pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento parecem ter em si a sensação

Do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (Ferreira, 2002, p. 258).

Não raramente observamos dissensos entre os autores brasileiros quanto à terminologia utilizada para este tipo de pesquisa, de modo que os termos estado da arte e estado do conhecimento são por vezes utilizados como sinônimos, com isso, consideramos válido destacar aqui algumas pontuações quanto a estes tipos de pesquisa.

Para Ferreira (2002) estado da arte e estado do conhecimento podem ser considerados a mesma coisa, para a autora, ambas as pesquisas:

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder 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).

Neste mesmo estudo, para exemplificar algumas produções brasileiras que teriam se valido do estado da arte, a autora utiliza como exemplo a pesquisa de Soares (1989), intitulada “Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento”, demonstrando que apesar de Soares (1989) classificar sua pesquisa enquanto um estado do conhecimento, esta também poderia ser compreendida como um estado da arte.

Em consonância a este pensamento, Freitas e Pires (2015) também compreendem o estado da arte e estado do conhecimento como sinônimos, para estes autores, tanto o estado da arte quanto o estado do conhecimento são pesquisas em que:

O problema de pesquisa refere-se, diretamente, ao buscar cobrir uma gama de fenômenos de forma muito mais ampla do que aqueles que o pesquisador poderia conhecer diretamente, sendo possível, dessa forma, ter contato com a produção desenvolvida nos diversos centros universitários e extrauniversitários, nas diferentes regiões que compõem o vasto território de nosso país e, até mesmo, fora dele. As pesquisas desenvolvidas sob esses aspectos são denominadas, em geral, de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” (Freitas, Pires, 2015, p. 639).

De fato, concordamos que o estado da arte e o estado do conhecimento apresentam pontos em comum, no que diz respeito à busca por discutir a produção acadêmica de diferentes áreas do conhecimento. No entanto, consideramos que existem distinções entre ambos, de modo que estes se diferenciam um do outro.

Dentre os autores que estabelecem distinções entre os termos estado da arte e estado do conhecimento está o estudo de Fernandes (2016). Em sua pesquisa, a autora buscou realizar um estado do conhecimento em teses e dissertações sobre a prática de pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Segundo a autora, sua pesquisa se classifica enquanto um estado do conhecimento, e não estado da arte, pois se detém em seu trabalho apenas em dissertações e teses, e não outros tipos de produções acadêmicas.

Romanowski e Ens (2006) corroboram com este pensamento ao apontar que o estado do conhecimento, distinguindo-se do estado da arte, se prende a somente um setor das publicações, diferentemente do que ocorre no estado da arte. Nas palavras das autoras:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada 'estado da arte', recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções[...]. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (Romanowski, Ens, 2006, p.39-40).

À vista disso, apoio-me em tal afirmativa para classificar esta pesquisa enquanto um estado conhecimento, tendo em vista que nela me detive somente em teses e dissertações.

Santos e Morosini (2021) compreendem o estado do conhecimento enquanto um tipo de pesquisa bibliográfica que possibilita não somente a compreensão do que vem sendo discutido nos diferentes campos, como também viabiliza a construção de novos olhares sobre o tema, contribuindo para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas. Nas palavras das autoras, o estado do conhecimento:

Possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (Santos; Morosini, 2021, p.125).

Ainda na perspectiva de Santos e Morosini (2021) o estado do conhecimento se desenvolve a partir de um fluxo constituído por seis passos: escolha das fontes de produção científica, seleção dos descritores, organização do corpus da pesquisa, identificação e seleção das fontes, construção e análise do corpus e as considerações acerca dos achados da pesquisa. Detive-me sobre cada uma dessas etapas na próxima subseção, onde discorro sobre as delimitações e o estabelecimento de alguns critérios selecionados para esta pesquisa.

2.2- A trilha da pesquisa

Como **primeiro passo** metodológico do estado do conhecimento, Morosini, Nascimento e Nez (2021) destacam a seleção da fonte de produção científica. Para um estabelecimento mais claro sobre a fonte de produção científica que utilizamos na coleta de dados, realizamos inicialmente a definição sobre o tipo de publicação no qual nos centramos. As pesquisas do tipo estado do conhecimento podem ser realizadas por meio de teses, artigos científicos, livros, etc.; para esse estudo, selecionamos apenas teses e dissertações pelo fato de as mesmas serem resultantes de um espaço privilegiado da produção científica, que são os programas de pós-graduação, lugar de “[...] criação de conhecimento novo, num processo que faça avançar a ciência na área” (Severino, 2007, p. 34).

Definido o tipo de publicação científica, teses e dissertações, pudemos selecionar com maior direcionamento a fonte de produção. No âmbito internacional e nacional, existem inúmeras bases de dados que possibilitam o acesso às pesquisas científicas nas diferentes

áreas do conhecimento, possibilitando a divulgação de artigos científicos, dissertações e teses. No Brasil, os dois maiores repositórios para teses e dissertações são o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,

Para definição da fonte de produção, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a fim de identificar qual dessas fontes nos apresentariam uma maior representatividade de estudos em relação ao tema. Para a busca, utilizamos no campo de pesquisa, os descritores currículo *AND* TEA, como filtro a área de conhecimento: educação e o recorte temporal 2008-2022. O resultado da busca é demonstrado a seguir:

Quadro 4: pesquisa nos repositórios de teses e dissertações.

Repositório	Descritor	Total
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Currículo AND TEA	56
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Currículo AND TEA	20

Fonte: elaborado pela autora.

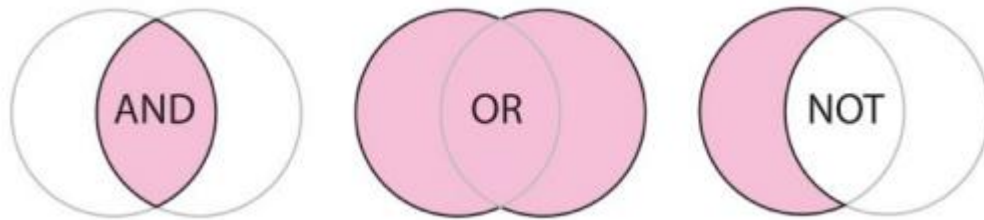
Tendo em vista que nosso critério para este momento se baseou pelo repositório com maior representatividade de teses e dissertações, realizamos a opção pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes pelo fato deste apresentar um maior número de pesquisas. Realizando um comparativo entre as duas plataformas, observamos que somente as pesquisas de Pauli (2019), Vasconcellos (2019), Nunes (2019), Piccoloto (2019) e Branco (2021) se encontravam presentes nos dois repositórios.

No **segundo passo**, referente à definição dos descritores, tendo em vista o fato de que esta pesquisa está ocupada em discutir como vem se desenvolvendo o processo de organização e seleção do conhecimento na escolarização de alunos autistas no Ensino Fundamental, foram selecionadas as palavras: Escolarização, TEA, Autismo, Currículo e Ensino Fundamental. Os descritores foram empregados com aspas e em minúsculo, com a aplicação do operador booleano *AND*. Uma outra estratégia utilizada nesse processo, foi a truncagem, que consiste na utilização do cifração (\$) ou asterisco (*) no radical dos descritores, visando a ampliação de resultados para o termo, em sua forma singular ou plural e com variadas terminações.

Nessa etapa, um recurso que pode ser utilizado para a combinação dos descritores são os operadores booleanos. Os operadores comumente utilizados nas buscas são: *AND*, *OR* e

AND NOT, os quais visam, respectivamente, a intersecção entre os termos, a utilização de pelo menos um dos termos da busca, e o resultado de somente um dos termos com exclusão de pesquisas que incluam o outro (Bireme, 2009). A figura a seguir demonstra esse processo:

Figura 3: operadores booleanos AND, OR e AND NOT.



Fonte: Blum, Merino, Merino (2016).

Além dos operadores booleano, uma outra estratégia utilizada na busca das teses e dissertações foi a estratégia de truncagem, que consiste na utilização do cifração (\$) ou asterisco (*) no radical dos descritores. Isso possibilita a ampliação do termo com a sua inclusão no plural e com variadas terminações, a exemplo da palavra “escola*”, com o truncamento poderão ser incluídos nos resultados da busca, pesquisas que possuem a palavras “escolas”, “escolar”, “escolarização”, etc. Tendo em vista os descritores aqui selecionados, o truncamento foi aplicado nas palavras “currículo”, “escolarização” e “autismo” com a utilização do asterisco após o radical.

Defini como recorte inicial, o ano de 2008, pelo fato deste representar um importante marco para a educação especial, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- PEI BRASIL, 2008), delineada segundo a percepção de uma escola em que todo aluno tem “possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar” (Ropoli, 2010, p.6). Para recorte final, defini em vista da atualidade nos dados coletados, o ano de 2022, pelo fato do levantamento ter sido realizado em 2023.

Utilizei ainda como refinamento na busca, os critérios, grande área do conhecimento: ciências humanas, área do conhecimento e áreas de concentração: educação, bem como, selecionei somente as pesquisas desenvolvidas em programas de pós graduação em Educação, Educação Especial e Currículo. Defini ainda como critério de inclusão, o recorte temporal; o

mote da pesquisa estar relacionado com a discussão da organização e seleção do conhecimento para alunos autistas, que a pesquisa tenha se voltado ao ensino fundamental em sua forma regular e a sua disponibilidade online. Foram excluídas as pesquisas fora do recorte temporal adotado, as que não focaram no ensino fundamental regular bem como, nas discussões relacionadas à organização e seleção do conhecimento, e as que não tiveram o acesso autorizado por seus autores.

Os resultados da busca com o cruzamento dos descritores e a aplicação dos critérios para seleção do material, podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 2: resultados da busca com o cruzamento dos descritores

Descritor	Resultados	Selecionadas
Currículo AND TEA	33	7
Autismo AND currículo	43	8
Autismo AND escolarização	25	5
Autismo AND ensino fundamental	34	6
TEA AND escolarização	26	3
TEA AND ensino fundamental	32	7

Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme demonstrado, obtivemos no primeiro levantamento 193 pesquisas, no entanto, dentre estas se encontravam pesquisas que discutiam outros aspectos relacionados à escolarização de alunos autistas, tais como formação de professores, políticas educacionais, relação família- escola, etc. Após realizarmos as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave de tais pesquisas, selecionamos ao final 36 pesquisas, onde identificamos nesses itens, indícios de discussões relacionadas aos nossos objetivos.

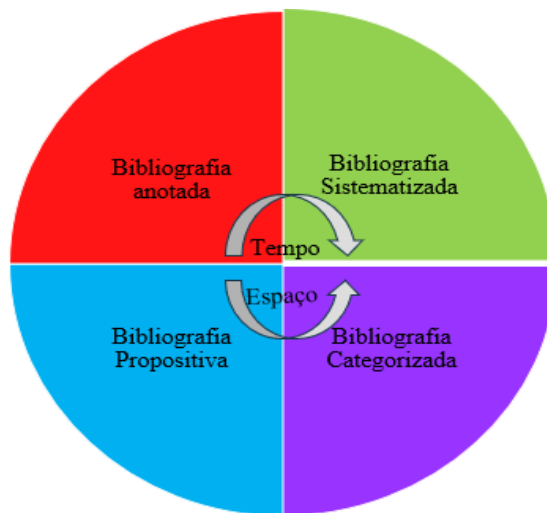
Defini ainda, como critério de inclusão da pesquisa:

- O recorte temporal adotado;
- O mote da pesquisa estar relacionado com a discussão da organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos autistas;
- Que a pesquisa tenha se voltado ao ensino fundamental em sua forma regular;
- Disponibilidade *online* da tese ou dissertação;

Ficaram fora desse estudo: pesquisas fora do recorte temporal adotado, pesquisas que não focaram no ensino fundamental regular bem como, nas discussões relacionadas à organização e seleção do conhecimento, e pesquisas que não tiveram disponibilidade online autorizada por seus autores.

O **terceiro passo** deste itinerário, consistiu na organização do corpus de análise. Santos, Morosini e Bittencourt (2021) apontam quatro processos constituintes deste passo: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva, estas etapas são evidenciadas no ciclo a seguir:

Figura 1: Ciclo do estado do conhecimento



Fonte: Santos e Morosini, 2021.

A representação cíclica das fases do estado do conhecimento tem ao centro as representações do tempo e espaço, por compreender que o conhecimento se constrói e reconstrói-se em um tempo e espaço definido.

Para a construção da “bibliografia anotada”, as pesquisas foram organizadas a fim de assegurar a sistematização das referências para posterior análise, essa fase “constitui em uma relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e respectivo resumo”³ (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p.73).

Nesta etapa, realizei uma leitura flutuante das 36 pesquisas selecionadas no levantamento; após essa leitura, foram selecionadas 18 pesquisas, sendo 17 dissertações e 1

³ Nesta pesquisa, em vista da extensão dos dados coletados, foi realizada uma modificação no quadro da bibliografia anotada, o espaço que seria dedicado a descrição do resumo das pesquisas foi substituído pelo objetivo das mesmas

tese. As pesquisas foram organizadas em quadros constando nestes a referência, o ano de defesa, autor, título, palavras-chave e objetivos.

Posteriormente, na fase da “bibliografia sistematizada” realizei a leitura flutuante das teses e dissertações a fim de averiguar o alinhamento das pesquisas selecionadas com os objetivos aqui previstos. A etapa da bibliografia sistematizada constituiu o **quarto passo** metodológico, com a identificação e seleção das fontes.

Nesta etapa “já se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (Santos, Morosini, 2021, p. 67), de modo que nem todas as pesquisas selecionadas na bibliografia anotada permanecerão no corpus após a fase da bibliografia sistematizada.

De fato, ao avaliar a manutenção ou exclusão da tese ou dissertação em vista de sua consonância com os objetivos aqui previstos, realizei a leitura do problema/ questões de investigação, objetivos, resultados e conclusões destes trabalhos, obtive, ao final, o corpus de análise dessa dissertação, composto por 16 pesquisas, sendo 15 dissertações e 1 tese. As pesquisas selecionadas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5: corpus da pesquisa.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
Inclusão escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende?	Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012	Dissertação
Avaliação da implementação do currículo adaptado para autistas em escola de ensino fundamental	Cristina Maria Lima Miguel	Fundação Cesgranrio	2014	Dissertação
A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor	Salete Regiane Monteiro Afonso	Universidade Estadual Paulista	2014	Dissertação
A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS	Cristiane Kubaski	Universidade Federal de Santa Maria	2014	Dissertação
Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.	Giulia Calefi Gallo	Universidade Federal de São Carlos	2016	Dissertação
A presença de alunos autistas	Viviana Freitas	Universidade	2016	Dissertação

em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica	Silva	Estadual Paulista		
A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva	Janiby Silva Oliveira	Universidade do Estado do Pará	2017	Dissertação
Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.	Marly Oliveira Barbosa	Universidade Federal de São Carlos	2018	Tese
O currículo de escolarização de alunos autistas no ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar	Jessica Ferreira Nunes	Universidade Federal do Pará	2018	Dissertação
A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso	Patrícia Aparecida Coimbra de Pauli	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019	Dissertação
Alfabetização De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Concepções e Práticas Dos Professores	Izabel Cristina Araújo Almeida	Universidade Estadual de Feira de Santana	2019	Dissertação
Processo de Escolarização De Um Aluno Com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Habilidades e Potencialidades.	Josiane Cristina Dourado Passera	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2019	Dissertação
A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Luana Aparecida Martins de Souza	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2019	Dissertação
Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA	Isis Grace da Silva	Universidade Nove de Julho	2021	Dissertação
Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino	Marcos Vinício Cuba	Universidade de Taubaté	2022	Dissertação

Fundamental				
Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas	Maria das Graças Pereira Feltrin	Universidade Estadual de Mato Grosso	2022	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Na construção das categorias e análise do corpus, **quinto passo** do processo metodológico, me apropriei da análise de conteúdo temática (Franco, 2021) para este propósito. A categorização dos dados, “ponto crucial da análise de conteúdo” (Franco, 2021, p.63) se materializou na bibliografia categorizada, onde realizei a categorização das pesquisas segundo o agrupamento por suas temáticas.

Na categorização das pesquisas, prevista na análise de conteúdo (Franco, 2021), utilizei o corpus constituído pelos 16 trabalhos. Para a categorização, houve um maior aprofundamento sobre o conteúdo constante nas pesquisas selecionadas, a fim de agrupá-las por temáticas. Esta etapa tem por objetivo “realizar o que podemos chamar de ‘agrupamento’ das produções por temáticas, ou seja, com os trabalhos temáticos” (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021, p. 69).

O **sexto passo** metodológico do estado do conhecimento, constitui as considerações sobre o tema de pesquisa. Este passo se concretizou na denominada bibliografia propositiva, onde ocorrem as inferências, visando “ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento corrente” (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021, p. 75).

Neste sentido, após a seleção e organização do material, me atentei para os significados implícitos dos enunciados, retomando o referencial teórico para embasamento das análises, com isso, as interpretações acerca do material de análise foram inter-relacionadas com o referencial teórico adotado neste estudo.

Na próxima subseção adentrarei com mais detalhamento sobre os aspectos técnico-metodológicos desta pesquisa.

3. 3- Elementos metodológicos constitutivos da pesquisa

As pesquisas se constituem, dentre outras coisas, a partir das escolhas realizadas pelos pesquisadores, neste aspecto, considero que tal como nos aponta Gamboa (2003) estas escolhas não se configuram enquanto meras preferências instrumentais e técnicas, mas constituem-se enquanto um processo imbuído de significados relacionados a nossa concepção de ciência e atrelado a nossa visão de mundo e concepções epistemológicas.

Neste contexto, para que esta pesquisa transcorresse de modo a atingir seus objetivos, seguiu procedimentos que possibilitaram a constante indagação sobre a produção do conhecimento, com isso, tendo em conta o problema aqui investigado, esta pesquisa se apresenta enquanto uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. Por seu caráter bibliográfico, a todo momento me vali de trabalhos já publicados, contudo, isso não se configura enquanto “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto”, uma vez que este exercício favorece “o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 83), desta maneira, esta pesquisa não se valeu apenas da descrição do que já foi pesquisado até aqui, antes, visei analisar os enfoques e dimensões privilegiados bem como, as lacunas presentes no campo.

Tendo em conta a dinamicidade e facetas do objeto, esta pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem qualitativa, que para Gamboa (2007, p.61) “proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática educacional”.

Bogdan e Biklen (2012) apontam cinco características para a pesquisa qualitativa, a saber: (1) o ambiente natural se constitui como a fonte direta dos dados, tendo o pesquisador como principal componente, (2) por se debruçar nas palavras e não sob números, possui caráter descritivo, (3) na investigação qualitativa concede-se maior importância ao processo do que simplesmente os resultados, (4) os pesquisadores qualitativos realizam a análise dos dados de forma indutiva (5) na abordagem qualitativa, concede-se grande importância ao significado das coisas.

Esta pesquisa assume uma postura metodológica de caráter qualitativo, ao priorizar a forma descritiva de apresentação e análise dos dados. Para investigar a produção do conhecimento, recorri a mensurações em alguns aspectos, no entanto, estas não tiveram o fim em si mesmas, tendo em vista que, embora a quantificação acerca do número de teses e dissertações nos mostre um dado, precisou ser analisada de forma qualificada. Considero que esta pesquisa mais do que quantificar elementos, visou compreender os aspectos, objetivos,

escolhas dos trabalhos desenvolvidos, por esse motivo, o teor qualitativo desse estado do conhecimento tem maior centralidade, haja vista que ele permeou toda a análise dos dados.

A análise dos dados coletados a partir do levantamento de dissertações e teses que abordam a temática da organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos autistas, foi realizada por meio da análise de conteúdo, baseando-me em Franco (2018). Segundo essa autora, “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (2018, p.21). Bardin (2021) aponta três fases para a organização da análise dos dados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos.

A primeira etapa, a pré-análise, corresponde à fase de organização pelo planejamento de um esquema flexível de sistematização inicial das ideias. Essa primeira fase possui três atribuições: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final.

Dentre as atividades propostas para esta primeira fase, utilizei da leitura flutuante para uma primeira aproximação com as teses e dissertações que seriam analisadas, buscando as primeiras impressões sobre cada texto e uma compreensão geral sobre estas. Após a leitura flutuante parti para a segunda etapa, realizando a escolha dos documentos.

A seleção dos documentos foi estabelecida por critérios definidos a priori, pela utilização dos critérios de inclusão e exclusão selecionados no segundo passo desta pesquisa. Para a constituição do corpus, utilizei a regra de pertinência, onde “documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2021, p. 124).

Na fase de análise do tratamento, inferência e interpretação dos dados, tomei como base a análise qualitativa, cuja principal característica configura-se pelo fato de que “a inferência- sempre que é realizada- ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2021, p. 142). Nessa fase, me debrucei sobre os dados, a fim de torná-los significativos, por tanto, apliquei esforços em compreender as teses e dissertações para além das questões declaradas em seu texto, visando compreender os sentidos implícitos para além do que está apreendido diretamente.

De tal modo, após a definição do corpus de análise, iniciei o processo de exploração do material (Franco, 2021). Neste processo, fiz a opção por duas unidades de registro: palavra

e tema. A unidade de registro palavra, “[...] Pode ser uma simples palavra (oral/escrita), um símbolo ou um termo” (Franco, 2005, p. 38), enquanto que o tema “é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo [...]” nesta pesquisa, a utilização de tais unidade favoreceram de forma satisfatória a compreensão dos dados.

A partir da leitura atenta do material de análise, foram elaborados quadros, contendo nestes, as unidades de análise, que por sua vez, consistiram nos recortes realizados na tese e dissertações visando identificar os temas emergentes. Para nortear este exercício analítico, tomei como base os objetivos previstos neste trabalho. Durante este processo, identifiquei trechos, que deram origem aos pré-indicadores. A partir da organização de quadros, foi possível identificar com mais nitidez os indicadores de análise; posteriormente, estes foram organizados em eixos temáticos.

No quadro a seguir, é exemplificado de forma sistematizada, a elaboração dos pré-indicadores e posteriormente, dos indicadores⁴:

Quadro 6: Pré-indicadores e indicadores

Autor	Pré-indicador	Indicador
Janiby Silva de Oliveira	As metodologias de ensino direcionadas à aluna autista envolvem o recorte, a colagem e a pintura . Chegamos a este resultado por meio das entrevistas que foram aplicadas[...] [...]que configura a infantilização da aluna , trazendo para a deficiência o olhar de eterna criança[...] [...]há diferenciação entre o que tem sido trabalho com Jacira e o que se faz com o restante da turma, havendo, desse modo, uma total diferenciação entre eles [...]	Atividades infantilizadas
		Currículo distinto
Jessica Ferreira Nunes	Sendo objetivo principal no ciclo I a alfabetização , os objetivos selecionados pelas professoras não se distanciam disto, entretanto, estão delimitados a alfabetização linguística e matemática [...]	Alfabetização

⁴ No quadro, os trechos que remetiam a uma pré-indicação foram organizados por cores, assim, cada indicador foi identificado por uma cor em específico, para facilitar a identificação do mesmo em diferentes trechos das pesquisas.

	<p>[...]fica evidente que as atividades têm o foco em uma alfabetização funcional [...]</p> <p>[...]o objetivo principal das duas professoras era desenvolver a alfabetização linguística e matemática, afastando-se mais dos conteúdos de caráter social e moral [...]</p> <p>[...]os conteúdos desenvolvidos nas turmas das professoras investigadas eram os mesmo que dos demais alunos [...]</p>	<p>Currículo condizente com o ano de escolarização</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

No quadro, os indicadores foram divididos por cores, assim, sempre que em algum trabalho fosse identificado algum trecho que fizesse referência a uma mesma ideia apontada anteriormente, este era realçado com a respectiva cor designada ao indicador.

Realizada a definição dos indicadores, estes foram organizados em eixos temáticos, de onde emergiram as seguintes categorias de análise referentes à seleção do conhecimento: simplificação curricular, conhecimentos escolares e currículo com viés funcional. Referente à organização curricular, organização disciplinar. O quadro a seguir demonstra o processo de agrupamento das categorias através dos eixos temáticos.

Quadro 7: categorias de análises por eixos temáticos

Eixos temáticos	categorias
Infantilização	Currículos simplificados
Vida diária	Currículo com viés funcional
Conteúdos de escolarização	Conhecimentos escolares
Disciplina	Organização disciplinar

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados obtidos foram analisados à luz dos referenciais teóricos sobre inclusão, escolarização de alunos autistas e currículo. Nas próximas seções, são realizadas reflexões teóricas sobre a escolarização e o currículo e posteriormente, na seção 5 são realizadas maiores reflexões sobre as categorias elencadas.

3- ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO – DEMARCAÇÕES TEÓRICAS E PRESCRITIVAS

Esta seção tem por objetivo discorrer acerca da escolarização e do currículo. Para tanto, ela está dividida em duas subseções. Na primeira, discorro sobre a escolarização, compreendendo-a enquanto um complexo processo que envolve disciplinas, currículo, formas de organização escolar, etc.; na segunda, o currículo é discutido a partir de seu caráter de seleção e organização do conhecimento. Tendo em vista que o currículo pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas, resalto que nesta pesquisa ele será abordado sob o viés da perspectiva crítica.

3.1- O processo de escolarização- singularidades do processo de sistematização do ensino e aprendizagem

O sentido da palavra educação é amplo e antecede a existência da própria escola, visto que nas sociedades primitivas a educação ocorria cotidianamente, mesmo sem instituições educacionais, neste sentido, a educação escolarizada é resultante de uma construção histórica. Diante das mudanças ocorridas ao longo do tempo, o ensino escolarizado passou a ter cada vez mais influência na organização social, sobretudo após a organização da sociedade em classes, de modo que este elemento foi gradativamente ganhando papel de destaque para a vida social.

Com a institucionalização da escola, gradativamente criaram-se algumas padronizações em torno do tempo, métodos, conteúdos, espaços, de modo que a escola se tornou um ambiente singular. Neste aspecto, as escolas têm particular importância no ajustamento dos sujeitos às normas da modernidade. Desta forma, em diferentes momentos históricos a escolarização pode ser compreendida com diferentes significados. Assim, embora percebamos mudanças nos métodos de escolarização ao longo do tempo, alguns pressupostos básicos se conservaram inalterados.

Fusinato e Kraemer (2013) apontam que acontecimentos históricos e culturais tais como o aumento do comércio, o crescimento das cidades, o Renascimento, a Reforma Protestante e a mudanças na concepção sobre a infância contribuíram para a constituição da escolarização como a concebemos hoje. Os autores compreendem a escola ainda, como instrumento de docilização “pelo controle sobre o tempo e dos corpos, viabilizados pela separação e vigilância contínuos. A obrigatoriedade da frequência e as demais práticas

escolares são alinhadas às necessidades sociais e econômicas vigentes na nascente sociedade capitalista industrial” (Fusinato, Kraemer, 2013, p. 2016).

A escola é, assim, um dos motores propulsores da modernidade, de maneira que a forma como a escolarização contemporânea foi se configurando, acaba por conceder maior solidez aos instrumentos de adaptação e emolduramento do sujeito aos padrões estabelecidos socialmente. Além disso, outra problemática que permeia a escolarização diz respeito a sua uniformidade com as padronizações de ensino, ignorando, por vezes, a diversidade de necessidades, ritmos e tipos de aprendizagens, tais abordagens uniformes podem levar à exclusão.

Quando falamos de escolarização, conceitos tais como o de cultura escolar e forma escolar permeiam essa discussão. Dussel (2014) realiza interessantes provocações ao trazer, para o campo das discussões sobre escolarização, os termos “gramática da escolarização”, “forma escolar” e “cultura escolar”, tendo em vista que estes conceitos têm conferido base para justificar a insistência em relação a uma determinada forma de organização escolar, não obstante às diversas investidas de reestruturação.

A “gramática da escolarização”, proposta por Tyack e Cuban (1995), assinala quatro regras que se mantiveram impassíveis de mudanças ao longo do tempo e compõem a organização da escolarização, que determinam:

Como as escolas dividem o tempo e o espaço; como classificam os alunos e os alocam em grupos (turmas graduadas); como dão forma a que conhecimento deve ser ensinado em disciplinas escolares; e como eles estruturam a promoção e o sistema de créditos dos alunos (sistema de unidades Carnegie). (Dussel, 2014, p.255).

Em relação à forma escolar, Dussel (2014) esclarece que, tal qual a gramática da escolarização, o conceito de forma escolar também compreende a existência de uma estrutura básica que sobrepuja o sujeito, de modo que “os agentes executam determinadas ações, porque a forma faz com que eles efetuem isto.” (Dussel, 2014, p. 258). De igual modo, no que concerne à cultura escolar, a autora destaca que majoritariamente o conceito de cultura escolar é relacionado com o de cultura organizativa da escolarização.

Dussel (2014) assinala ainda algumas lacunas a estes conceitos, evidenciando que, ao se pensar a escolarização nestes termos, vários outros aspectos que estão para além desse engessamento acabam por não ser contemplados. Nestes conformes, Dussel apresenta limitações quanto a este pensamento da escolarização de viés encadeado e coerente.

Por escolarização, partimos do conceito adotado por Ribeiro (2006) ao compreendê-la enquanto um

[...] 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 saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares. (Ribeiro, 2006, p.53)

Faria Filho (2002) por sua vez, compreende a escolarização a partir de dois sentidos estreitamente relacionados:

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados [...].

[...]Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção está voltada para o que temos chamado de “consequências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (Faria Filho, 2002, p. 16).

Neste sentido, tanto Ribeiro (2006) quanto Faria Filho (2002) compreendem a escolarização a partir de um processo multiforme organizacional, com conhecimentos definidos e uma configuração pré-estabelecida, visando a formação de sujeitos. Com isso, a forma como a escola se arquiteta nos remonta a uma questão central apontada por Young (2007) que nos interpela com sua pergunta “para que servem as escolas?” Young (2007) compreende a escola enquanto impulsionadora de transmissão de conhecimento. Atento à complexidade do termo “conhecimento”, o autor esclarece que a escola tem como propósito possibilitar aos “jovens adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (Young, 2007, p.1294).

Um elemento que ganha destaque nessa discussão acerca de processos de escolarização e suas nuances, diz respeito ao currículo, fundamento intimamente ligado à escolarização e que seleciona conhecimentos, bem como, concede ordenamento a este processo. Nos deteremos mais sobre este assunto na subseção seguinte.

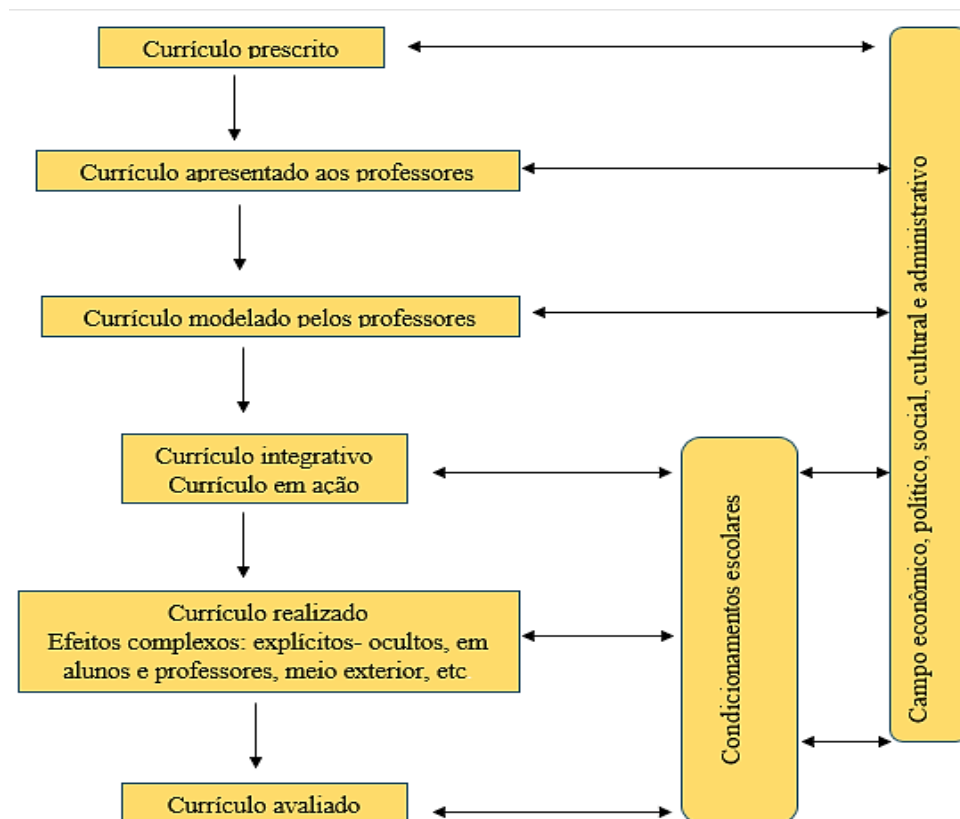
3.2- O currículo – processos de seleção e organização do conhecimento

O conceito de currículo é objeto de fervorosas discussões ao longo do tempo, de modo que dar resposta ao questionamento sobre o que vem a ser o currículo não é exatamente fácil. Tal fato evidenciou-se ao longo dos séculos pelas diferentes definições concedidas pelos estudos curriculares a este termo. Diante das diferentes definições, há um elemento comum a este conceito, que é a ideia de estruturação de situações de aprendizagens para organizar o processo educativo (Lopes, Macedo, 2011).

Em sua etimologia, currículo vem da palavra latina *Scurrere* e refere-se a curso; Goodson (1995, p. 31) ressalta por sua vez, que os encadeamentos da origem do termo remetem a ideia de currículo enquanto “um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado”. Neste sentido, tendo em conta a sua etimologia, o conceito de currículo estaria ligado a propostas ou guias instrucionais pensadas por outrem, com prescrições a serem seguidas. Assim, “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se” (Goodson, 1995, p. 31). Notamos a atualidade do pensamento de Goodson no cenário brasileiro atual, com a crescente implementação de políticas curriculares que, por diversos meios, visam regulação do trabalho pedagógico, balizando o currículo ao seu viés prescritivo.

Contrastando a lógica prescritiva, Sacristán (2017) entende o currículo como um processo que implica em uma confluência de práticas envolvendo diferentes âmbitos para além das prescrições determinadas pelos órgãos oficiais. Assim, o currículo é constituído em seu desenvolvimento por níveis ou fases que estão organizados de forma não hierarquizada, mas inter-relacionadas, tal como na estrutura apresentada:

Figura 2: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2017).

Ao caracterizar cada um desses níveis de desenvolvimento curricular, Sacristán esclarece que os currículos prescritos correspondem às orientações curriculares oficiais, sob estes se situam todas as diretrizes norteadoras para a produção de recursos curriculares, organização do sistema, etc. O currículo prescrito se refere, assim, às disposições oficiais que se mostram como referência para todo o sistema curricular. Há, neste sentido, uma regulação acerca da organização do conhecimento, orientações para organização dos materiais, etc.

O currículo apresentado aos professores, por sua vez, equivale às explicações realizadas por diferentes mediadores que traduzem para o professor o currículo prescrito, tal movimento é necessário tendo em vista que “as prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas” (Sacristán, 2017, p. 103), o currículo apresentado realiza nestes termos, uma interpretação das disposições presentes nos currículos oficiais.

No que concerne ao currículo modelado, temos os professores como agentes preponderantes na relação entre o currículo definido e os alunos, intervindo de forma direta nas propostas curriculares a partir de sua cultura profissional, detendo, neste sentido, certa margem de autonomia. Notamos, contudo, que a utilização de recursos curriculares a exemplo

do livro didático, tem se tornado, em muitos casos, o principal agente norteador do trabalho do professor, sendo tomado como um padrão a ser seguido, compreendemos que, nestas circunstâncias, a lógica da fase de currículo modelado pelo professor corre o risco de se tornar inversa, podendo o professor ser moldado segundo os livros didáticos, inibindo o trabalho criativo em sala de aula.

O currículo em ação, por seu turno, é aquele que se efetiva em sala de aula, sendo que na prática do professor se revelam as intenções educativas curriculares, nas palavras do autor, “é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares” (Sacristán 2017, p. 104).

Ao abordar o currículo realizado, o autor se refere a este enquanto as consequências diversas produzidas por meio da prática. Tais consequências afetam não somente os alunos, mas também os professores, sendo possível que não sejam notadas inicialmente, pois algumas são percebidas somente a médio ou longo prazo.

Quanto ao currículo avaliado, temos neste um reforçamento de coações, impondo critérios para o ensino do professor e aprendizagem dos alunos. Este é “expresso nos resultados educacionais escolares comprováveis e comprovados que são refletidos no rendimento escolar, no que se considerará êxito ou fracasso escolar” (Sacristán, 2013, p. 26).

Conforme observamos, o currículo é um artefato complexo, Sacristán (2017) ao apresentar o currículo de modo processual e descentralizado que perpassa diferentes instâncias e atores, revela também seu caráter formador identitário, de modo que a redução deste objeto a seu caráter prescritivo acaba por não contemplar toda a sua complexidade.

Com o avanço dos estudos no campo do currículo, as teorias curriculares passaram, especialmente a partir dos anos 1960 e 1970, a apresentar diferentes problemáticas que envolvem o currículo para além de seu caráter prescritivo. Neste sentido, tal aspecto é posto em intersecção com outros enfoques, de modo que as teorias críticas e pós-críticas se debruçam sobre aspectos que visam superar a concepção de currículo limitada ao viés prescritivo.

Tendo em vista os enviesamentos presentes no currículo a partir das interligações implicadas a este, bem como os diferentes sujeitos atravessados neste processo, “damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (Sacristán, 2013, p.16). Notamos que a

discussão sobre o currículo pressupõe uma tomada de posição em relação ao que entendemos por currículo, tendo em vista que há diferentes concepções para concebê-lo. Nesta pesquisa adoto uma abordagem crítica de currículo, compreendendo-o como um campo de disputas (Silva, 2015), que envolve interesses e que, portanto, não pode ser compreendido como um elemento neutro.

O currículo é, neste sentido, posicionado em favor de determinadas concepções de mundo, com isso, a seleção do conhecimento é resultante de um processo condicionado a interesses, visando a formação de determinados tipos de sujeitos para um dado tipo de sociedade. É contextualizado aos diferentes momentos históricos, fundamentado em concepções particulares e utilizado como ferramenta de legitimação de determinada cultura. Aquiescemos às palavras de Sacristán (2017) ao compreender o currículo 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” (Sacristán, 2017 p. 34), com isso:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 1995, p. 7-8).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 2018, p. 7-8).

Corroborando com esta percepção, Silva (2015, p. 5) compreende o currículo como “resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Pelo fato de o currículo ser resultado de uma seleção, este processo é marcado por disputas e relações de poder.

Ao considerarmos o currículo como um território de disputas e relações de poder, observamos que os conhecimentos que o constituem acabam por também representar tais conflitos, “já que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos” (Young, 2010, p. 10-11), desta feita, de acordo com Apple (2006):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de

uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2006, p. 59).

Assim sendo, por trás das escolhas selecionadas, há interesses diversos que convergem para interesses particulares. Convém nesta ocasião questionarmos: que inclinações e critérios são utilizados nesta seleção? Com qual visão de sociedade tal seleção está comprometida? Com isso, considero necessário que se problematize a seleção do conhecimento, haja vista que, neste processo, algumas vozes são silenciadas e outras, exaltadas.

Discorrendo acerca destas questões, Young (2014) chama a atenção para as limitações presentes nos processos de seleção, indagando acerca de quem toma tais decisões, quem as seleciona e o que efetivamente passa ou não a compor o currículo. É interessante perceber que Young em determinado período passa a transcender essa perspectiva de discussão, trazendo para o debate do currículo, reflexões que nos levam a questionar não somente os fatores inerentes à seleção dos conhecimentos feita pelos poderosos segundo os seus interesses, mas a nos questionarmos acerca de que forma o conhecimento escolar pode ser um instrumento de poder para aqueles que a ele tem acesso.

Quando se refere ao currículo como instrumento de poder, Young (2014) não o pensa na perspectiva de exercer controle sobre algo ou alguém, mas na perspectiva de que os conhecimentos escolares podem favorecer aos alunos uma melhor compreensão da sociedade, permitindo que estes possam atuar de forma esclarecida sobre esta, se desprendendo de situações a que são submetidos, permitindo a expansão da visão sobre a sociedade e o mundo.

É necessário que pensemos os conhecimentos escolares e nos questionemos “como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo” (Galian, Louzano, 2014, p.1117-1118), assim, Young (2014) defende que se faça a discussão de conhecimento dos poderosos atrelada a discussão de conhecimento poderoso, tendo em vista que as relações de poder são intrínsecas ao currículo.

O acesso à escolarização e ao conhecimento poderoso é um direito de todos, portanto, as escolas possuem o papel de promover, neste sentido, a igualdade social (Young, 2014). Aquiesço ao pensamento de Young, tendo em vista que diante das singularidades de ordem social, econômicas, étnicas ou subjetivas dos diferentes sujeitos da escolarização, a escola, em razão de seu viés democrático, precisa garantir o acesso de todos ao conhecimento poderoso.

Considerando que o conhecimento é um dos principais elementos do currículo (Moreira, 2010; Pacheco, 2016), convém nesse contexto questionarmos acerca de como esse conhecimento poderoso é selecionado e organizado. Pacheco (2016, p. 66) compreende que o conhecimento se torna escolar “quando são selecionados conteúdos, pertencentes a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhe confere um significado histórico-social”. Nesta seleção, para definir o que será ou não conhecimento escolar, há de se conceder determinadas preferências particulares em meio às diversas possibilidades existentes (Silva, 2015).

Moreira e Candau (2008) esclarecem que o conhecimento escolar é oriundo de conhecimentos socialmente construídos nos “âmbitos de referência dos currículos”, que correspondem:

(A) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais. (Moreira; Candau, 2008, p. 22).

Para que este conhecimento proveniente das diversas áreas se torne escolarizado é necessário que haja a descontextualização e a recontextualização. No primeiro processo, “textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização” (Lopes, 2002, p. 388). Assim, o conhecimento é retirado de seu contexto de origem, é descontextualizado e torna-se ensinável. A recontextualização, em seu turno, “refere-se ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores” (Young, 2014, p.199).

Dessa maneira, o currículo prevê um processo de transformação dos conhecimentos de referência em conhecimento escolar, que se desdobram em conteúdo do ensino. Sacristán (1998) afirma que a definição do que seriam os conteúdos de ensino e as decisões que se fazem sobre este, se configura como uma das questões mais conflituosas do pensamento educativo e da prática de ensino. O autor ressalta que os conteúdos não são estáticos e que a justificativa para considerar um conteúdo como legítimo perpassa pela visão de aluno, pela cultura e pela função social da educação, de modo que “o que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (Sacristán, 2000, p. 150).

Ainda segundo Sacristán (2000) o conceito de conteúdo do currículo, inicialmente compreendido a partir de elementos como “disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim” (p. 150), atualmente tem se ampliado, “englobando neles todas as finalidades que a escolarização tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização” (2000, p. 150), nestes termos, tal ampliação tem conduzido a necessidade de a escola “estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos” (2000, p. 150), este fato, por sua vez, tornou os conteúdos de ensino mais difusos e nebulosos por não restringir-se somente aos saberes acadêmicos. A título de exemplificação, o autor propõe a observação da linguagem utilizada pelas legislações quanto ao currículo, que retrata a ampliação dos conteúdos para desenvolvimento da sociabilidade, pensamento crítico etc.

Por conseguinte, dar resposta a que conteúdo deve ser ensinado na escola não é tão simples, além disso, segundo o autor, os critérios utilizados para tornar um conteúdo legítimo para ser incluído no currículo não são técnicos, mas da anuência social entre os que têm poder para validar tal legitimidade. Percebe-se, nesse sentido, que os parâmetros utilizados na seleção dos conteúdos de ensino envolvem interesses particulares de grupos que selecionam o que é mais relevante a partir de suas conveniências, de modo que “o processo de decisão de conteúdos mostra que os currículos são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais” (Sacristán, 2000, p. 158).

Outra discussão que permeia as discussões entre currículo e educação especial diz respeito ao currículo funcional. Este se concentra na aprendizagem de habilidades úteis para uso nos ambientes de convivência, não possuindo como foco as aprendizagens acadêmicas.

Segundo Costa (2009) o currículo funcional natural visa

- proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;
- preparar os alunos para responderem aos desafios de uma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e na adaptação ao meio laboral (Costa, 2009, p. 106).

Em contrapartida, Silva (2014) Discorrendo sobre tal questão, afirma que as práticas voltadas ao treinamento de atividades cotidianas acabam por limitar os sujeitos, tendo em vista que “ao serem apenas treinadas e/ou acostumadas a realizar atividades cotidianas, essas pessoas automaticamente são ignoradas enquanto indivíduos criativos em relação ao seu percurso de aprendizagem e de desenvolvimento (Silva, 2014, p. 29).

Tendo em vista ser função da escola possibilitar o acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2010) questionamos acerca da limitação do currículo a aspectos instrumentais. Ressaltamos a importância de que no ambiente da sala regular, o aluno, independente se é público da educação especial ou não, possam ter contato com os conhecimentos historicamente elaborados.

Outro elemento que merece destaque nessa discussão diz respeito a preocupação em saber como este saber escolar é organizado no currículo. Existem diferentes maneiras de organização curricular, no entanto, tradicionalmente, a organização dos conhecimentos escolares se fez em disciplinas. Young (2011) destaca que as disciplinas possuem duas características, quais sejam, estas “consistem de conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si”, e “[...] em segundo lugar, as disciplinas também são ‘comunidades de especialistas’ com histórias e tradições distintas. Por meio dessas ‘comunidades’, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos (Young, 2011, p. 616).

Young (2011) fazendo a defesa a um currículo centrado em disciplinas, ressalta ainda que estas cumprem três papéis: um curricular, ao possibilitar que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos mais seguros dos diferentes campos; um pedagógico, ao oferecer meios para que os alunos transcendam dos conceitos cotidianos para os teóricos; e outro de gerador de identidade para professores e alunos.

Não obstante, a organização do conhecimento em disciplinas têm sido alvo de intensas críticas, sobretudo baseando-se no argumento que tal organização provoca uma fragmentação do conhecimento. Santomé (1998) afirma que o currículo centrado em disciplinas impõe obstáculos na relação entre professores e alunos, desfavorece a curiosidade e criticidade, não valoriza o interesse dos alunos, dentre outras problemáticas. Uma outra proposta de organização curricular que ganha destaque nesse cenário diz respeito à integração curricular.

De acordo com Beane (1997) a integração curricular preocupa-se em “aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas” (Beane, 1997, p.30). Com isso, o currículo integrado compreende o conhecimento como “um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas” (Beane, 2003, p.97).

Nestes conformes, o currículo integrado pressupõe uma compreensão mais ampla de como o conhecimento é organizado. Assim, a integração conjectura a “subordinação de matérias ou cursos previamente insulados à alguma ideia relacional, que borra as fronteiras entre as disciplinas” (Bernstein, 2013, p. 7), as quais se apresentam pouco claras.

Ainda outra forma de organização curricular é a ordenada por projetos, esta “tem como principais preocupações ressaltar a dimensão prática do conhecimento, valorizar o interesse individual como ponto de partida do processo educacional e curricular e integrar o mundo vivencial e experiencial dos alunos na experiência educativa” (Franco, 2008, p. 64). Deste modo, tal organização não se pauta em disciplinas lineares, o foco é concedido aos projetos, de forma que “os projetos não são uma parte do currículo, mas, todo o currículo se desenvolve em torno dos projetos” (Franco, 2018, p. 20).

Neste sentido, a utilização de projetos no trabalho pedagógico não configura por si só uma organização de currículo por projetos, tendo em vista que a organização curricular por projetos demanda alterações substanciais em todo o arranjo organizacional da escola. A organização curricular por projetos é compreendida por Masetto e Franco (2012) enquanto uma modalidade do currículo integrado que extrapola sua organização disciplinar. Nesta, os projetos “estão subordinados a grandes temas ou módulos que funcionam como uma ideia central relacionadora integrando diferentes áreas do conhecimento em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais” (Masetto, Franco, 2012, p. 7249).

Nessa perspectiva, a discussão do currículo enquanto um processo de seleção e organização do conhecimento nos possibilitou compreender que este é um elemento que envolve seleções e que não há um consenso uníssono sobre o que deve compor esse currículo. Há também diferentes formas de organização deste currículo, sendo que a organização por disciplinas é majoritariamente a mais adotada. Discutiremos na seção a seguir sobre a organização da etapa da educação básica na qual esta pesquisa se detém: o ensino fundamental.

3.2.1 A organização do currículo do ensino fundamental brasileiro

No contexto organizacional da educação básica no Brasil, observamos inúmeras mudanças nos últimos anos, notadamente, no Ensino Fundamental. Esta etapa é legitimada enquanto parte integrante da educação básica, reconhecida como um direito do cidadão e um

dever do estado, é gratuita e obrigatória. O Ensino Fundamental é reconhecido enquanto um direito subjetivo desde a Constituição Federal de 1988.

Cury (2008) quando discute acerca da educação básica enquanto um direito, ressalta que a mesma “aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade” (Cury, 2008, p.301). De fato, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, constitui-se enquanto uma importante medida para a efetivação do direito à educação, especialmente “para as classes trabalhadoras que, historicamente, têm tido um acesso mais limitado ao processo de escolarização, seja em termos do acesso, da permanência e do resultado (igualdade de conhecimentos adquiridos na escola e sucesso escolar)” (Mainardes; Stremel, 2012, p. 4).

No sistema educacional brasileiro esta etapa da educação básica foi se organizando de diferentes maneiras ao longo do tempo, de modo que tais mudanças impetraram ao espaço escolar, a reorganização quanto a seu currículo, tempo, das práticas e da organização do espaço. Diante das modificações concernentes ao Ensino Fundamental, observamos grande preocupação especialmente em relação a seu tempo de duração.

Constata-se um progressivo interesse do Governo brasileiro com a ampliação do tempo destinado ao ensino obrigatório. Na constituição de 1967, que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, o Ensino Fundamental passou de quatro para oito anos, com a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos. Com a LDB de 1996 sinaliza-se para o ensino de nove anos, admitindo a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos. A partir do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001, foi estabelecida como meta progressiva a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Por fim, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos, tendo seu início aos seis anos de idade.

A organização do Ensino Fundamental de nove anos (EFNA) implicou alterações quanto à sua organização, que passou a se ordenar da seguinte maneira:

Quadro 6: Organização do ensino fundamental de nove anos

Ensino fundamental								
Anos Iniciais					Anos finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano



Fonte: Brasil, 2004.

Nessa organização, os anos iniciais correspondem ao período entre 6 e 10 anos de idade e os anos finais compreendem de 11 a 14 anos de idade. Em um documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação básica, justifica-se a ampliação nos anos iniciais visando “dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da Alfabetização” (BRASIL, 2006, p.6). No entanto, o documento ressalva não ser o primeiro ano de escolarização destinado exclusivamente a escolarização e ao letramento, de modo que o trabalho desenvolvido deve possibilitar o acesso às diversas áreas do conhecimento.

Diante dos questionamentos relacionados ao currículo, a Secretaria de Educação Básica (SEB) esclarece que o conteúdo a ser trabalhado no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não seria o mesmo trabalhado anteriormente na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, e ressalta a necessidade de que se elabore uma nova proposta curricular que seja “coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino” (Brasil, 2006, P. 7).

Para dar subsídios à elaboração das propostas curriculares a serem desenvolvidas no EFNA, o MEC publicou dois documentos: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e Indagações sobre currículo. O primeiro documento é composto por nove capítulos, dentre estes, o quinto capítulo trata sobre as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento, sinaliza-se neste documento para o desenvolvimento de um trabalho que “garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens” (Brasil, 2007, p. 59), enquanto que o documento indagações curriculares visa trabalhar “concepções educacionais e responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas” (Brasil, 2007, p. 9).

No que diz respeito aos conteúdos, a SEB elucida não haver naquele momento, orientações nacionais sobre os conteúdos curriculares. No documento intitulado Passo a passo

do processo de implantação (Brasil, 2009), é apontado que as definições alusivas aos conteúdos do currículo são de competência dos sistemas de ensino, para tanto, deve-se observar as deliberações presentes nos dispositivos legais (Constituição Federal(1988), LDB (1996), PNE (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998); Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino; publicações e documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade (2004), Indagações sobre Currículo(2007), Propostas pedagógicas das secretarias de educação, Projetos político-pedagógicos das escolas e Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino; as produções educacionais científicas e a literatura concernente ao tema.

Com isso, observamos haver neste contexto poucos esclarecimentos quanto aos conteúdos a serem trabalhados nesta nova configuração do Ensino Fundamental, predominando orientações demasiadamente genéricas. Tal situação, em meio a este contexto de mudanças, eventualmente induziu em incompreensões por parte das escolas e professores, que se viram incumbidos por dar conta de um ensino ainda confuso em muitos aspectos (Silva, 2008).

Deste modo, visando a reorganização do Ensino Fundamental, foram estabelecidas no ano de 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), neste documento, o currículo do Ensino Fundamental é compreendido enquanto sendo composto:

Pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Brasil, 2010, p.3).

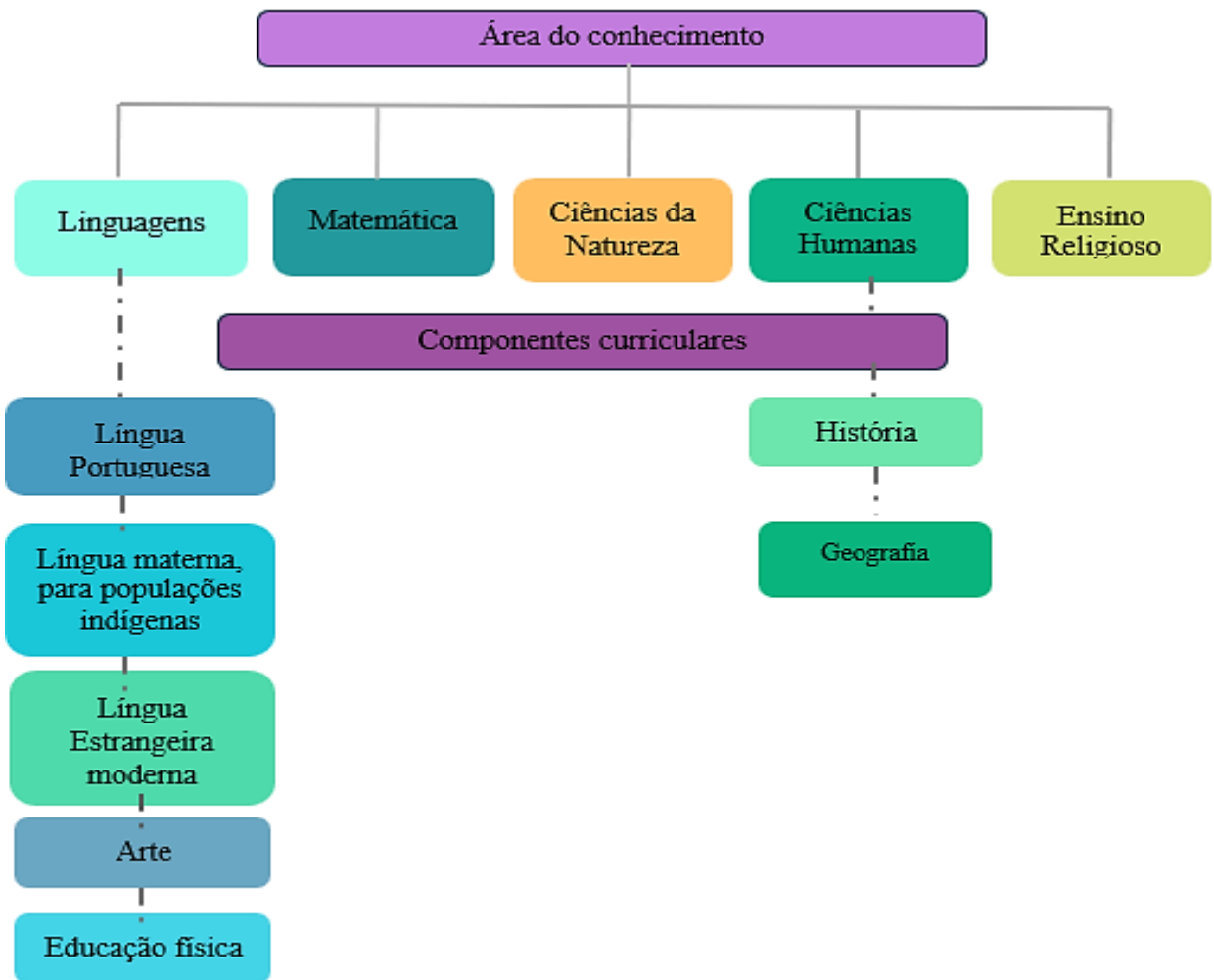
Neste sentido, é esclarecido que o enfoque sobre as experiências escolares remonta para o fato das diversas orientações curriculares se concretizarem na ação educativa desenvolvida junto aos alunos, articuladas com outros elementos tais como valores, ações morais, dentre outras, que estão para além da propagação dos conhecimentos. Estas se dão “por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola” (Brasil, 2010, p.132). Os conhecimentos escolares são compreendidos enquanto “aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e

transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno” (Brasil, 2010, p. 3).

As diretrizes sinalizam ainda que o currículo do Ensino Fundamental é composto por uma base comum e uma parte diversificada, ambas integradas entre si. A base comum garante uma unidade entre as propostas curriculares nas esferas estadual e municipal, bem como com os projetos político-pedagógicos das escolas, possibilitando que independente das circunstâncias econômicas, regionais, ou de outra ordem, todos possam ter acesso, enquanto os conteúdos da parte diversificada, a serem definidos pelos sistemas de ensino e escolas, assegura a contextualização dos conhecimentos às diferentes realidades.

Conforme consta nas diretrizes, os conteúdos sistematizados da base comum e da parte diversificada são denominados componentes, estes articulam-se com as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Conforme demarcado no inciso primeiro do artigo 26 da LDB, o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Quanto à organização dos componentes curriculares em relação às áreas do conhecimento, se dispõem da seguinte maneira:

Figura 4: Organização dos componentes curriculares em relação às áreas do conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2010).

Com isso, se ressalta ainda que no ensino de história se considere as contribuições das diversas etnias e culturas, especialmente as de matrizes indígenas, africanas e europeias para a identidade brasileira, sinalizando também para a obrigatoriedade da música enquanto conteúdo exigido no componente curricular artes, no entanto, não é exclusividade deste componente.

No que diz respeito à seleção dos conteúdos e sua organização, é pontuado nas DCNEF (Brasil, 2010) quanto à seleção, que a mesma deve considerar a relevância para a vida particular e escolar do aluno, bem como, a pertinência deste conteúdo frente a diversidade dos estudantes. Quanto à organização dos conteúdos se destaca a necessidade de uma integração entre os conhecimentos em detrimento da superação de seu caráter fragmentário. É ressaltado ainda os esforços das escolas em integrar os conteúdos curriculares com a busca por contextualizá-los segundo as realidades vivenciadas pelos alunos, contudo, se assevera para o cuidado com a banalização dos conteúdos.

Penso como sendo pertinentes as considerações do documento quanto a cautela que devemos ter sob a centralidade do currículo somente nas culturas dos alunos, tendo em vista que as escolas, ao adotarem tal postura:

Terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população (Brasil, 2010, p. 119).

Estas afirmações vão de encontro às reflexões de Young (2007), segundo o autor, os pais ao matricularem as crianças na escola têm a expectativa de que elas adquiram justamente um conhecimento a que não têm acesso em casa, que é o conhecimento especializado, de modo que “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (Young, 2007, p.1227).

Cumprindo as determinações legais quanto à formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais e a atualização das políticas educacionais, o CNE instituiu no ano de 2013 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Essas diretrizes têm como objetivos:

- I** – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II** – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 8).

As DCNEB pretendem estabelecer bases comuns nacionais para todas as etapas da educação básica bem como, para suas modalidades, para que a partir disso, os entes federais, estaduais, distritais e municipais formulem suas orientações se atentando para a unidade da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Quando as DCNEB tratam sobre as formas para a organização curricular, a orientação quanto a organização do tempo curricular direciona para a construção de processos flexíveis e

contextualizados em função das particularidades do meio e dos alunos, havendo flexibilidade ainda, para que no percurso formativo haja inserção de novos componentes curriculares conforme os interesses dos estudantes. Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se compreende esses elementos como estreitamente ligados e ampliados, não reduzindo-se às salas de aula.

No que diz respeito à organização e gestão do currículo, se chama à atenção das escolas quanto à adoção de abordagens disciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Estas estão arraigadas às concepções que orientam toda a prática pedagógica e transcorrem por toda a organização da escola, as atividades desempenhadas em seus variados campos, perpassando “desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição”. (Brasil, 2013, p. 27).

As DCNEB (Brasil, 2013) ao apresentarem como propostas de organização, as abordagens pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares destacam que as mesmas têm por base a disciplina. A disciplina escolar, segundo Lopes e Macedo (2002)

Traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organizam o espaço e o tempo escolares (Lopes, Macedo, 2002, p.83)

Discorrendo acerca da disciplina escolar, Pacheco (2016) compreende que é “através das diversas áreas ou disciplinas em que se encontra organizado que o conhecimento se torna num instrumento poderoso de experiência humana”, assim, o acesso ao conhecimento ofertado nas escolas é possibilitado mediante a organização curricular que tem se mantido homogênea nos processos de escolarização, a saber, a disciplinar.

As DCNEF (Brasil, 2010) ressaltam para a necessária integração entre os conhecimentos escolares assim como, “oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar” (Brasil, 2010, p.7). O currículo integrado, segundo Ramos (2010) “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”, enquanto a interdisciplinaridade é entendida como a que possibilita vinculação “não apenas entre saberes, mas, principalmente, de um saber com outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de

complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida” (Philippi Júnior, 2012, p. 56).

Ainda que as propostas de integração por meio de eixos articuladores e projetos interdisciplinares sejam apontadas nas diretrizes, estas não são postas como organizações mandatórias para o ensino fundamental.

Orienta-se ainda nas DCNEB (Brasil, 2010) que as matrizes curriculares, termo que se diferencia da nomenclatura “grade curricular” por seu caráter dinâmico e multidimensional e que principia a forma de gestão da organização do conhecimento de maneira interdisciplinar, entendida como “lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem” (BRASIL, 2010, p. 30), seja organizada a partir de eixos temáticos a serem definidos pela escola. Estes permitem a “concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas” (Brasil, 2010, p. 30).

Para a organização da matriz curricular deve-se atentar aos seguintes critérios:

I – De organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, sendo que a definição de tais eixos, módulos ou projetos deve resultar de amplo e verticalizado debate entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas;

II – De duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo;

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

IV – Da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;

V – Da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa;

VI – De adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

VII – Do entendimento de que, na proposta curricular, as características dos jovens e adultos trabalhadores das turmas do período noturno devem ser consideradas como subsídios importantes para garantir o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso nas últimas séries, seja em curso de tempo regular, seja em curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o direito à frequência a uma escola que lhes dê uma formação adequada ao desenvolvimento de sua cidadania;

VIII – Da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola. (Brasil, 2010, p. 34).

Tal organização do currículo, pressupõe uma forma de trabalho que articule interdisciplinarmente as habilidades, valores e práticas desenvolvidos nas escolas. Considera-se ainda que na construção do trabalho pedagógico se faça a adequada seleção dos conteúdos, métodos, recursos e técnicas (Brasil, 2010).

Como resposta ao que prevê a CF acerca da fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), assim como a LDB que também prevê uma formação básica comum, foi estabelecida no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o composto “orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2017, p. 7).

De acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais devem ocorrer visando o desenvolvimento de dez competências gerais dispostas em objetos do conhecimento e habilidades, organizadas segundo as áreas do conhecimento. A figura a seguir demonstra tal organização.

Figura 5: Competências Gerais da Educação Básica- Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2017)

As áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) possuem competências específicas, que devem ser desenvolvidas durante os nove anos do Ensino Fundamental. Para as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, que incorporam mais de um componente curricular, são definidas competências específicas dos componentes. As competências específicas, por sua vez, proporcionam uma vinculação horizontal, ao perpassar “todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades” (Brasil, 2017, p. 28).

As habilidades apresentam as aprendizagens essenciais que devem ser possibilitadas aos alunos; estas, por sua vez, relacionam-se com os diferentes objetos de conhecimento (conteúdos) abordados ao longo de cada componente curricular, e estes são organizados por unidades temáticas.

A BNCC (Brasil, 2017) orienta ainda que, com a transição dos anos iniciais para os anos finais e as consequentes mudanças especialmente no que diz respeito aos componentes curriculares, sejam empenhados esforços para assegurar a continuidade do percurso de aprendizagem entre esses momentos. Na inserção da criança no Ensino Fundamental, é importante ainda que os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil não sejam ignorados.

Tendo em vista a heterogeneidade do público desta etapa de ensino, o qual se insere nesta fase passando por intensas mudanças fisiológicas, psicológicas, comportamentais, dentre outras, é instigante pensar nas formas como a escola tem acolhido e incluído as singularidades desses sujeitos, em vista da heterogeneidade em relação aos diferentes aspectos. Desta forma, é **“preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional”** (Brasil, 2013, p. 25, grifo no original).

Compreendendo a escola como instituição inclusiva, discorro na próxima seção sobre os processos de escolarização de alunos autistas, considerando que oportunizar o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, independente da singularidade do sujeito, perpassa pela discussão de defesa por uma escola inclusiva. Sendo assim, a elaboração de mecanismos de acesso aos conhecimentos está atrelada a percepção de todos os alunos como sujeitos singulares e de direitos.

4.PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Nesta seção, discorro sobre o TEA e suas especificidades, assim como, levanto discussões acerca do currículo desenvolvido no processo de escolarização. Para tanto, esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira, discorro sobre o TEA segundo as diferentes compreensões sobre o termo; na segunda, discuto sobre como o currículo é concebido quando se associa este elemento à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.1- Transtorno do Espectro Autista - aspectos teóricos

Quando nos debruçamos sobre a história do estudo sobre o TEA, temos, com a publicação do artigo “Alterações autistas do contato afetivo”, por Leo Kanner, psiquiatra austríaco, em 1943, o primeiro estudo dedicado à investigação do transtorno, evidenciando suas especificidades. Neste artigo, Kanner realizou um estudo com 11 crianças, apontando características referentes ao estabelecimento de interações, comportamento, insensibilidade a estímulos externos, ecolalias, dentre outras características.

Conforme Silva (2014) a história do TEA compreende três fases. No primeiro momento, que corresponde aos anos de 1943 a 1963, o autismo era compreendido enquanto um transtorno emocional, decorrente da inadequação na relação afetiva entre a mãe e a criança, assim, se atribuía a família e mais especificamente à figura materna, o surgimento do trauma emocional. O termo “mãe-geladeira” foi divulgado amplamente por Bruno Bettelheim em seus artigos, reforçando a ideia de que o TEA estaria relacionado ao déficit afetivo sofrido pela criança em relação a seus pais.

Nesse contexto, compreendia que os fatores emocionais ocasionavam “uma alteração grave no desenvolvimento da criança, a qual seria potencialmente normal e possuiria uma inteligência melhor do que a apresentada. Contudo, devido à falta do afeto, ela não expressava a inteligência por causa da perturbação emocional ocasionada pela ausência de afeto dos pais” (SILVA, 2014, p. 22). Diante desta compreensão, entendia-se que o TEA deveria ser tratado a partir da retomada dos laços afetivos.

O segundo período histórico do TEA corresponde entre 1963 e 1983, quando este passa a ser associado aos transtornos biológicos. Nesse período, tinha-se a compreensão que a educação seria o principal tratamento voltado ao TEA, tendo em vista a modificação de

comportamentos. Skinner publicou ainda nesse período o livro “Tecnologia do ensino” propondo o ensino a partir do arranjo de contingência, assim, o professor ao controlar o ambiente provocaria a mudança de comportamento. Com isso, a atenção é concedida ao que é observável; o professor seria um programador de contingências, onde os arranjos provocariam respostas que, por sua vez, reforçadas, pudessem ocorrer com maior frequência.

Silva (2014) chama a atenção para o fato dos termos “tratamento” e “controles” estarem ligados à palavra “educação”, fato que evidencia como, historicamente, o trabalho desenvolvido junto a alunos autistas possui um viés tecnicista, voltado a ações mecânicas. Segundo as palavras da autora:

Relacionar os termos ao trabalho pedagógico revela o aspecto clínico ligado ao trabalho da educação. O que nos permite afirmar que o trabalho se direcionava ou se direciona para a falta, para o que o indivíduo não tem ou não consegue fazer, desprezando suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para além das características diagnósticas. Prioriza-se, desse modo, a técnica de modificação de comportamento como sinônimo de trabalho pedagógico para a aprendizagem (Silva, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, o viés tecnicista aplicado à educação de alunos autistas ainda é fortemente reforçado no ambiente escolar com a manutenção de práticas que buscam um treinamento do sujeito, visando a produção de comportamentos “adequados”. Segundo Orrú (2008), a abordagem comportamental concebe o comportamento e a aprendizagem como intimamente ligados, de modo que:

Todas as ações pretendidas por um professor na abordagem comportamental são farras de treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado. No trabalho com autistas o professor procura reduzir ao máximo a possibilidade de erro nas respostas de seu aluno, para que este não se encontre em situação de frustração. Ocorre que nestes pressupostos, próprios do behaviorismo, não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emanam o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado (Orrú, 2008, p. 3).

A aprendizagem é concebida desse modo, enquanto mudanças relacionadas a comportamentos pelo controle do ambiente, nesse processo, o aluno tem um papel submisso. Em contrapartida, Orrú (2008) vê na perspectiva histórico-cultural a percepção de que o sujeito não se determina somente a partir de seus fatores biológicos, mas constitui-se enquanto um ser histórico, social e cultural, nessa abordagem, o aluno passa da posição de submissão para sujeito atuante e protagonista do processo, enquanto o professor atua como mediador entre o sujeito e o conhecimento escolar. Ressalto que neste trabalho, será essa a

percepção defendida, por concordar que a constituição do sujeito está para além de seus fatores biológicos.

Retomando os aspectos históricos, Silva (2014) destaca que o terceiro momento histórico do TEA inicia-se por volta de 1983 e segue até os momentos atuais. Esse período é permeado por inúmeras mudanças sobre a percepção do que seria o TEA, de modo que este processo é envolto por controvérsias em torno da definição para o termo. As incompreensões em torno deste, podem ser observadas nos relatórios utilizados para a classificação de doenças e transtornos mentais, Classificação Internacional de Doenças (CID 10), organizada pela OMS e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado e sistematizado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

Orrú (2006) indica que, em relação à classificação nos DSMs, a partir de 1980 o TEA é retirado da categoria de psicose, no entanto, é atestada no manual a falta do aspecto evolutivo da síndrome e uma ênfase na linguagem em detrimento da comunicação, por isso, o manual passou por uma revisão. Subsequentemente à revisão no DSM III, foram registrados 16 critérios para o transtorno. Em 1994 foi publicada a quarta edição do DSM, na qual o termo “global” é substituído por “invasivo”, passando a ser denominado "Transtorno Invasivo do Desenvolvimento", no qual se percebe “prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e atividades estereotipadas” (ORRÚ, 2006, p. 20).

O DSM-V (2013), edição mais recente do manual, também trouxe alterações e, a partir deste, adotou-se o termo Transtorno do Espectro do Autismo, que faz parte de um grupo de outros diagnósticos. As diferentes publicações dos DSMs demarcam as inconsistências acerca do termo. Atualmente, os critérios para diagnóstico são baseados na tríade: interação social, comunicação e comportamento.

Conforme as discussões em torno do termo demonstram, o debate acerca deste objeto é elemento de muitas contradições e perpassa inclusive pela discussão sobre o TEA ser um transtorno a ser tratado ou uma diferença humana, sendo esta última a concepção defendida pela neurodiversidade, conforme aponta Ortega (2009). Este autor aponta um acirramento no qual à medida que determinado grupo defende a neurodiversidade, compreendendo que “as terapias constituem atentados contra a diferença e a diversidade do cérebro humano” (Ortega, 2009, p. 74), outro grupo, composto por pais, médicos e cientistas empenham-se em agilizar a produção de pesquisas biomédicas sobre o TEA.

No campo científico predominou praticamente de modo unânime durante muito tempo, a descrição do TEA a partir da incapacidade e inferioridade do ser autista, de modo que a carga semântica negativa da palavra “autista”, a partir de metáforas tais como: conchas fechadas, carapaças, traz consigo uma marca identitária, na qual a subjetividade do sujeito desaparece e dá lugar a esta marca identitária, que passa constituir o sujeito, conforme discute Cau (2012).

A partir do final do século XX, com o advento dos estudos sobre a deficiência, que imprime sobre as discussões a percepção da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos e com protagonismo social, ultrapassando o olhar incapacitante do modelo biomédico, a óptica é ampliada para além do sujeito, abrangendo também aspectos sociais e culturais. De maneira semelhante, os estudos críticos sobre o TEA buscam ultrapassar as noções e narrativas predominantemente com foco no déficit (Wuoa, 2019).

Nesse sentido, um grande percurso foi traçado até o reconhecimento da pessoa com TEA enquanto um sujeito de direitos. Rodrigues (2017) aponta com um grande marco neste processo a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, pois segundo a autora:

Foi a partir dessa declaração que a importância dos parâmetros humanitários garantidos pelo Estado em um nível global de solidariedade foi reconhecida como forma de garantir a dignidade do ser humano enquanto membro da sociedade. Ou seja, preocupar-se com a garantia do direito de todos os seres humanos mostra que a garantia da vida é um valor ordenador da sociedade (Rodrigues, 2017, p.77).

Neste sentido, a todas as pessoas, independente de suas singularidades, devem ser garantidas condições de atuarem em sociedade, de serem incluídos e reconhecidos, pois “o cidadão é o incluído na sociedade, e só nesta e com esta inclusão é que se pode cogitar da concretização de direitos fundamentais, ao menos nos níveis mínimos aceitáveis” (Jucá, Knoerr, Monteschio, 2018, p. 481).

Assim, a educação é atrelada à discussão da inclusão das pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/ superdotação, de modo que esta é compreendida enquanto um direito humano e dispositivo para a intensificação do exercício da cidadania (Rodrigues, Nozu, Neto, 2019). Dentre as garantias asseguradas às pessoas com TEA, fortaleceu-se, a partir da década de 1990, o direito à escolarização nas salas comuns nas escolas regulares; contudo, a garantia da inclusão não se concretiza com a pura inserção na escola comum, neste processo devem ser asseguradas as condições para que a inclusão se realize de modo mais profícuo. Dentre os aspectos envolvidos neste processo, o currículo é um elemento que merece

destaque nessa discussão, de tal modo que é sobre tal aspecto que me detenho na próxima subseção.

4.2- Apontamentos sobre o currículo no contexto da inclusão de alunos autistas

Ao longo dos tempos, a discussão das pesquisas que atrelam o currículo e a educação especial é permeada por intensos debates em torno das barreiras que impossibilitam o pleno acesso ao currículo aos alunos PAEE. Dentre as discussões emergentes, as pesquisas de Antunes (2008); Glat, Moreira e Pletsch (2008); Marin (2015); Pletsch e Glat (2011), dentre outras, ao discutir sobre tal temática tem evidenciado a necessidade de maiores flexibilidades, a fim de possibilitar o acesso ao currículo.

Nessa lógica, a pesquisa de Mendes, Valadão e Milanesi (2016), ainda que realizada no contexto do AEE nos evidencia que o currículo pensado para os alunos PAEE tem se pautado em tendências voltadas à: habilidades práticas, visando a autonomia no cumprimento das atividades diárias; motivação, visando a autonomia e o engajamento; treinamento instrumental com uso dos recursos tecnológicos; ensino de currículo padrão, reforçando os conteúdos da sala comum; currículo adaptado, com a simplificação dos conteúdos; treinamento de habilidades, como recorte, pintura e outras atividades próprias da Educação Infantil; letramento e alfabetização e compensatório, visando compensar as limitações intelectuais.

De maneira semelhante, a pesquisa de Macêdo e Nunes (2016) realizada com alunos da sala regular, demonstra como o currículo desenvolvido junto a alunos autistas tem se pautado na infantilização curricular, com o desenvolvimento de conteúdos alheios ao currículo por meio de atividades que não potencializam o desenvolvimento do aluno. Ainda quando este apresenta condições de corresponder a atividades mais complexas, as atividades propostas se configuram pela descontextualização em relação ao que é trabalhado com o restante da turma.

Outro estudo realizado por Monteiro e Bragin (2016) demonstra que a escolarização de alunos autistas transcorrem-se com atividades mecânicas e repetitivas, com modelos pré-estabelecidos, sem problematizações e desconexas entre si, corroborando para a estagnação do

sujeito. Desse modo, percebemos que as pesquisas têm apontado para processos de escolarização pautados na mecanização e simplificação curricular, com o negligenciamento da capacidade cognitiva do aluno.

Nestes conformes, as pesquisas sinalizam para diversas problemáticas em torno do currículo para alunos autistas, de forma que tais problemáticas giram em torno de possibilidades para um currículo que contemple as especificidades e garantam a todos o acesso ao conhecimento. Pletsch (2008) assevera que apesar dos avanços legais no que diz respeito à inclusão, ainda há fortes barreiras impostas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE “em decorrência, entre outros aspectos, da falta de flexibilização e acesso aos currículos escolares” (2018, p.11), a autora chama a atenção para a necessidade de discussões em torno da acessibilidade curricular.

Efetivamente, a promoção de acessibilidade curricular que visa “promover o acesso ao conhecimento, proporcionando diferentes formas de acessar as informações/conteúdos, de interação com esses conteúdos e com os pares para explorá-los e ressignificá-los e de expressão do conhecimento construído” (Correia, 2016, p.160), tem se configurado enquanto um elemento que envolve diferentes perspectivas, acordos e desacordos no campo científico.

No que se refere aos diferentes termos utilizados para identificar as possibilidades dos alunos PAEE ao currículo, temos na literatura diferentes conceituações, tais como adaptação curricular, adequação curricular, flexibilização curricular e diferenciação curricular, no entanto, entre os pesquisadores da área não observamos consenso em relação a estes. Fonseca (2011) define flexibilização, adequação e adaptação curricular da seguinte forma:

Flexibilização – programação de atividades elaboradas para sala de aula – diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

Adequação – atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

Adaptação – focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (Fonseca, 2011, p. 36).

Apesar da distinção realizada por esta autora, Effgen (2011) aponta para a não diferenciação clara entre estes termos e destaca ainda que, embora alguns autores discutam acerca da superação de algumas nomenclaturas, os documentos oficiais demonstram ser muito mais presente a ideia de complementaridade entre estes.

Os documentos oficiais datados da década de 1990 utilizam frequentemente o termo adaptação curricular quando tratam do currículo para a escolarização de alunos PAEE. Nesse sentido, de acordo com o documento PCNs: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 1999), as adaptações curriculares são definidas como:

[...] Estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades educacionais dos alunos na escola (Brasil, 1999, p. 15).

Em muitos documentos, tais como o documento adaptações curriculares (Brasil, 1999), tratam da adaptação e da flexibilização curricular. Segundo Garcia (2007) o documento “afirma a capacidade das adaptações **curriculares** em resguardar o caráter de **flexibilidade** e dinamicidade do currículo [...]; e a necessidade da **flexibilidade** na organização e funcionamento da escola para atender à diversidade dos alunos” (Garcia, 2007, p. 14. Grifo nosso)

Em concordância a tais colocações, a Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orienta que as escolas promovam:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (Brasil, 2001, p. 02).

Xavier (2018) chama a atenção para o trecho “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” para dar destaque ao caráter de empobrecimento do currículo, ao sugerir que os alunos PAEE aprendam apenas aquilo que é de cunho prático e instrumental, impossibilitando que estes tenham acesso a outras aprendizagens.

Boer (2012) por sua vez, faz críticas incisivas ao termo adaptações curriculares por compreender que estas alimentariam uma perspectiva segregadora, em contrapartida, o autor sugere o termo “adequação curricular”. Este objetivaria a “adequação do currículo para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para 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).

Em consonância a este pensamento, Cunha (2010) também compreende as adequações do currículo como “vias de acesso ao currículo, apontadas como um meio de construção de

caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares” (Cunha, 2010, p.2).

Ainda outro termo recorrente nas discussões que envolvem o currículo e a educação especial, diz respeito à diferenciação curricular. Mesquita (2010) compreendendo a necessidade de inclusão de todos os alunos, independente se estes fazem parte ou não, do público da educação especial, defende ser mais coerente que se fale em diferenciação curricular, nesse sentido, se faz “fundamental que as escolas tornem os currículos alternativos/diferenciados–não os adaptados- os gerenciadores do conhecimento e da organização educacional, contribuindo para a constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade (Mesquita, 2010, p. 313).

Pacheco (2008) define a diferenciação curricular enquanto “um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008, p. 182). Nesse sentido, a diferenciação curricular consiste na adoção de estratégias e alterações visando a garantia da aprendizagem para todos.

Corroborando com essa discussão, Pletsch, Souza e Orleans (2017) compreendem que o objetivo da diferenciação curricular seria possibilitar a todos o acesso ao conhecimento poderoso, “mas diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que a princípio pode impactar o desenvolvimento (Pletsch, Souza, Orleans, 2017, p. 271).

Autores como Marin e Braun (2020), Mainardes e Casagrande (2022), Pletsch, Souza e Orleans (2017) realizam a discussão da diferenciação curricular atrelada ao desenho universal na aprendizagem (DUA). Segundo Souza (2017) o DUA foi introduzido inicialmente em uma organização sem fins lucrativos visando atender alunos com deficiência das escolas estadunidenses. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) entende a DUA como a “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Deste modo, no Brasil, o termo foi associado às ideias de acessibilidade arquitetônica, no entanto, Souza (2017) esclarece que o DUA, apesar de não se restringir a estas questões, utiliza-se dos mesmos princípios, no intuito de tencionar, no ambiente educacional, a

aquisição do conhecimento. Desta forma, Pletsch, Souza e Orleans (2017) compreendem que o DUA indica o “acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos” (Pletsch, Souza, Orleans, 2017, p. 274).

Compreendemos as colocações de Pletsch, Souza e Orleans (2017), no entanto, nos indagamos exatamente sobre o termo “universal” empregado neste modelo, tendo em vista que o conceito pode remeter a ideia de padronização e generalização, contrastando com as singularidades dos sujeitos e seu modo, também singular, de aprender.

Haas (2015) chama a atenção para o fato de que a partir de 2009, com documentos tais como a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009), que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado, bem como, o Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL (2011), os termos adaptação, adequação ou flexibilização curricular não são mais retomados, dando lugar às expressões “acessibilidade curricular” e “adequações razoáveis”.

O termo adequações razoáveis é apontado também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Neste documento, estas são definidas enquanto:

As adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Haas (2015) destaca que este termo é uma referência ao documento da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009 que passou a ter efeito de emenda constitucional (Brasil, 2009b), segundo a autora, isso “pode significar a aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização” (2015, p. 12).

Não obstante as complexas discussões visando possibilidades de acesso ao currículo, pesquisas realizadas junto a alunos autistas nas salas regulares em diferentes contextos, nos dão pistas de que seu processo de escolarização tem sido marcado pela simplificação curricular, com a privação de acesso aos conhecimentos escolares ou ainda, com atividades desvinculadas ao que é trabalhado com os demais alunos no ano de escolarização correspondente.

A pesquisa de Macêdo e Nunes (2016) realizada com alunos da sala regular, demonstra como o currículo desenvolvido junto a alunos autistas tem se pautado na infantilização curricular, com o desenvolvimento de conteúdos alheios ao currículo por meio

de atividades que não potencializam o desenvolvimento do aluno. Ainda quando o mesmo apresenta condições de corresponder a atividades mais complexas, as atividades propostas são marcadas pela facilitação e descontextualização em relação ao que é trabalhado com os demais alunos da turma.

Aporta e Lacerda (2018) trazem em sua pesquisa uma questão ainda presente em relação à escolarização de alunos autistas, que diz respeito a redução deste processo aos aspectos relacionados à sociabilidade. Tal fato também foi identificado por Alves (2014) em sua pesquisa, que observou em seu contexto de investigação a ênfase concedida à socialização em detrimento dos conhecimentos escolares.

Com isso, as pesquisas consultadas nos deixam em alerta quanto às possibilidades de um esvaziamento dos conhecimentos escolares no processo de escolarização destes alunos, onde o acesso aos conhecimentos escolares é secundarizado ou são ainda, simplificados.

Para além dessa questão, Silva (2014) chama a atenção para o fato de que a atuação junto a alunos autistas ser historicamente marcada pelo desenvolvimento de atividades voltadas a funcionalidade, tendo como foco o desempenho de atividades práticas para a vida diária, de modo a “torná-los socialmente adequados em seus ambientes” (Silva, 2014, p. 37).

O currículo funcional configura a centralidade do currículo em aspectos voltados ao desenvolvimento de habilidades básicas, que favoreçam a independência do indivíduo em sua vida social, desconsiderando os aspectos relacionados ao conhecimento. Costa (2009) destaca que a perspectiva da funcionalidade visa:

- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;
- Preparar os alunos para responderem aos desafios de uma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- Capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e na adaptação ao meio laboral (Costa. 2009, p.109).

Nesse sentido, Walter (2017) destaca que para se alcançar os objetivos previstos para o currículo funcional, “priorizam-se o ensino e a generalização de comportamentos aprendidos em ambientes o mais naturais e reais possíveis, fazendo uso de materiais adequados [...]” (Walter, 2017, p. 135). Nesse sentido, no currículo funcional, a centralidade é concedida ao desenvolvimento da autonomia e independência para o convívio social.

Silva (2014) discorrendo sobre tal questão, afirma que as práticas voltadas ao treinamento de atividades cotidianas acabam por limitar os sujeitos, tendo em vista que “ao serem apenas treinadas e/ou acostumadas a realizar atividades cotidianas, essas pessoas

automaticamente são ignoradas enquanto indivíduos criativos em relação ao seu percurso de aprendizagem e de desenvolvimento (Silva, 2014, p. 29).

Tendo em vista ser função da escola possibilitar o acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2014) questionamos acerca da limitação do currículo a aspectos instrumentais. Ressaltamos a importância de que no ambiente da sala regular, o aluno, independente se é público da educação especial ou não, possa ter contato com os conhecimentos historicamente elaborados, considerando as particularidades dos sujeitos.

Conforme percebemos, nas discussões que envolvem o currículo e a educação especial, não há consenso entre os termos, de maneira que as divergências se apresentam não somente entre os diferentes autores no campo acadêmico, mas se fazem presentes também nos documentos orientadores da educação inclusiva. A partir de tais reflexões, se compreende que ante as especificidades do TEA são necessárias a adoção de estratégias que possibilitem que os alunos possam ser incluídos no processo de aprendizagem escolar.

Na próxima seção discorrerei sobre os achados da pesquisa, onde será realizada a análise do corpus de dados, composto pelas 15 dissertações e 1 tese.

5 CURRÍCULO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS – O QUE REVELAM AS PESQUISAS

Nesta seção apresento os dados levantados no Catálogo da CAPES a partir da incursão no corpus desta pesquisa, constituído por 15 dissertações e 1 tese produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação e publicados entre os anos de 2008 a 2022. Os critérios adotados para seleção destas pesquisas e suas diversas etapas foram apresentados na seção 2. Apresento ainda nesta seção, após a leitura aprofundada do conteúdo da tese e das dissertações, o resultado das análises.

5.1- ASPECTOS CONTEXTUAIS

Para compreender o contexto de discussão das pesquisas que compuseram nosso corpus, apresento inicialmente os elementos contextuais acerca da produção do conhecimento sobre a organização e seleção do conhecimento para alunos autistas no ensino fundamental. Reitero que o corpus deste trabalho é composto por 16 pesquisas, sendo 15 dissertações e 1 tese.

Em uma primeira aproximação com o corpus de análise, realizei inicialmente um levantamento acerca dos dados referentes a regionalização, período de produção e as questões de cunho metodológico. Tais informações estão apresentadas no quadro 8:

Quadro 8: informações gerais sobre as pesquisas – contextualização

Regionalização	REGIÕES										
	Norte		Nordeste		Centro-oeste			Sudeste		Sul	
Quantitativo	2		1		3			9		1	
Percentual	13%		6%		19%			56%		6%	
Distribuição no recorte temporal	PERÍODO										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo	1	0	3	0	2	1	2	4	0	1	2
Percentual	6%	0%	19%	0%	13%	6%	13%	25%	0%	6%	13%
Tipo de pesquisa	ASPECTOS METODOLÓGICOS										
	Abordagem		Tipos de pesquisa								
	QL	QT	Estudo de caso	Pesquisa de campo	Pesquisa participante	Pesquisa fenomenológica	Pesquisa colaborativa	Não especificado			
Quantitativo	15	1	7	2	1	1	2	3			
Percentual	94%	6%	44%	13%	6%	6%	12%	19%			

Fonte: elaborado pelas autoras.

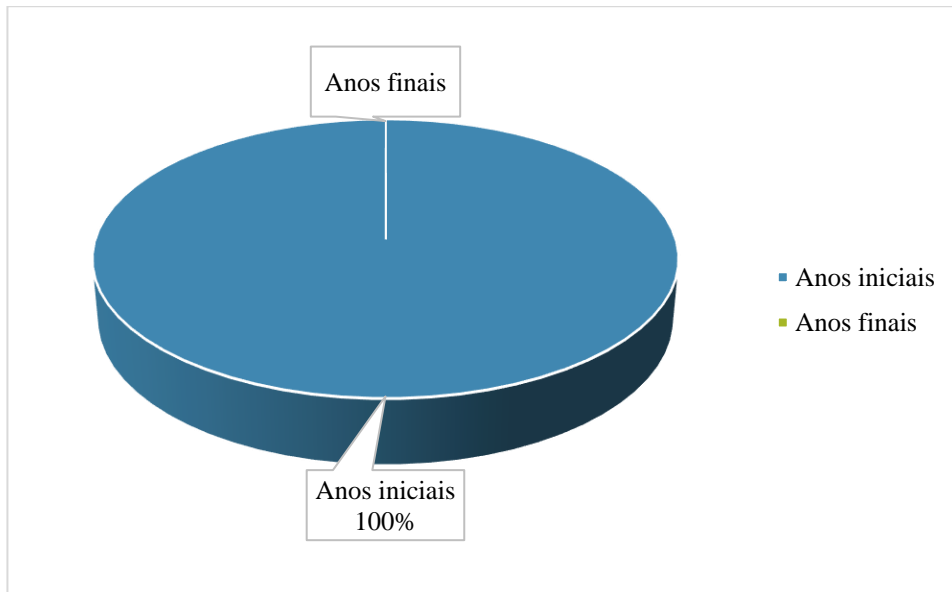
Conforme observei, estas pesquisas estão presentes em todas as regiões do país, com a predominância da região sudeste com um percentual de 56%. Tal fato, talvez possa ser explicado em decorrência da região sudeste concentrar o maior número de programas de pós-graduação⁵ do Brasil, bem como, a existência de programas voltados especificamente à educação especial.

No que concerne a distribuição temporal, notamos certa estabilidade no quantitativo de produções, com uma média de duas pesquisas por ano, com maior quantitativo no ano de 2019. Quanto às questões metodológicas, notamos uma predominância da abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa, tendo em vista que, com exceção da pesquisa de Gallo (2016), que utilizou abordagem quantitativa, todas as outras quinze utilizaram a abordagem qualitativa. Ainda em caráter metodológico, observamos quanto ao tipo de pesquisa adotado, que estas se desenvolveram predominantemente com a utilização de estudos de caso, com um percentual de 44 %.

Considerando que o ensino fundamental se organiza no contexto brasileiro, em anos iniciais e anos finais, buscamos identificar sob qual lócus os pesquisadores se detiveram. Após a análise do contexto de investigação das pesquisas, identificamos que estas, em sua totalidade, se dedicaram a investigar os anos iniciais do ensino fundamental, conforme demonstrado a seguir:

Figura 6: Distribuição das pesquisas no Ensino Fundamental

⁵ Segundo levantamento de dados divulgado na plataforma Sucupira (CAPES, 2022).



Fonte: elaborado pelas autoras.

Chama à atenção a ausência destas pesquisas nos anos finais do ensino fundamental. Estudos como os de Lima e Laplane (2016) ao investigarem as trajetórias de alunos autistas, identificaram grande índice de evasão escolar nos anos finais do ensino fundamental. Santos e Elias (2018) também evidenciam nas trajetórias escolares de alunos autistas, um maior número de evasão nos anos finais. Podemos inferir, diante disso, que em vista da estrutura da escolarização, constituída sob o aparato da “uniformidade, homogeneidade e conformidade, dificilmente compagináveis com uma pedagogia humanista valorizadora das diferenças, da democracia e da autonomia” (Machado, 2017, p. 25), contribua fortemente para este dado.

Ponderando que a transição dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais, apresenta mudanças curriculares bruscas na vida destes estudantes, considero a grande necessidade de pesquisas que discutam os aspectos relacionados a organização e seleção do currículo no processo de escolarização destes alunos, que se somem a estas, em vista da carência de pesquisas de tal ordem, nos anos finais do ensino fundamental.

Dado o fato da inexistência de pesquisas que se debruçaram a investigar a organização e seleção do conhecimento de alunos autistas nos anos finais do ensino fundamental no recorte temporal adotado, o corpus consistiu integralmente, em pesquisas que detiveram suas análises nos anos iniciais do ensino fundamental. Destaco que o critério de seleção ensino fundamental, deixou em aberto a inclusão de pesquisas nas diferentes modalidades, tais como educação do campo, quilombola, indígena, etc., no entanto, não obtive na busca, nenhuma pesquisa vinculada a tais modalidades.

Realizada a contextualização de nosso corpus de análise, nos empenharemos nos próximos tópicos sobre a análise quanto à seleção do conhecimento no processo de escolarização de alunos autistas, a partir das categorias elencadas tendo por base o referencial teórico.

No corpus deste trabalho, ao realizarmos a análise das pesquisas, identifiquei que ao se fazer referência ao currículo, este conceito vinha sempre acompanhado de um “adjetivo”, agregando-lhe sentido. Ao analisarmos o emprego desta adjetivação, observamos a utilização dos conceitos: currículo adaptado, currículo adequado, currículo flexibilizado ou ainda, a utilização destes termos de forma combinada. Nos deteremos a seguir sobre esta discussão, destacando como as pesquisas mobilizaram estes conceitos em seu contexto investigativo.

- **Currículo adaptado**

No conjunto de pesquisas que trabalham com o conceito de currículo adaptado, estão os trabalhos de Almeida (2019), Gallo (2016), Kubaski (2014), Menezes (2012), Miguel (2014), Oliveira (2017), Silva (2016) e Souza (2019). A adaptação curricular prevê que sejam realizadas modificações no currículo para atender às especificidades individuais dos alunos (Brasil, 1998), por tanto, nessas dissertações, parte-se do princípio de que os professores trabalhavam com modificações no currículo regular para atender aos alunos autistas.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 1998) orienta “que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais” (Brasil, 1998, p. 33).

Nestas circunstâncias, chamamos a atenção para o fato de que a ideia de adaptação deve ser analisada com cautela, pois, por mais que haja proposições proveitosas, corre-se o risco de, ao se realizar tais modificações no currículo, categorizar os alunos em capazes ou incapazes tendo como parâmetro currículos homogêneos. Tendo como ponto de partida as especificidades individuais na realização das adaptações, se toma como parâmetro as dificuldades e limitações do aluno, centrando-se no diagnóstico, para, a partir disso, definir o que ele pode ou não aprender em comparação a um currículo regular (Xavier, 2018).

Nas pesquisas de Almeida (2012) e Miguel (2014) a adaptação curricular é apresentada, respectivamente, por meio da elaboração de um currículo próprio para atender o aluno com TEA, e por meio das escolhas feitas pela professora da sala de recursos, sobre os conteúdos que o aluno com TEA terá acesso.

Notamos ainda, que no corpus das pesquisas que adotaram o conceito de adaptação curricular, as pesquisas de Gallo (2016), Kubaski (2014), Menezes (2012), Oliveira (2017) evidenciam como a perspectiva da adaptação curricular no contexto pesquisado desencadeou um “segundo currículo” para esses alunos, marcado pela simplificação e distanciamento dos conteúdos trabalhados com os demais alunos, ocasionando em processo de exclusão da aprendizagem dos conhecimentos historicamente elaborados.

Gallo (2016) assevera em sua pesquisa, que as adaptações curriculares no contexto investigado se basearam em “atividades desconexas ou desvinculadas daquelas propostas aos demais alunos, sem nenhum tipo de relação com o contexto ou conteúdo, bem como infantilizadas (pintura e assistir filme) para o ano escolar de João” (Gallo, 2016, p. 39).

Fato semelhante ao relatado na pesquisa de Gallo (2016) também foi registrado na pesquisa de Menezes (2012), Oliveira (2017) e Kubaski (2014), ao constatarem que as modificações no currículo se deram em vista da “comunicação, da interação da socialização” (Kubaski, p. 49), “realização de atividades destinadas a crianças de menos idade” (Menezes, 2012, p. 91), e “atividades de recorte e colagem” (Oliveira, 2017, p. 88). Reitero, nesse contexto, para o risco de classificar os alunos como incapazes, sobrevindo, com isso, em simplificações no currículo.

Observamos neste contexto, que a adoção da ideia de adaptação curricular evidencia nas pesquisas um paralelismo curricular, com o desenvolvimento de atividades distintas para os alunos autistas, em relação aos outros alunos, em uma mesma sala de aula. Diante de tal achado, é interessante que pensemos acerca da relação entre as orientações feitas nos documentos curriculares oficiais sobre o processo de escolarização de alunos PAEE e os achados aqui salientados.

Conforme as políticas educacionais orientam, o acesso ao currículo pode ser garantido pelas adaptações curriculares, que seriam, “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais” (Brasil, 1998), conforme notamos, tais orientações são um tanto quanto genéricas, sem que garanta maiores esclarecimentos acerca de como estas adaptações se dariam em relação aos conhecimentos selecionados, colocando sob a responsabilidade do professor possibilitar vias para que o aluno acesse o currículo regular.

Pereira, Mendes e Pacheco (2018) ao realizarem a análise dos documentos curriculares que regem a escolarização de alunos com deficiência, destacam em relação aos documentos

orientadores nacionais, uma ausência de direcionamentos em relação ao conhecimento escolar, de modo que ao se analisar os documentos, os autores não encontraram “evidências mais explícitas sobre o acesso aos conhecimentos escolares, questão considerada fundamental para o acesso a escolarização de todos os alunos e a garantia da justiça curricular” (Pereira, Mendes, Pacheco, 2018), neste sentido, embora a análise tenha evidenciado as problemáticas aqui elencadas quanto ao currículo adaptado, não podemos cair no equívoco de culpabilizar os professores diante das inconstâncias presentes nos documentos orientadores, acerca da discussão em torno dos conhecimentos.

- **Currículo adequado**

Dentre as 16 pesquisas analisadas, os trabalhos de Cuba (2022), Feltrin (2022), Nunes (2018), Passera (2019), Pauli (2019) e Silva (2021) trabalham com a ideia de currículo adequado. Conforme Boer (2012) a adequação curricular não pode ser compreendida enquanto uma ação individual do professor, mas que consiste em um processo coletivo que envolve esferas para além da escola.

Com exceção da pesquisa de Passera (2019), quando os autores das pesquisas aqui elencadas descrevem as atividades realizadas junto a alunos autistas no ambiente investigado, evidenciam que as adequações curriculares são efetivadas à medida que esses alunos têm acesso ao mesmo conteúdo que os demais, com as devidas adequações respeitando seus limites e potencialidades. Na pesquisa de Passera (2019), embora a professora da turma dialogasse com os pais sobre a necessidade de adequação do currículo, a criança não acompanhava o mesmo conteúdo que a turma.

As adequações são apontadas na pesquisa de Feltrin (2022) com a proposição de elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Segundo a autora, decidiu-se realizar o planejamento “a partir do proposto para a turma, porém considerando o nível de aprendizagem e as necessidades educacionais da estudante em questão.” (Feltrin, 2022, p.98). De modo semelhante, a pesquisa de Nunes (2018) concluiu que “os conteúdos desenvolvidos nas turmas das professoras investigadas eram os mesmos que dos demais alunos” (Nunes, 2018, p. 200), Silva (2021, p.139) também demonstra como as observações no ambiente investigado evidenciaram que “na maioria das vezes, as atividades são as mesmas para todos os estudantes”.

Na pesquisa de Cuba (2022) o relato dos professores demonstra que no planejamento realizado não se previa a fuga “do currículo daquele ano/série” (p.138), de igual modo, Pauli

(2019) demonstra que os professores destacaram como objetivo que o aluno com TEA “faça a atividade igual aos colegas de sala” (Pauli, 2019, p.87).

Nesse sentido, as pesquisas em questão demonstraram que as adequações curriculares estão em consonância ao que é apontado por Boer (2012) quanto às adequações curriculares, que segundo este, preveem que os alunos possam “desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala” (Boer, 2012, p.23).

Pondero aqui algumas questões referentes às adequações curriculares, posto que, sendo o acesso aos conhecimentos escolares, um direito de todos os alunos, convém problematizar ainda, este currículo que está posto, uma vez que, se a discussão se restringe a acessar tal currículo, pode-se incorrer na defesa, ainda que implicitamente, de que este currículo é ideal, bastando ao sujeito conforma-se aos demais para conseguir atingi-lo.

Neste sentido, defendo que a ideia de adequação curricular ainda que teoricamente resguarde o sentido de garantia aos conhecimentos, o que considero como assertivo, não pode se reduzir a uma idealização do currículo, visto que o mesmo “apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam” (Mendes, Silva, 2014, p.10), assim, é necessário que se problematize o próprio currículo comum e não somente se busque maneiras de acessá-lo.

- **Currículo Flexibilizado**

Foi identificado a utilização do conceito de flexibilização curricular nas pesquisas de Afonso (2014) e Barbosa (2018). Nessas pesquisas, as autoras não se detêm demoradamente sobre como essa flexibilidade curricular ocorria no contexto investigado, no entanto, elas sinalizam para a adoção de estratégias vinculadas à realidade escolar e das especificidades dos alunos no lócus investigado, como flexibilização em relação ao tempo dedicado à execução das atividades e avaliações.

Na pesquisa de Afonso (2019) a flexibilização curricular é destacada com a flexibilização de horários no início do processo de escolarização, enquanto que na pesquisa de Barbosa (2018) é citado a necessidade de se “flexibilidade nas atividades de sala de aula[...] e assim obter conhecimentos científicos junto com sua turma” (Barbosa, 2018, p.151), no entanto, não se detalha como essa flexibilização foi realizada.

Ao refletir sobre a flexibilização curricular, Gouveia (2012) a compreende enquanto uma postura necessária às escolas, que visa a valorização das especificidades nos diferentes contextos. De tal modo, Santos (2000) também argumenta a necessidade de se valorizar os

contextos específicos, considerando as características dos alunos em detrimento de currículos enrijecidos e inflexíveis.

Madureira e Leite (2003) ressaltam que a flexibilização curricular consiste na tomada de decisões pela escola, quanto a reorganização e sequenciação dos processos de ensino e aprendizagem, mas que não deixa de tomar como referência, o currículo nacional, de modo que a flexibilidade curricular não acarreta uma limitação na aprendizagem dos alunos.

Baseados nas discussões sobre os sentidos do currículo que os autores trazem em suas pesquisas, notamos que em todas estas se trabalham com a concepção da necessidade de se pensar um currículo para a educação especial que garanta mecanismos de acessibilidade, a ideia, nesse sentido, é que haja um movimento de reestruturação do currículo, de forma a atender as necessidades específicas dos alunos.

Essas concepções de currículo mais ou menos atentas às mudanças naquilo que configura o conhecimento escolar, evidenciaram nas pesquisas que são elencados três delineamentos no que se refere à organização e seleção do conhecimento para alunos autistas: adequação, adaptação e flexibilização curricular.

Complementarmente, as observações referentes aos ajustes curriculares na escolarização de alunos autistas apontadas nas pesquisas, majoritariamente permitem inferir ainda, que tais ajustes estão reduzidos a alterações feitas pelo professor em sua prática, com isso, desconsidera-se todos os outros âmbitos referentes ao currículo, limitando todas as ordens de “adequações” curriculares às modificações realizadas pelo professor, em suas estratégias adotadas na sala de aula.

Com isso, reitero que no próprio âmbito legal, com os documentos que regem a educação a nível nacional, não é possível encontrar clareza acerca do acesso ao currículo para os alunos PAEE, à medida que nestes documentos, “terminologias como conteúdo, adequação curricular, adaptação curricular, ajuste curricular, flexibilização curricular entre muitas outras revelam muito mais os procedimentos de ensino do que uma reflexão sobre os conteúdos (Santos, 2017, p. 109).

Nos documentos oficiais, notamos que as orientações estão muito mais acentuadas sobre a organização de práticas, em seu caráter didático, sobre a forma como seriam ensinados e aprendidos, uma vez que os termos adaptação, adequação, flexibilização, etc. se encontram bem mais centrados em indicar possíveis estratégias na forma como os conhecimentos vão ser ensinados, em seu caráter instrumental, do que nos conhecimentos de maneira propriamente dita (Silva, 2016).

Tendo por base as discussões em torno da adaptação, adequação e flexibilização curricular aqui elencadas, é importante destacar que, coincidência ou não, as pesquisas que ao discorrerem sobre o acesso ao currículo para alunos autistas, ao operarem com o termo adaptação, evidenciam simplificação nos conteúdos, as que adotaram adequação, evidenciam a manutenção do mesmo currículo e os de flexibilização demonstram ajustes mais pontuais, conforme evidenciado.

Realizada a análise sobre a mobilização dos conceitos de adaptação, adequação e flexibilização curricular, me deterei na próxima subseção sobre os achados referentes à organização e seleção do currículo para alunos autistas a partir do corpus adotado nesta pesquisa.

5. 3 A ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CONHECIMENTO PARA ALUNOS AUTISTAS EM TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta subseção realizo a discussão referente a análise dos apontamentos das teses e dissertações que compuseram o corpus deste trabalho, sobre a organização e seleção do conhecimento para alunos autistas no ensino fundamental, considerando o recorte temporal adotado.

Tendo por base a análise das 15 dissertações e 1 tese, identifiquei uma categoria referente à organização curricular, qual seja, organização disciplinar, e três categorias referentes à seleção do conhecimento: currículos “centrados” nos conhecimentos escolares, currículos simplificados e currículos com viés funcional. Sobre tais categorias, me deterei mais nas subseções a seguir.

5.3.1A organização do currículo no contexto da escolarização de alunos autistas

Compreendendo o conhecimento enquanto ponto central do currículo (Pacheco, 2016), para além das discussões que envolvem qual conhecimento é considerado válido para o compor, há ainda discussões acerca da forma sobre como este conhecimento será disposto ao longo do processo de escolarização.

Para Bernstein (2013) falar em organização curricular frequente remete a “sequência, à forma e aos destinatários dos conteúdos ensinado” (Bernstein, 2013, p.31), no entanto, segundo o mesmo autor, a compreensão de organização curricular ultrapassa tais aspectos, pois está intimamente ligada à compreensão do que seria o conhecimento escolar.

Ao longo dos anos, pensou-se em diferentes alternativas para se organizar o currículo. Tendo em conta o fato dos conhecimentos que são veiculados na escola serem selecionados a partir do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, produzindo novos conteúdos (Bernstein, 2013), há a necessidade de se pensar formas de organização deste conhecimento.

Embora o currículo possa ser organizado de diferentes maneiras, tais como, por módulos, projetos, eixos temáticos, etc., historicamente a organização disciplinar tem regido de maneira hegemônica à tal organização.

Ainda que se façam críticas a organização curricular por disciplinas, Young (2011) defende persistentemente esta forma de organização curricular, segundo este, tal organização é a mais plausível de ser desenvolvida no ambiente escolar, sendo “a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir “conhecimento poderoso” (Young, 2016, p. 620). Embora Lopes (1999) faça duras críticas a este tipo de organização, a autora também declara que “de certa maneira, poderíamos mesmo afirmar que ainda não encontramos formas mais eficazes do que as disciplinas para trabalharmos o conhecimento escolar, eficácia essa entendida como servir a diferentes contextos, por longo tempo, em diversas condições históricas” (Lopes, 1999, p. 175).

Por conseguinte, ao realizar a análise sobre os apontamentos das pesquisas acerca de como os conhecimentos selecionados para a escolarização de alunos autistas têm se organizado, foi notório que de maneira majoritária, esta organização ordenou -se por meio de disciplinas, vinculadas a determinadas áreas do conhecimento. Nas pesquisas de Afonso (2014), Almeida (2019), Miguel (2014), Nunes (2018) e Silva (2021) fica explícita a organização disciplinar, com a predominância de conteúdos relacionados às áreas de língua portuguesa e matemática, na pesquisa de Silva (2016) e de Souza (2022) o estudo se relaciona as disciplinas ciências e artes, respectivamente. Ainda que nas pesquisas de Menezes (2012), Kubaski (2014), Gallo (2016), Oliveira (2017), Barbosa (2018), Passera (2019), Pauli (2019), Cuba (2022) e Feltrin (2022) não haja evidência sobre disciplinas específicas, estas sinalizam que a organização curricular não fugiu à lógica disciplinar, como demonstram os excertos:

“[...] com os dias e horários de **cada disciplina**” (Gallo, 2016, p. 33, grifo meu)

“[...]O restante da turma copiava do quadro branco o conteúdo referente à **disciplina ciências**” (Oliveira, 2017, p. 90, grifo meu)

“[...]Nele continha os horários do dia letivo, a **distribuição das matérias (disciplinas)** a serem lecionadas em cada dia” (Barbosa, p. 125, grifo meu).

“[...]Esse raciocínio lógico ajuda em **outras disciplinas**” (Pauli, 2019, p. 160, grifo meu).

As DCNEF (Brasil, 2010) preconizam que obrigatoriamente, o currículo do ensino fundamental deve incluir o “estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso” (Brasil, 2010, p. 4), no entanto, não é disposto no documento, uma organização padrão para os mesmos.

Apesar de não apontar organizações mandatórias para a organização curricular, as DCNEF apontam a integração curricular enquanto uma proposta de organização favorecedora de um trabalho coletivo pelos professores, esta pode materializar-se:

Em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal (Brasil, 2010, p.7)

Bernstein (2013) destaca que “a integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a uma ideia ou projeto comum, capaz de articulá-las” (Bernstein, 2013, p. 35), assim, o currículo organiza-se visando a compreensão do mundo pelo aluno, suscitando “a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão (Alonso, Sousa, 2013, p. 54).

Apesar destes apontamentos feitos nas DCNEF, observamos que a organização curricular por disciplinas com o passar do tempo, mantém-se homogênea nas escolas, tal como evidenciado nas pesquisas. Bernstein (2013) ressalta que uma grande dificuldade de se passar de um currículo organizado por disciplinas para um currículo integrado, diz respeito ao caráter organizacional e controlador inerente à organização disciplinar, que possibilita o controle dos “horários, os espaços físicos (ocupação das salas, por exemplo), e o fluxo de informações. Por intermédio da organização disciplinar as direções e coordenações sabem o

que cada professor e cada aluno realiza em determinado momento, por isso é tão difícil modificá-la” (Bernstein, 2013, p. 36).

Estudos de pesquisadores tais como Japiassu (1999) e Santomé (1998), asseveram que a organização curricular em disciplinas estaria marcada pela fragmentação do conhecimento, de maneira que a separação em disciplinas, tornaria o processo de aprendizagem dos conteúdos estanque, conservando-os desconexos entre si. Em contrapartida, as abordagens interdisciplinares, transdisciplinares ou pluridisciplinar são apresentadas como alternativa organizacional visando superar a dita fragmentação.

Lopes e Macedo (2002) destacam, entretanto, que tão forte é o viés disciplinar, que ainda que houvesse tentativas de mudanças, com a implementação de currículos cuja organização não seja esta, os processos administrativos curriculares acarretariam na manutenção de sua estrutura, com a criação de novas disciplinas, oriundas ou da integração dos conteúdos ou das disciplinas anteriormente existentes.

Averiguado o apontamento das pesquisas em relação a predominância da organização curricular disciplinar, e tal como evidenciado anteriormente, uma prioridade das disciplinas de língua portuguesa e matemática em relação às demais (Miguel, 2014; Afonso, 2014; Gallo, 2016; Nunes, 2018), notamos ainda que tanto estas, tanto aquelas que se centraram em outras áreas do conhecimento, tais como as pesquisas de Silva (2016), que se centrou nas ciências, quanto em Souza (2019) que investigou o componente artes, não há indícios de que houve a adoção de abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares.

Considero problemático o fato desta centralidade sob as áreas de língua portuguesa e matemática. Problematizo esta questão, tendo em vista a superioridade cultural concedida a estas disciplinas entre as demais. Moreira e Candau (2007) ressaltam que:

A “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia deriva, certamente, de relações de poder. [...] Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura (Moreira; Candau, 2007, p. 25).

Tal organização curricular ao hierarquizar os conhecimentos, pode ocasionalmente gerar a percepção de que haveriam conhecimentos mais importantes de serem aprendidos em detrimento de outros. A hierarquização curricular pode ser observada até mesmo, pela distribuição do tempo concedido a cada disciplina, pela dedicação de maior ou menor carga horária, bem como, pelas avaliações em larga escala, que comumente, se centram somente na língua portuguesa e matemática.

No corpus de pesquisas aqui analisadas, identifiquei ainda, evidências – quanto a organização curricular - de uma fragmentação dos conhecimentos no processo de escolarização de alunos autistas, sem uma organização progressiva e/ou articulada dos conhecimentos e restrita a momentos estanques, como em datas isoladas, conforme demonstrarem em excertos como:

“As atividades diferenciadas eram feitas sem uma estrutura [...] não tinha uma apresentação de sequência gradativa dos conteúdos [...] Aqui percebemos que não há uma sequência de atividades, atividades são aleatórias” (Silva, 2021, p.137)

“o estudante com TEA recebia atividades sem planejamento e realizada no instante de sua chegada. As atividades não se correlacionavam entre si” (Barbosa, 2018. 140)

“Vemos que a primeira atividade direcionou- se a uma data comemorativa, o dia das mães” (Oliveira, 2017, p.88)

“Muitas das vezes acaba usando datas comemorativas para ter esse resultado” (Souza, 2019, p.160).

Os excertos permitem constatar, além do mais, que a organização do currículo ocorre de maneira simplista, sem uma clara estrutura organizacional, orientado por meio de atividades arbitrárias, sem que possibilite um sentido lógico para a construção de conceitos, ao aluno. Ao que parece, o que interessa é que o aluno se mantenha ocupado com atividades, ainda que estas destoem de uma estrutura lógica de construção do conhecimento para o mesmo.

Conforme observamos, é evidenciado nas pesquisas que o conjunto de conhecimentos trabalhados de uma forma geral, estavam ligados a uma lógica de organização disciplinas, frequentemente vinculados a uma determinada área do conhecimento. Identifiquei ainda, que a forma de organização destes currículos é por vezes marcada pela fragmentação e simplificação.

Realizadas as reflexões acerca da organização curricular, me deterei na próxima subseção no aprofundamento sobre os apontamentos das teses e dissertações sobre a seleção de conhecimentos que compõem a escolarização de alunos autistas.

5.3.2 Currículos “centrados” nos conhecimentos escolares (?)

A denominação desta categoria enquanto “centrada” nos conhecimentos escolares, assim se faz em função da compreensão aqui adotada, de que, conforme Moreira e Candau, o conhecimento escolar é aquele oriundo dos “âmbitos de referência dos currículos” (Moreira; Candau, 2008, p. 22), assim, se tomarmos como referência tal afirmativa, podemos afirmar que os achados das pesquisas de Afonso (2014), Almeida (2019), Cuba (2022), Miguel (2014), Nunes (2018), Pauli (2019), Silva (2021) e Souza (2019) anunciam currículos conectados aos conhecimentos escolares, por anunciarem currículos pautados em conhecimentos oriundos das áreas do conhecimento previstas nos documentos curriculares nacionais.

Nas pesquisas que compõem essa categoria, observei alguns aspectos que precisam ser aqui problematizados. Ao realizar a análise das pesquisas que compõem tal categoria, notei que, com exceção da pesquisa de Souza (2019) que investigou a mediação do professor no componente curricular artes, e na de Cuba (2022) e Pauli (2019), onde não há sinalização de centralidade sobre uma área do conhecimento em específico, as pesquisas de Afonso (2014), Almeida (2019), Miguel (2014), Nunes (2018) e Silva (2021) revelam uma predominância dos aspectos relacionados à língua portuguesa e matemática, ora enquanto um achado decorrente da investigação (Nunes, 2018; Silva, 2021), ora enquanto uma escolha do próprio pesquisador (Afonso, 2014; Almeida, 2019).

Com isso, as pesquisas sinalizam que a seleção do conhecimento para alunos autistas, tem se pautado em disciplinas que são consolidadas na conjectura escolar como tendo relevância reconhecida, a saber, língua portuguesa e matemática. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) chamam a atenção para o fato de que os anos iniciais do ensino fundamental não se restringem a tais disciplinas. As diretrizes sinalizam que com a entrada no ensino fundamental, aos 6 anos, “os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (Brasil, 2013, p.121).

Ademais, as pesquisas de Nunes (2018), Almeida (2019) Silva (2021) e Cuba (2022), evidenciam que a restrição de conteúdos às áreas de língua portuguesa e matemática, também

vem acompanhada de uma compreensão mecânica de como se trabalhar tais componentes, conforme evidenciam os excertos abaixo:

“As atividades diferenciadas eram feitas sem uma estrutura, seguindo um certo padrão de recortes de livros e algumas tarefas de repetição, como escrever o nome cinco vezes ou escrever os numerais” (Silva, 2021, p.136).

“Aqui percebemos que não há uma sequência de atividades, atividades são aleatórias” (Silva, 2021, p.137).

“Era simplesmente ditado para a criança registrar a letra, e quando ela demonstrava não lembrar ou não saber o traçado, a ‘professora’ auxiliar registrava para que a aluno copiasse” (Almeida, 2019, p.100).

“Ele- currículo- vem pronto, de uma maneira muito calculada, pelo tempo geral da turma, considera o tempo, e o que se espera que os alunos aprendam meio que de uma forma homogênea, que todos caminhem aprendendo as mesmas habilidades” (Cuba, 2022, p. 80).

“Apontaram para a alfabetização como fator central na construção do currículo a ser desenvolvido pelas professoras, sendo a mesma norteadora na seleção dos conteúdos e atividades desenvolvidas na sala de aula” (Nunes, 2018, p. 151)

“Primeiro ano: Coordenação motora fina; Conhecimento das cores, dos numerais e das letras do alfabeto; Leitura; Escrita; Solução de situações problema; Lateralidade; Socialização.

Segundo ano: Coordenação motora fina; Leitura; escrita; Formação da palavra, através da silabação; Produção de Texto; Numerais.

Terceiro ano: Leitura; Escrita; Produção de Textos; Gêneros Textuais; as quatro operações básicas da matemática; Socialização” (Nunes, 2018, p. 200).

Como se pode observar, por mais que estas pesquisas demonstrem que é realizado um trabalho que tem por base determinadas áreas do conhecimento, esses conhecimentos são apresentados de forma simplificada, muitas vezes restritas às atividades de mecânicas, que não permitem maiores aprofundamentos para aprendizagens mais complexas.

A disposição de seleção de conhecimentos em seu caráter mecânico, remonta para a aprendizagem baseada em processos inconscientes e irrefletidos, se reduzindo à mera repetição de informações, “sabe-se a data, o nome, o símbolo, a valência... ou não se sabe” (Zabala, 1998, p. 41). Considero que tais apontamentos acerca da seleção do conhecimento, se mostram distantes do “conhecimento poderoso” disposto por Young (2007).

Com isso, as pesquisas evidenciam que embora no processo de escolarização destes alunos haja a superação de ações voltadas ao caráter socializador, os conteúdos desenvolvidos junto a estes são predominantemente, procedimentais, no sentido mais técnico do termo. Os conteúdos de cunho procedimentais correspondem a “todos aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim [...], ‘saber- fazer’- técnicas, habilidades, destrezas, estratégias- que apresentam características comuns, mas também traços diferenciais” (Zabala, 1999, p. 11).

Os achados da pesquisa demonstram que na seleção do conhecimento, não há fuga ao que prevê as DCNEF (Brasil, 2010), ao passo que a mesma objetiva para esta etapa: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2010, p. 2), contudo, observamos que também é previsto no mesmo documento, que o aluno do ensino fundamental tenha acesso a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2010, p. 2), fato não constatado nas pesquisas realizadas.

Para além deste fato, questionamos a forma mecânica e simplificadora com que os conteúdos são trabalhados, de modo que este processo de organização dos conteúdos desconectados entre si, pode ocasionar a percepção dos conhecimentos enquanto estanque, uma vez que, a forma como o conhecimento é apresentado, reflète na forma de aprendizagem estabelecida.

A pesquisa de Souza (2019) que se centrou sob o processo de mediação no ensino do componente curricular artes, nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstra que apesar do fato dos professores trabalharem com as linguagens artísticas previstas na BNCC (Brasil, 2017), estas são sempre trabalhadas em função das datas comemorativas. Com base em seus achados, a autora chama a atenção para o fato de que “as linguagens artísticas não devem ser trabalhadas apenas em função das datas comemorativas, mas em função da sua contribuição ao desenvolvimento da criança” (Souza, 2019, p. 160).

Notamos, neste sentido, uma limitação frente às diversas possibilidades que este componente curricular traz em seu bojo, ao abranger “as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2017, p. 195) ao limitá-lo às datas comemorativas, que para Ostetto (2012), tem profundo caráter fragmentador, segundo esta autora, “a marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos” (Ostetto, 2012, p. 182).

O documento da Base Nacional prevê ainda, que no ensino fundamental, por meio deste componente curricular, “os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação” (Brasil, 2017, p. 197). Mediante as diversas possibilidades propiciadas pelo componente curricular, no desenvolvimento de produções individuais e percepções sobre o mundo, considero que seu reducionismo as datas comemorativas podem incorrer em uma visão reducionista do potencial formativo de tais atividades.

Nas pesquisas de Miguel (2014) e Almeida (2019), que visaram, respectivamente, investigar uma proposta de currículo adaptado para alunos autistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e analisar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, são apontadas situações que remetem a uma delegação da seleção dos conhecimentos a outrem, que não, o professor da sala regular.

Em sua pesquisa, Miguel (2014), se deteve a investigar uma proposta de currículo adaptado para alunos autistas nas áreas de língua portuguesa e matemática. Segundo a autora, “Os conteúdos das aulas do aluno, em muitos momentos, não transcorreram paralelamente aos da professora regente, em decorrência do tempo mais extenso dedicado ao processo de ensino-aprendizagem do discente. Entretanto, esse fato não interferiu no bom desenvolvimento das aulas, visto que o aluno dependia exclusivamente da mediadora, uma profissional sob a responsabilidade da família e não da escola, para o cumprimento do currículo adaptado” (Miguel, 2014, p. 79).

Questionamos justamente o fato deste currículo adaptado estar se tornando um meio de segregação do aluno no espaço escolar, tendo em vista que ao se terceirizar a materialização do currículo a uma outra pessoa, que não possuía nenhum vínculo com a

escola, o seu processo de aprendizagem acaba ocorrendo de maneira paralela ao do restante da turma, ainda que os conhecimentos trabalhados sejam os mesmos.

É oportuno observar que criação do currículo adaptado na tentativa de fazer com que o aluno fosse atendido em sua particularidade, pode ocasionalmente marcar o processo de escolarização pela exclusão, haja vista que ao se particularizar o seu processo, extingue-se a sua percepção coletiva, de maneira que por vezes, “em nome de uma escolarização que atenda uma demanda particular, se impõem às pessoas com deficiência lugares marcadamente excludentes” (Santos, 2016, p.125).

Ressalto que o currículo, por sua vez, não se resume unicamente aos conhecimentos que são selecionados, mas enquanto um elemento que se constrói no contexto social e por meio dele, é atravessado pelas diversas vivências do ambiente escolar, nas experiências vividas e que constituem a prática curricular. Assim, é problemático se considerar uma adaptação curricular para assegurar o acesso aos conhecimentos escolares para os alunos autistas, sem que se considere as experiências que os atravessamentos na sala de aula implicam.

Almeida (2019) por sua vez, assevera que em sua pesquisa, “ficou evidenciado que as professoras das salas regulares delegam a alfabetização dos alunos autistas à professora da SRM e também as auxiliares” (Almeida, 2019, p.100), segundo esta autora, os professores da sala regular eram somente executores do que era planejado pela professora da sala de recursos.

Tal problemática chama a atenção à medida que compreendemos o professor enquanto o principal agente resolutivo entre “o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem [...]”, de modo que o professor, ao realizar o planejamento da aprendizagem “permite tornar explícito os critérios de organização e seleção do que, por fim, ensina-se nas aulas” (Acosta, 2013, p. 191), nessa perspectiva, o professor possui uma autonomia, embora condicionada, sobre o que se seleciona de conhecimentos válidos para serem ensinados. Ao delegar tal atribuição, este desvia-se de sua ação mediadora entre o conhecimento e o aluno.

Pauli (2019) ao investigar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na inclusão de alunos autistas, identificou no ambiente investigado, a união de esforços visando possibilitar o acesso aos conhecimentos escolares, de maneira que ao realizar as adequações a autora atestou que tal como percebida no ambiente de investigação, esta “não se caracteriza como uma simplificação e sim como uma mudança na forma do aprender” (Pauli, 2019, p.90).

Não foi possível identificar na pesquisa desta autora, que ordem de conteúdos foram selecionados para se trabalhar, no entanto, foi identificado que há indicações de alterações em caráter didático, de estratégias utilizadas pela professora da sala regular na sala de aula. Com isso, esta faz referência a manutenção do currículo já adotado na escola.

No conjunto das pesquisas que compuseram esta categoria, observamos que ainda que essas demonstrem que no contexto pesquisado, houve uma superação da ideia de socialização, comumente muito frequente no processo de escolarização de alunos autistas, e uma maior centralidade sobre os conhecimentos escolares, há uma série de problematizações que permeiam este processo.

Ao destacarem a língua portuguesa e matemática, essas pesquisas demonstram que a seleção de conhecimentos gira em torno da apropriação do sistema alfabético e matemático, com a busca pela aprendizagem do sistema numérico e em uma alfabetização de caráter técnico e mecânico.

Não obstante os achados referentes aos conhecimentos escolares nesta categoria, identificamos ainda em algumas pesquisas, que o processo de escolarização de alunos autistas também tem sido marcado pela simplificação curricular, onde a seleção dos conhecimentos escolares tem sido pautada por um afinamento deste processo. No próximo tópico discorrerei sobre estas questões.

5.3.3 Currículos simplificados

Considero aqui, enquanto currículos simplificados, aqueles em que as pesquisas demonstram não haver referência aos conhecimentos oriundos dos âmbitos de referência dos currículos, quando se reportaram a seleção do conhecimento na escolarização dos alunos autistas. No conjunto das pesquisas aqui selecionadas, notei que algumas destas, quando discorrem sobre a seleção do conhecimento, se reportam a atividades de recorte, colagem, etc., sem que houvesse avanços para aprendizagens mais complexas. Os achados das pesquisas de Gallo (2016), Barbosa (2018), Kubaski (2014) Menezes (2012), Oliveira (2017) e Passera (2019) se enquadram nesta categoria.

No conjunto das pesquisas que compõem essa categoria, foi possível observar que algumas apontavam de maneira mais contundente, para o paralelismo curricular. Para efeito deste estudo, o paralelismo curricular é aqui considerado enquanto o ato de, em uma mesma sala de aula, constar trabalhos simultâneos, em decorrência da presença do aluno PAEE neste

espaço, ocasionando um “segundo currículo”. Nas pesquisas aqui selecionadas, tais práticas vêm acompanhadas de uma simplificação do conhecimento, com o desenvolvimento de atividades próprias para alunos da educação infantil.

As pesquisas de Passera (2014), Kubaski (2014), Gallo (2016), Oliveira (2016) e Barbosa (2018) evidenciam o paralelismo curricular ao destacarem em suas pesquisas afirmações como:

“As atividades oferecidas pela professora para João eram sempre diferentes das atividades oferecidas ao restante da sala. Estas não eram diferentes por serem atividades adaptadas para que ele pudesse acompanhar o mesmo conteúdo que os colegas, eram atividades desconexas ou desvinculadas daquelas propostas aos demais alunos [...]” (Gallo, 2016, p.38)

“[...] Há diferenciação entre o que tem sido trabalho com Jacira e o que se faz com o restante da turma, havendo, desse modo, uma total diferenciação entre eles[...]” (Oliveira, 2016, p. 89).

“A participação do aluno Miguel, do caso 1, em atividades compartilhadas com seus colegas parece depender do tipo de atividade. [...] para o Miguel é a questão da comunicação, da interação e da socialização” (Kubaski, p.40, 2014).

Enquanto os outros estudantes da sala de aula recebiam atenção e conteúdos pedagógicos da professora da sala de aula, o estudante com TEA recebia atividades sem planejamento e realizada no instante de sua chegada” (Barbosa, 2018, p. 140).

Desta forma, observamos um processo paralelo em uma mesma sala de aula, onde os alunos sem deficiência desfrutam do acesso aos conhecimentos científicos, enquanto o aluno com TEA têm acesso a um currículo baseado na seleção de conhecimentos procedimentais. Considero que estes conhecimentos são importantes no processo de escolarização, no entanto, se trabalhados de forma desconexa em relação aos fins da aprendizagem como um todo, e sem a perspectiva de progressão para aprendizagem mais complexas, desvincula-se do enfoque centrado no acesso ao conhecimento sistematizado.

Observamos com isso, uma disposição desigual do conhecimento dentro da mesma sala de aula, onde quem não é público da educação especial tem acesso aos conhecimentos

historicamente elaborados, e quem se inclui enquanto aluno PAEE não tem acesso a estes conhecimentos. Destaca-se assim, uma fragilidade no que concerne a seleção dos conhecimentos escolares, haja vista que a tônica deste processo se baseou em um esvaziamento dos conhecimentos escolares, do currículo.

Ainda outra questão observada nessas pesquisas diz respeito ao fato de que, ao ocorrer paralelismo, também se opera com a lógica da infantilização. Ainda que as pesquisas aqui elencadas trabalhem com crianças de 6 a 10 anos, as pesquisas evidenciam que são feitos trabalhos como se essas tivessem 3, 4 ou 5 anos, com o desenvolvimento de conteúdos próprios da educação infantil. Tais como apontam os excertos:

“[...] Seus trabalhos eram de tal forma infantilizados que pareciam estar direcionadas a uma criança de nível pré-escolar” (Oliveira, 2017, p.107).

“[...] Atividades com pinturas, com colagem, só que as vezes não tem recurso” (Barbosa, p.195).

“[...] Atividades sem nenhum tipo de relação com o contexto ou conteúdo, bem como infantilizadas (pintura e assistir filme) para o ano escolar de João” [...] (Gallo, 2016, p. 39).

“[...] o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura” (Oliveira, 2016, p. 36).

“[...]A professora propõe a Igor o exercício de rasgar pedaços de papel crepom, amassar e colar bolinhas em folha xerografada” (Menezes, 2012, p.96).

O conhecimento poderoso é assim, suprimido do currículo, conhecimento que é ideológico e que possibilita “explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo” (Young, 2007), sendo subordinado a atividades de caráter procedimentais.

Silva (2016) discorrendo acerca do currículo na escolarização de alunos PAEE ressalta que:

Tanto os sujeitos, como os grupos diferenciados, necessitam de acesso ao conhecimento, inclusive aqueles “comum a todos”, isto é, conhecimentos que em qualquer lugar do independente da região, todos devem ter o direito de aprender, cabendo ao Estado assegurar este direito (Silva, 2016, p.63).

Ressalto, com isso, que ao se eximir a possibilidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos, há a configuração de um processo de exclusão, pois embora o aluno tenha acesso ao espaço escolar, não o possui em plenitude, haja vista que seu processo de escolarização é condicionado a conteúdos mínimos.

Os achados demonstrados nestas pesquisas vão ao encontro do que também foi identificado em pesquisas anteriores de outros autores (Alves, 2013; Cesar, 2013; Macêdo e Nunes, 2016), que também constataram em suas pesquisas a simplificação curricular enquanto uma realidade na escolarização de alunos autistas.

Menezes (2012), Kubaski (2014) e Oliveira (2017) salientam em suas pesquisas, para as baixas expectativas de aprendizagem em relação ao aluno com TEA. É possível, diante disso, que as escolhas de caráter simplistas e infantilizadas decorram de tal fato. As autoras destacam que:

“[A professora] partia do princípio que Igor tinha menor desenvolvimento que os demais alunos e por isso deveria realizar atividades destinadas a crianças de menos idade”. (Menezes, 2012, p. 91).

“As professoras entendiam que não havia o que avaliar em relação à aprendizagem da aluna em se tratando de uma estudante de 5º ano, pois ela não *conseguia acompanhar a turma* [...] já que o professor vê o deficiente como se fosse a própria deficiência”. (Oliveira, 2017, p.107)

Ainda que esta não tenha sido uma questão explicitamente trabalhada nas outras pesquisas, observa-se que aquilo que Menezes (2012) e Oliveira (2017) identificaram como atividades, tendo por base, a simplificação, pelo desenvolvimento de atividades próprias da educação infantil, também foi elencada nas outras pesquisas que compõem esta categoria, o que ocasionalmente, pode indicar também nas outras pesquisas, que implicitamente a tal fato, esteja presente a representação social deste aluno como incapaz.

Mediante tal questão, compreendo que há uma vinculação direta entre a seleção do conhecimento e a representação que se adota acerca do sujeito com TEA, assim, a seleção do conhecimento para compor o currículo destes alunos está engendrada da percepção que se adota em relação a este sujeito. Lunardi (2008) discorrendo sobre o processo de seleção dos conhecimentos realizados pelo professor em sua prática, destaca que “a seleção feita pelos

professores em suas práticas curriculares de sala de aula, denotam os valores, crenças e conhecimentos sedimentados no juízo professoral” (Lunardi, 2008, p. 129).

Pesquisas como as de Alves (2014), César (2013), Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) observaram a recorrência das mesmas ações apontadas nas pesquisas que compõem essa categoria no processo de escolarização de alunos autistas, onde há o esvaziamento dos conhecimentos escolares no currículo em detrimento da socialização, desenvolvimento da coordenação viso-motora, etc., não possibilitando que estes tenham acesso aos conhecimentos próprios de seu ano de escolarização.

Conforme notamos, nestas pesquisas, a seleção realizada não é a condizente com o “currículo oficial”, mas a que se joga pertinente para atender o aluno em suas especificidades, ainda que isso denote, em simplificações.

As pesquisas apontadas nesta categoria, demonstram que na seleção de conhecimento, ainda é presente um esvaziamento, no currículo, dos conteúdos escolares. Para além desta questão, os achados de algumas pesquisas apontam ainda, que no processo de escolarização de alunos autistas, os conhecimentos escolares têm por vezes cedido espaço para a funcionalidade, centrado no desenvolvimento de habilidades visando a autonomia para o aluno interagir sobre o meio. No próximo tópico nos deteremos sobre as pesquisas que identificaram esta realidade em seus achados.

5.3.4- Currículos com viés funcional

Dentre as pesquisas que discutem a seleção do conhecimento para a escolarização de alunos autistas no ensino fundamental, identificamos nas pesquisas de Silva (2016) e Feltrin (2022) delineamentos acerca de aspectos relacionados à funcionalidade na escolarização de alunos autistas.

Silva (2016) investigou em sua pesquisa a percepção dos professores sobre o ensino de ciências, enquanto Feltrin (2022) visou vivenciar o processo de elaboração coletiva do PEI por meio de uma pesquisa colaborativa.

Na pesquisa de Feltrin (2022), a autora enfatiza que na construção do PEI optou-se por seguir o mesmo currículo da turma para um dos alunos, no entanto, visando atender algumas especificidades de um outro aluno, foram agregados também, atividades de caráter funcional, conforme demonstrado no seguinte excerto retirados do PEI desenvolvido para o aluno:

“[...] redefinir quais desses objetos de conhecimento são indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais do estudante” [...]. Definir, desenvolver e avaliar estratégias acadêmicas e funcionais” (Feltrin, 2022, p.82).

Na pesquisa, a autora esclarece que as atividades funcionais ocorreriam de maneira concomitante ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Durante o estudo, a autora não esclarece o nível de suporte do transtorno no aluno com TEA, mas destaca que entre as habilidades funcionais para o aluno, está a utilização do uso do banheiro na escola e aprender a vestir-se sozinho.

Na pesquisa de Silva (2016), a funcionalidade é destacada nas falas dos professores, que demonstram uma percepção limitada quanto aos conteúdos desta disciplina, uma vez que segundo os mesmos, estas deveria reduzir-se a “atividades de saúde, higiene corporal, higiene dos alimentos, alimentação saudável[...]” (Silva, 2016, p. 98), “[...] pois muitas vezes ficamos amarradas às atividades impostas pelo sistema que de fato acaba não sendo funcional para o aluno [...] alguns conteúdos não têm funcionalidade dentro da proposta de ensino” (Silva, 2016, p. 98).

Problematizo aqui, a compreensão destacada sobre o currículo funcional, tendo em vista que este não se resume à aplicação prática dos conteúdos de uma determinada área do conhecimento, mas compreende e define todo o processo formativo às atividades da vida diária.

Considero limitada a compreensão de desenvolvimento do aluno por meio do currículo funcional, em vista do potencial transformador do conhecimento, para o desenvolvimento integral do sujeito. Ressalto que em função do papel da escola de proporcionar o acesso aos conhecimentos poderosos (Young, 2010), é primordial que no processo de seleção do conhecimento, seja levado em consideração, tal função.

A concepção de escola para os alunos autistas, não pode ser alheia a sua função social. Se faz necessário, segundo Santos (2016) romper com a lógica de escola para estes alunos, enquanto “espaço irremediável para atendimento das ‘necessidades’, afinal muitas dessas estão relacionadas aos aspectos médicos e terapêuticos que não cabem na função social da escola (Santos, 2016, p.126).

Notoriamente é compreensível que o desenvolvimento de algumas habilidades é importante, no entanto, isso não pode ser compreendido enquanto um elemento do processo de escolarização, de maneira que “a função social da escola não pode abdicar da importância

do conhecimento teórico no currículo, como dimensão de um conhecimento comum, conhecimento público porque fruto da ação do homem através do tempo” (Santos, 2017, p.79).

Considero que as escolas devem atentar como base para o currículo, os conhecimentos historicamente elaborados. Não nego aqui as variedades de manifestação do espectro e as consequentes individualidades do sujeito, no entanto, compreendo a necessidade de se considerar as diferentes possibilidades de potencialidades do aluno para promoção de sua aprendizagem.

No conjunto as pesquisas evidenciaram, em diferentes tempos de suas produções, a necessidade de avançarmos na qualidade da escolarização do público de alunos autistas, mas também das demais crianças. Os achados, não só evidenciam fragilidades nas práticas dos professores, a partir das nossas perspectivas, mas das políticas e orientações delas oriundas, das redes de ensino no que se refere a superação de lógicas fragmentadas da organização do currículo e mesmo da escola, ainda assentada em perspectivas rígidas e naturalizadas em relação ao currículo e as diferentes dimensões pedagógicas que a constituí (espaço, tempo, sujeitos, entre outros).

6 CONCLUSÃO

A intensificação de pesquisas ao longo dos anos tem provocado um complexo volume de informações nas diferentes áreas do conhecimento, o que acarreta em inquietações por parte dos pesquisadores, em compreender e desvendar o que já foi produzido até o momento sobre determinadas questões, daí deriva a necessidade de mapeamento destas produções.

Tal inquietação foi o motor propulsor que me motivou nesta pesquisa, ao tomar enquanto objeto da mesma, a produção do conhecimento em teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sobre a organização e seleção do currículo para a escolarização de alunos autistas no ensino fundamental, no período 2008 a 2022.

Compreendo que a obrigatoriedade do ensino fundamental enquanto um direito está explicitamente conformada aos preceitos de igualdade de acesso ao conhecimento poderoso. Aquiesço ainda ao pensamento de Young (2012) ao constar que a aquisição deste conhecimento, possibilita o entendimento e interpretação do mundo, e por tanto, considero que “é justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento” (Young, 2012, p.36).

Ao articular os campos do Currículo e da Educação Especial, investigando o processo de escolarização de alunos autistas pelo viés da organização e seleção do conhecimento, parti da compreensão de que, no processo de organização e seleção do conhecimento, em um currículo que vise o acesso ao conhecimento a todos os sujeitos, a promoção da aquisição aos conhecimentos elaborados deve ser um norteador de todo o processo de escolarização, para que a escola possa exercer sua função social.

Nesta pesquisa, fui movida pela ânsia em responder ao questionamento “o que revelam as teses e dissertações disponibilizadas no banco da CAPES, no período de 2008 a 2022, sobre a organização e a seleção do currículo no processo de escolarização de alunos autistas no ensino fundamental?”.

Tendo em conta a expansão acadêmica dos campos do currículo e da educação especial, considero a partir dos dados apontados neste estudo, que o quantitativo de pesquisas encontradas, revela a necessidade de maiores investimentos em pesquisas a nível de mestrado e doutorado, que se detenham a investigar os aspectos curriculares na escolarização de alunos autistas. Neste estudo, notamos ainda, a carência de pesquisas que perscrutem sobre a seleção do conhecimento para alunos autistas nos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que, embora a busca de pesquisas relacionadas ao tema, tenha abrangido todo o ensino

fundamental, os achados nos conduziram somente para pesquisas realizadas no lócus dos anos iniciais.

No que concerne à organização do conhecimento no processo de escolarização de alunos autistas, notei que, em uníssono, nas pesquisas, é evidenciado que a única forma vislumbrada para a organização curricular, é a disciplinar, sem que haja indicativos de desenvolvimento de um trabalho mais integrado. Tendo em conta o fator fragmentário da organização disciplinar, compreendo que estes achados apontam para a necessidade de uma maior integração dos conhecimentos disposto no currículo.

Conforme notamos, nas pesquisas que compuseram o corpus de investigação, há a compreensão de que ao se considerar o currículo, é necessário que se pense em mecanismos para sua reestruturação, de maneira que a menção ao mesmo vem sempre acompanhada de um adjetivo, tais como, currículo adaptado, currículo adequado e currículo flexibilizado, que atribui uma lógica, sobre como o acesso aos conhecimentos para esses alunos, deve ser delineado. Quando essas adjetivações curriculares passam a ser compreendidas como um substantivo, por tanto, um currículo próprio no contexto da educação inclusiva, não há questionamento sobre o currículo e suas nuances, mas se restringem ao trabalho pedagógico, com orientações didáticas para o fazer docente.

Em relação à seleção do conhecimento, as pesquisas demonstraram que em alguns casos, é possibilitado o acesso ao conhecimento elaborado aos alunos autistas de acordo com o que é previsto para o ano de escolarização, no entanto, conforme evidenciado na maioria destas pesquisas, quando o aluno com TEA têm acesso ao mínimo de conhecimento elaborado, estes estão centrados ao desenvolvimento da leitura, escrita e apropriação do sistema numérico, sem que seja evidenciado a expansão para perspectivas mais complexas do conhecimento.

Para além disso, conforme as pesquisas demonstraram, a simplificação curricular, salientada pela redução do processo de escolarização ao desenvolvimento de atividades de prontidão, tais como recorte, pinturas e desenvolvimento de habilidades motoras, também tem marcado fortemente o processo de escolarização destes sujeitos, assim, a seleção de conhecimentos poderosos dão lugar a atividades práticas e limitantes no que concerne o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. São problemáticas as questões vinculadas a tais achados, tendo em vista que o desenvolvimento de atividades de prontidão e funcionais apresentam-se de forma distante do conhecimento poderoso, que permite aos alunos avançarem de maneira mais significativa.

As atividades de caráter funcional, voltadas para o desenvolvimento de habilidades para a vida diária também foi um achado nas pesquisas, o que marca um esvaziamento do currículo, de aspectos centrados nos conhecimentos cientificamente elaborados. Com isso, há um delineamento do trabalho escolar pautado em questões de caráter clínico, limitado ao desenvolvimento de habilidades centradas no diagnóstico, pela mudança de comportamentos, em detrimento de um trabalho pedagógico centrado na aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Portanto, esta pesquisa ao articular os campos do currículo e da educação especial, em vista dos achados aqui analisados, traz contribuições para estes campos, à medida que provoca os pesquisadores na área e aqueles que trabalham com o processo de escolarização de alunos autistas, sobre como este processo tem se delineado. Elenco diante dos resultados aqui evidenciados, os desafios postos para as políticas educacionais, que regem os processos de escolarização, bem como, sobre as provocações das disputas em se imprimir uma nova cultura.

A pesquisa desenvolvida traz contribuições para outros estudos futuros, que se proponham a discutir o currículo para alunos autistas no ensino fundamental, bem como, ressaltam a necessidade de estudos sobre essa temática nos anos finais do ensino fundamental.

A nível particular, a realização desta pesquisa contribuiu de maneira significativa para minha constituição enquanto pesquisadora e professora da educação básica, atuante junto a alunos autistas no ensino fundamental, à medida que os achados me inquietam e me desafiam na insubordinação a esta cultura de exclusão de acesso aos conhecimentos poderosos. A pesquisa aponta para desafios futuros, aos professores e pesquisadores.

DOCUMENTOS FONTE

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Concepções E Práticas Dos Professores**, 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**, 2009. 139 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

CUBA, Marcos Vinício. **Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 198 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, São Paulo, 2022.

FELTRIN, Maria Das Graças Pereira. **Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas**. 210 f. Dissertação (mestrado). - Programa de Pós-Graduação em Educação-Instituto de educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

OLIVEIRA, Janiby Silva. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva**. 122 f. Belém, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2017.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em educação Especial Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

KUBASKI, Cristiane. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS.** 2014. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende?** 2012, 160 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20012

MIGUEL, Cristina Maria Lima. **Avaliação da implementação do currículo adaptado para autistas em escola de ensino fundamental.** 2014, 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, Jessica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos autistas no ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar,** 2018. 211 f. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. **A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso.** 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PASSERA, Josiane Cristina Dourado. **Processo de Escolarização De Um Aluno Com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Habilidades e Potencialidades.** 2019, 144 f. Dissertação (Mestrado em educação) -Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019

SILVA, Isis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA.** 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

SILVA, Viviana Freitas **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.** 2015. 187f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SOUZA, Luana Aparecida Martins de. **A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. São Leopoldo, RS, 2014, 145 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840#:~:text=A%20pesquisa%20det%20que%20a,sinalizando%20para%20um%20aluno%20com>. Acesso em: 27 fev.2022.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BIREME. **Biblioteca Virtual em Saúde: Tutorial de Pesquisa Bibliográfica**. São Paulo: 2009.
- BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3095/4279.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 out. 2022.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2012.
- BLUM, A.; MERINO, E. A.D.; MERINO, G.S.A D. Método visual para revisão sistemática em Design com base em conceitos da Mineração de Dados. **DAPesquisa**, v.11, n.16, p124-139, ago. 2016. Disponível em: file:///D:/Downloads/Metodo_visual_para_revisao_sistematica_em_Design_c.pdf. Acesso em: 05 jan.2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- . **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

_____. Secretaria de Educação básica. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação básica (SEB/ MEC)**. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf . Acesso em: 05 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 7**, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 jul 2023.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jun. 2023
CAIXETA, LUIZA MAGALHAES. **Avaliação da emergência de intraverbais em crianças com transtorno do espectro do autismo, após ensino de tatos e de**

discriminações condicionais. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1227>. Acesso em: 22 mai.2022

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 27, p. 119-138, jan.- Dez. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCNgQKntgjN/?lang=pt&format=pdf#:Mestrado%20Profissional>. Acesso m: 15 març.2023.

CAU, J. D. Autismo: Uma Questão De Identidade Ou Diferença?. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional: Discurso, Identidade E Sociedade: Dilemas E Desafios Na Contemporaneidade, 2012, CAMPINAS – SP. **Anais**. Campinas: USP UNICAMP SIDIS, 2012. v. 1. p. 1-14.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará, 2013. 89 f.

CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo.** 2016. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147927>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun., 2014. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250/3089>. Acesso em: 01 jun.2023

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011.217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-36

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.14, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai.2023.

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/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2022.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2018.

FRANCES, Lyanny Araújo. **Experiências de uma criança com tea na educação infantil: sentidos atribuídos à escola**. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em currículo e gestão da escola básica, núcleo de estudos transdisciplinares em educação básica, Universidade Federal do Pará- 2020. 150 f.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. A invenção histórica da escola e a escolarização no Brasil. In: XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. P. 21011- 21025.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXws5L/?lang=pt&format>. Acesso em: 30 mai.2022.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

_____, R. M. C. MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 54-70, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: out. 2022.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno e A.I. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio R. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: 37ª Reunião Anual da Anped, 2015, Florianópolis, SC. 37ª Reunião Anual da Anped. Florianópolis: UFSC, 2015.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 24 out. 2022.

JAPIASSU, H. (1999). **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras e Letras.

JUCÁ, Francisco Pedro; KNOERR, Fernando Gustavo; MONTESCHIO, Horácio. Direitos Humanos e Inclusão Social. **Revista Jurídica- Unicuritiba**, v. 4, p. 478-507, 2018.

Disponível em:

<https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3270/371371778>. Acesso em: 31 out. 2023.

KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. . Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Triângulo**, v. 5, p. 03-21, 2012.

Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377/pdf>. Acesso em: 08 fev.2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Teresa Santos (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: **Actas do III Seminário de Educação Inclusiva**. Lisboa:

Universidade Lusófona. Disponível em:

[epositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2976/1/Diferenciação%20curricular%20na%20resposta%20às%20necessidades%20educativas%20especiais](http://positorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2976/1/Diferenciação%20curricular%20na%20resposta%20às%20necessidades%20educativas%20especiais). Acesso em: 29 out.2022.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v.23, n.80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNARDI- Mendes, Geovana. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 1, p. 123-142, 2008.

MACÊDO, 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: 15 jul. 2023

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 6, p. 3-11, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/22150/19>. Acesso em: 06 jun.2023.

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 193f., 2015.

_____; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Exitus**, 10, 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468010/html>. Acesso em: 02 jul. 2023

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

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 10 jul 2023.

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://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12346>. Acesso em: 03 jul. 2023

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 9-27.

_____, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 2018.

MOROSINI, M. C, SANTOS, P. K. O revisitado da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php>. Acesso em: 05 jan.2023.

_____, NASCIMENTO, L. M. do. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & inovação**, v. 8, p. 69-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 02 fev.2023.

MOROSINI, M. C; SANTOS, P. K. dos; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV,2021

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: 27 fev.2022.

ORTEGA, Francisco. 2008. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n2/a08v14n2.pdf>, Acesso em: 22 out. 2023

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: 10 mar.2022.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto de Brito. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a Justiça Curricular. **Revista Teias** [online]. 2018, vol.19, n.55. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 28 abril. 2024

PIZZANI, Luciana et. al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: mai.2023

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**. v. 12, n. 24, p. 39-55. jan./abr. 2011. Acesso em:10 mar.2022.

_____.; 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: 11 mar.2022.

_____. **Desenho Universal para a aprendizagem: implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível**. Projeto de pesquisa, Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D., SOUZA, F. F., ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 14(35), 264-261. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 04 jun. 2024

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de**

crianças diagnosticadas com TEA. 2017. 190 f..Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

RODRIGUES, F. M. C.; NOZU, W. C. S ; COIMBRA NETO, J. P. . Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar De Direitos Humanos**, v. 7, p. 173-190, 2019.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 11 març.2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. Et al., **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação especial, 2010. Disponível em: file:///D:/Downloads/2010_liv_eapropoli%20(1).pdf. Acesso em: març.2022

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOMÉ, J. T. (1998). **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Virginia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, R. H. dos R. Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, 2018. V. 24., n.4, p.601-618, Out.- Dez. Acesso em: 18 set. 2022

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Documentos Curriculares e as Flexibilizações: Escrita Histórico-Social do Currículo Em Educação Especial. **Revista Teias**, [s.l.], v. 17, n. 46, p.56-71, 21 set. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2016.25498>. Acesso em: 15 de maio 2024

_____, Sánchez Gamboa, S. (2011). Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: A construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 2, maio/ago. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13096/5/Artigo%20-%20R%C3%A9gis%20Henrique> Acesso em: 10 de maio 2023

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 9, p. 13-27, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658002.pdf>. Acesso em: 05 nov.2022

SOUSA, F. (2010). **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais**: o aluno como constituinte do campo da educação especial. 2018. 173 f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

XAVIER, Maira da Silva. **Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal De Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17084>. Acesso em: 10 jun. 2023

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun.2023.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

_____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

APÉNDICE

Apêndice I-Bibliografia anotada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. Inclusão escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende? 2012, 160 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.					
1	2012	Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes	Inclusão escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende?	Autismo; Educação Inclusiva; Formação de Professores	Analisar o papel da educação especial como um suporte ao processo de inclusão escolar através da investigação das práticas pedagógicas de duas professoras do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas classes
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
MIGUEL, Cristina Maria Lima. Avaliação da implementação do currículo adaptado para autistas em escola de ensino fundamental. 2014, 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2014.					
2	2014	Cristina Maria Lima Miguel	Avaliação da implementação do currículo adaptado para autistas em escola de ensino fundamental	Avaliação. Currículo Adaptado. Transtorno do Espectro Autista. Escola de Ensino Fundamental.	Avaliar o currículo adaptado para alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma escola regular de ensino, limitando-se às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO

					CHAVE	
AFONSO, Saete Regiane Monteiro. A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014						
3	2014	Saete Regiane Monteiro Afonso	A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor	Educação Inclusiva. Autismo. Estratégias de Ensino. Formação de Professores	Investigar junto às professoras do ensino fundamental, o conhecimento das mesmas, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar destes alunos e asações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula	
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	
KUBASKI, Cristiane. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.						
4	2014	Cristiane Kubaski	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS	Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Especial	Analisar os indicadores de qualidade de inclusão dos alunos autistas matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria, a partir das perspectivas de seus professores.	
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	
CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular, 2009. 139 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.						
5	2009	Talita Souza Umbelino Rodrigues da Cruz	Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular	Autismo. Inclusão escolar. Ensino-aprendizagem.	Analisar as relações que eram estabelecidas em sala de aula entre eles (alunos) e seus professores e colegas, com vistas a caracterizar a qualidade das ações educativas ocorrentes.	
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	
GALLO, Giulia Calefi. Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em educação Especial Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.						
6	2016	Giulia Calefi Gallo	Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista	Educação Especial, Autismo, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar.	Identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA.	
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	
SILVA, Viviana Freitas A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização						

científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica. 2015. 187f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.					
7	2016	Viviana Freitas Silva	A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica	Autismo. Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Fenomenologia	Levantar as possibilidades, limites e dificuldades encontradas pelos professores frente ao processo da alfabetização científica de alunos com autismo, a fim de que o processo de escolarização possa favorecer o desenvolvimento de habilidades aprendidas e sua aplicação ao cotidiano
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
OLIVEIRA, Janiby Silva. A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva. 122 f. Belém, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2017.					
8	2017	Janiby Silva Oliveia	A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva	Educação Especial Inclusiva. Prática Pedagógica. Autismo	Analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém, Pará
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
BARBOSA, Marily Oliveira. Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.					
9	2018	Marly Oliveira Barbosa	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada	Educação Especial. Escolarização. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Escola regular.	Desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e assim melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
NUNES, Jessica Ferreira. O currículo de escolarização de alunos autistas no ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar, 2018. 211 f. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.					
10	2018	Jessica Ferreira Nunes	O currículo de escolarização de alunos autistas no ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar	Currículo. Conteúdos escolares. Inclusão escolar. TEA	A analisar os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos autistas no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	Rotary OBJETIVO
PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.					
11	2019	Patrícia Aparecida Coimbra de Pauli	A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso	Currículo Educação inclusiva Transtorno do Espectro Autista Crianças autistas - Educação	Refletir e analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e apontar caminhos possíveis para o trabalho na sala de aula com essas crianças
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. Alfabetização De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Concepções E Práticas Dos Professores, 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.					
12	2019	Izabel Cristina Araujo Almeida	Alfabetização De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Concepções E Práticas Dos Professores	Transtorno do Espectro Autista (TEA) Autismo Alfabetização Alunos autistas Inclusão	Investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
PASSERA, Josiane Cristina Dourado. Processo de Escolarização De Um Aluno Com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Habilidades e Potencialidades. 2019, 144 f. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019					
13	2019	Josiane Cristina Dourado Passera	Processo de Escolarização De Um Aluno Com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Habilidades e Potencialidades	Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Trabalho colaborativo. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento	Compreender o processo de evolução do TEA, por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos sobre o TEA
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO

SOUZA, Luana Aparecida Martins de. A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Paranaíba, MS: UEMS, 2019.					
14	2019	Luana Aparecida Martins de Souza	A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Arte. Mediação. Psicologia Histórico-Cultural.	Compreender a mediação realizada pelos professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos autistas em uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
SANTOS, Josely Alves dos. Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020					
15	2020	Josely Alves dos Santos	Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Transtorno do Espectro Autista Inclusão Escolar Ensino Aprendizagem	estudar, identificar, analisar e descrever alternativas para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
SILVA, Isis Grace da. Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.					
16	2020	Isis Grace da Silva	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA	Transtorno do Espectro Autista; Adequação curricular; Ensino Estruturado; TEACCH; Trabalho Colaborativo Ensino Fundamental.	Elaborar uma proposta de adequação curricular utilizando elementos do ensino estruturado na perspectiva do programa TEACCH para um estudante com TEA, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental I na rede regular de ensino do Estado de São Paulo
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
SILVA, Rozélha Barbosa da. Prática Pedagógica de professores que Ensinam Matemática para alunos com Transtorno de Espectro Autista. 2021, .113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021					
17	2021	Rozélha Barbosa da Silva	Prática Pedagógica de professores Que Ensinam Matemática Para Alunos com Transtorno de Espectro Autista : Prática	Práticas Pedagógicas. Ensino da Matemática. Autismo.	Compreender as práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática para

			Pedagógica de professores Que Ensinam Matemática Para Alunos Com Transtorno de Espectro Autista		alunos com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
CUBA, Marcos Vinício. Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 198 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, São Paulo, 2022.					
18	2022	Marcos Vinício Cuba	Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Adaptação curricular. Currículo. Educação Inclusiva. Formação docente.	investigar os desafios e as possibilidades de adaptações curriculares apontados pelos professores de alunos no Espectro Autista, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal, em 2018 e 2019, em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
FELTRIN, Maria Das Graças Pereira. Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas. 210 f. Dissertação (mestrado). - Programa de Pós-Graduação em Educação- Instituto de educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.					
19	2022	Maria das Graças Pereira Feltrin	Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas escolar	currículo; Transtorno do Espectro do Autismo; Plano Educacional Individualizado.	Vivenciar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como artefato cultural curricular para escolarização de estudantes com referido transtorno, em um processo de elaboração coletiva e na perspectiva da educação inclusiva

Apêndice II-Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2012	Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes	Inclusão escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende?	MESTRADO	Analisar o papel da educação especial como um suporte ao processo de inclusão escolar através da investigação das práticas pedagógicas de duas professoras do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas classes	pesquisa qualitativa, pesquisa-ação foi utilizada em estudos de caso correspondentes a duas experiências de inclusão de alunos com autismo em classes comuns. Coleta de dados: observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas e filmagem.	O acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, é favorável à inclusão de alunos com autismo. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo também foram fatores cuja importância foi evidenciada. Outro dado relevante da pesquisa foi o envolvimento da gestão da escola como facilitador na promoção de inclusão de alunos com autismo. Ainda que obstáculos precisem ser superados, a pesquisa revelou que a inclusão de alunos com autismo na escola comum, com o suporte da Educação Especial, impulsiona a aprendizagem de todos os envolvidos. Destaca-

							se o progresso dos alunos com autismo, como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum
--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice III-Bibliografia Categorizada

CATEGORIA- CONHECIMENTOS ESCOLARES							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
N 2	2014	Cristina Maria Lima Miguel	Avaliação da implementação do currículo adaptado para autistas em escola de ensino fundamental	MESTRADO	Avaliar o currículo adaptado para alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma escola regular de ensino, limitando-se às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.	Pesquisa qualitativa, com a utilização de observação não estruturada, entrevista não estruturada,	Concluiu-se que grande parte dos currículos adaptados atende ao aluno com necessidades especiais, embora alguns descritores precisem ser revistos tanto em relação à sua recorrência quanto à sua complexidade.

Apêndice IV-Bibliografia propositiva

CATEGORIA 1- CONHECIMENTOS ESCOLARES				
Nº	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
N 2	Conhecimentos escolares	Concluiu-se que grande parte dos currículos adaptados atende ao aluno com necessidades especiais, embora alguns descritores precisem ser revistos tanto em relação à sua recorrência quanto à sua complexidade.	<p>autora sugere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os profissionais que são autorizados pela legislação brasileira a atuar, pedagogicamente, como mediadores de alunos autistas possam colaborar com sugestões na elaboração do currículo adaptado; - O período de aula possa ser intermediado entre atividades em sala de aula e práticas em espaços lúdicos e com repercussão sonora baixa; - A criação de um departamento psicopedagogo para que esse público seja atendido em sua atipicidade; - Sejam disponibilizados materiais pedagógicos e 	<ul style="list-style-type: none"> -Análise da aprendizagem de conteúdos escolares nas demais disciplinas que compõem o currículo, para além das disciplinas de língua portuguesa e matemática. - Analisar a percepção da professora regente quanto ao currículo adaptado, aplicado em sala de aula, haja vista que na prática, “o aluno dependia exclusivamente da mediadora, uma profissional sob a responsabilidade da família e não da escola, para o cumprimento do currículo adaptado”. (P. 79)

			<p>recursos didáticos integrados a uma educação especial;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seja revista a quantidade de descritores de ambos os currículos; - Seja revisto o conteúdo de alguns descritores tanto em relação à complexidade quanto à sua recorrência; -Seja dada continuidade a este estudo, estendendo-o a outras áreas de conhecimento, disciplinas e séries, visando o constante aprimoramento do currículo adaptado e das práticas pedagógicas na educação especial; - Outros estudos avaliativos de alunos com Transtorno do Espectro Autista sejam desenvolvidos, utilizando a metodologia do estudo de caso e a observação nestas mesmas séries do ensino fundamental e em outras também 	
--	--	--	---	--