

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**VITÓRIA ARAÚJO BORGES**

**PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**



Rio Claro - SP  
2023

VITÓRIA ARAÚJO BORGES

**PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

Coorientadora: Profa. Dra. Emille Gomes Paganotti

Rio Claro - SP  
2023

B732p Borges, Vitória Araújo

Produções acadêmicas sobre transtorno do espectro autista e adaptação do currículo escolar / Vitória Araújo Borges. -- Rio Claro, 2023

48 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Andréia Osti

Coorientadora: Emille Gomes Paganotti

1. Educação especial. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Adaptação curricular. I. Título.

VITÓRIA ARAÚJO BORGES

## PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.


BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dra. Andréia Osti

Prof. Dr. César Donizeti Pereira Leite

Prof. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Aprovado em: 05 de junho de 2023

 Documento assinado digitalmente  
VITORIA ARAUJO BORGES  
Data: 03/07/2023 21:02:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Andreia  
Osti:25035899870  Assinado de forma digital por  
Andreia Osti:25035899870  
Dados: 2023.07.04 08:25:25 -03'00'

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)



Assinatura do(a) coorientador(a)

Dedico a minha vó Amélia, que hoje me ensina lá do céu sobre amar a vida. Vó, a senhora não me viu formar professora mesmo, mas viu suas sementes darem frutos e hoje eu semeio o que de você aprendi. Bença.

Se cada um é um universo,  
quem salva uma vida, salva um mundo inteiro  
(Oto Patamá – Djonga)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me proporciona viver coisas incríveis na companhia de pessoas tão queridas a minha volta, por me ajudar a conhecer um mundo que eu nem sabia que precisava e colocar no meu coração tantos planos e sonhos que nem eu sabia que era possível sonhar e muito menos realizar cada um deles no mais bonito dos detalhes.

Agradeço a meus pais, Silvio e Elizabeth, que mesmo quando nem era possível, foram lá e fizeram o máximo para que meus sonhos fossem os deles também. Me ensinam a ser quem eu sou e me dão asas para voar e juntos me mostram como. Agradeço aos meus irmãos, Vinicius e Juçara, que me ajudam a ser forte e me mostram o que é união quando eu sequer mereço, eu amo cada um de vocês, foi essa família que me ensinou a ser forte e corajosa.

Grata aos meus amigos e diferentes amores que me mostraram tantas perspectivas de mundo e possibilidades. Me acolheram com o poder de um afeto e de um colinho gostoso. O amor é revolucionário.

Agradeço a minha coorientadora Emille que é atenciosa, paciente, generosa e tem o desejo da mudança de um mundo melhor e justo e me mostra formas para que isso ocorra, que compartilha tudo o que sabe.

Obrigada aos professores desde o ensino infantil que ensinaram que as coisas são possíveis. Sou grata a cada um da educação que me mostrou o quão sensível eu tenho que ser e forte para encarar o impossível. Obrigada professora Marisa, nunca conheci alguém tão sensível quanto você foi conosco, quando eu crescer, quero ser “uma professora muito maluquinha” igual você.

Obrigada Etec de Nova Odessa e cada um que marcou minha memória e meu coração sensível, o tempo passou, mas continuo lembrando das minhas raízes.

Obrigada a cada um que dividiu suas histórias comigo, seus livros preferidos e suas angústias. A cada criança em que pude proporcionar alegria comigo e segurança para me contar tantos segredos.

A educação que eu acredito é do antes, o agora e o depois. É da vida, das histórias, das vivências e das somas que cada um é no mundo, do coração que bate dentro de cada um e até da estrela que brilha no céu. Obrigada universo, por me permitir viver tudo isso aqui e agora e todos os dias.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar publicações acadêmicas sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cenário brasileiro. Especificamente, os estudos que abordaram as adaptações curriculares ofertadas a esse público-alvo no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Para tal, foi utilizada a revisão bibliográfica de literatura nos bancos de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Periódico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sem data de fixação para busca. Os termos para a procura foram as combinações: “transtorno do espectro autista” e “inclusão escolar”; “autismo” e “inclusão escolar” e “currículo” e “autismo”. Obteve-se cinco artigos que foram analisados, contribuindo para identificação de lacunas de estudos que podem ser abordadas em pesquisas futuras. Similarmente, os artigos indicaram que as adaptações do currículo contribuem para atender as individualidades educativas dos estudantes com TEA. As alterações abordadas pelos trabalhos lidos indicaram modificações nos procedimentos de ensino; a partir de atividades alternativas às previstas e/ou introduzindo atividades complementares àquelas que haviam sido originalmente planejadas, com o enfoque na promoção de oportunidades diversificadas de se abordar o mesmo assunto.

**Palavras-chave:** Educação especial, Transtorno do Espectro Autista, Adaptação Curricular.

## **ABSTRACT**

This paper aimed to identify academic publications on school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Brazil. Specifically, the studies that addressed the curricular adaptations offered to this target audience in Elementary School - Early Years. To this end, a literature review in the SCIELO (Scientific Electronic Library Online) and CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) databases was used, without a fixed search date. The search terms were the combinations: "autistic spectrum disorder" and "school inclusion"; "autism" and "school inclusion" and "curriculum" and "autism". We obtained five articles that were analyzed, contributing to the identification of study gaps that can be addressed in future research. Similarly, the articles indicated that curriculum adaptations contribute to meet the educational individualities of students with ASD. The changes addressed by the papers read indicated modifications in teaching procedures; starting with alternative activities to the planned ones and/or introducing complementary activities to those that had been originally planned, with a focus on promoting diversified opportunities to approach the same subject.

**Keywords:** Special Education, Autistic Spectrum Disorder, Curricular Adaptation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Plano Individual Especializado</b>	<b>20</b>
<b>3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO</b>	<b>22</b>
<b>4 OBJETIVOS</b>	<b>26</b>
<b>4.1 Objetivo Geral</b>	<b>26</b>
<b>4.2 Objetivos Específicos</b>	<b>26</b>
<b>5 METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
<b>5.1 Levantamento de dados</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Procedimento de análise de dados</b>	<b>28</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>29</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por distúrbio do neurodesenvolvimento que impacta funcionalmente o cotidiano e interação com os outros, ocasionando desafios sociais, de comunicação (verbal ou não) e comportamentais (APA, 2014; CAMARGO; BOSA, 2009; KLIN, 2006). Por ser considerado um espectro, sua manifestação de características não funciona igualmente a todos, dado que cada pessoa com TEA possui as suas particularidades.

O DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (APA, 2014) define que o transtorno é caracterizado por desenvolvimento atípico, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotípias (são repetições e rituais que podem ser linguísticos, motores e até de postura). Esse manual (APA, 2014) classifica o TEA em três níveis: leve, moderado ou severo, conforme sua demanda de suporte e a intensidade das características do transtorno.

Recentemente, as subdivisões para o diagnóstico do TEA foram revisadas pela nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (2022). Consequentemente, foi publicado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais com o texto revisado (DSM-5-TR, APA, 2023) contemplando as alterações. Até o momento da escrita da presente pesquisa esses documentos estavam em processo de tradução para língua portuguesa.

Mesmo com as especificações revisadas pela CID-11 (2022) e pelo DSM-5-TR (APA, 2023), desde a Lei Federal nº.12764/2012 (BRASIL, 2012) é declarado o direito de acompanhante especializado e atendimento educacional especializado em todas as atribuições escolares; nos casos de comprovação da necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social e auxílio para desenvolvimento das tarefas curriculares.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura ao seu público-alvo<sup>1</sup> a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Dessa forma, é uma lei que atribui ao poder público assegurar, criar,

---

<sup>1</sup> Pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação.

desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar este estudante, descrevendo que a lei ampara o estudante com TEA e os oriente nas possibilidades para quebrar barreiras no ambiente escolar

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Além desta legislação, as pessoas com TEA também são asseguradas pela Lei Federal n. 12.764 (BRASIL, 2012, p.2), mais conhecida como Lei Berenice Piana, a qual descreve as características de uma pessoa com o transtorno, identificando quem tem o direito assegurado pela legislação. Conforme artigo 1º, parágrafo 1º, incisos I e II da referida lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência.

Art. 1 [...] §1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora<sup>2</sup> de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais

Para além das legislações mencionadas anteriormente, também há a Lei de Diretrizes Básicas 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V nomeado da educação especial, onde garante atendimento de apoio especializado quando necessário e o atendimento à pessoa com deficiência em lugares específicos apenas quando a inclusão não for possível. No artigo 59 deste capítulo, a lei assegura que é dever do estado oferecer para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades/superdotação um currículo adequado que está incluso nas avaliações escolares e acessibilidade. A LBI (Lei Brasileira de Inclusão) (BRASIL,

---

<sup>2</sup> Embora a palavra “portadora” conste na lei mencionada, atualmente, é considerada inadequada pelo fato da deficiência (ou transtorno) não ser considerada uma característica que possa ser portada e, em seguida, retirada. O termo vigente é “pessoa com deficiência”, pois ressalta-se que antes de suas características, são pessoas.

2015, p.10) também prevê recursos para a promoção de acesso e quebra desses entraves. Em seu Art. 3º, a lei explica o que é acessibilidade, o que são as barreiras (e suas classificações) e em seguida aborda quais são as possíveis adaptações

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

VI - Adaptações razoáveis: 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

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) a educação especial é destacada em dois pontos essenciais: organização de currículos e propostas de ensino. Em relação a organização, o documento menciona que as propostas devem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino, incluindo, claro, a educação especial. Para isso, a BNCC (2017) propõe algumas ações, entre elas: identificar estratégias, apresentar e contextualizar componentes curriculares para conectá-los com base na realidade do lugar e do tempo nas quais as aprendizagens estão situadas; fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; e selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos. A BNCC (2017) ressalta o direito da educação especial em igualdade de aprendizado com demais modalidades de ensino.

Na educação básica, a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) (BRASIL, 2008) orienta que todas as crianças devem estar matriculadas nas escolas regulares, portanto, sujeitas às políticas nacionais de avaliação. Flexibilização e adaptação curricular são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizagem, previstos no Art. 27 da LBI (BRASIL, 2015, p.27)

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

Logo, pressupõe que se realize adaptação curricular, quando necessário, para tornar apropriada às peculiaridades dos alunos com deficiência e transtornos, como mencionado anteriormente.

Beyer (2007) relata que os professores se sentem despreparados para atuar com alunos com TEA. Para o autor, faltam aos professores uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho. Na mesma perspectiva, Correia (2008) relata os desafios necessários para a implantação da educação inclusiva nas escolas, a fim de que a educação inclusiva vai além da acessibilidade, como também adaptação curricular e formação adequada dos profissionais, por exemplo.

A partir disso, questiona-se: O que as pesquisas acadêmicas têm publicado sobre inclusão escolar de estudantes com TEA e adaptação curricular? Esta monografia está organizada em: uma breve introdução à temática do que é o TEA e os direitos da criança com TEA no ambiente escolar e o que as leis asseguram a permanência e acesso desse aluno na escola. Após isso, tem-se a discussão sobre o tema com base na análise bibliográfica realizada, a partir de artigos bibliográficos encontrados em bancos de dados.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (NÓVOA, 1995, p. 28)

## 2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR

É idealizado a escola enquanto um espaço para todos no qual os alunos com TEA, obviamente, sejam contemplados e tenham a garantia de uma educação de qualidade. A educação pode ser compreendida como um conjunto de recursos, estratégias, metodologias e conteúdo que, ao estarem organizados e dispostos nas diversas instâncias do universo escolar, devem atribuir condutas e processos que visem à valorização e respeito à diversidade humana, à apropriação de conhecimentos, à formação cidadã e aos novos olhares e práticas sobre o ensinar e o aprender (LEITE; BORELLI, MARTINS, 2013). Ou seja, a escola se constitui enquanto lugar de formação de sujeitos, de acesso ao conhecimento formal e científico, fundamental na propagação de princípios e práticas inclusivas, de garantia de um direito básico a todos, a educação formal e a escolarização.

Portanto, para compreender as possibilidades da aprendizagem do currículo escolar para a escolarização formal de pessoas com TEA, surge a necessidade também da compreensão de quais desafios essa tarefa apresenta, pois um currículo engessado não se mostra uma ferramenta adequada para crianças com necessidade especiais, muito pelo contrário, o currículo demonstra ser uma barreira para que a escolarização ocorra. Logo, faz necessário identificar o que já se tem produzido a respeito do currículo enquanto barreira, conforme aponta Saviani (2009, p.43) “(...) o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa.”

Na busca de compreender sobre as regulamentações brasileiras sobre as adaptações razoáveis nos sistemas de ensino nas Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica, em seu art. 8 inciso III (2001) as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais juntamente ao projeto pedagógico da escola.

O termo adaptação é encontrado no artigo 24, capítulo 2, alínea c do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) que trata da convenção dos direitos da pessoa com deficiência, em seu art.24 cap.2 alínea C, quando aborda que “adaptações razoáveis

de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” sejam excepcionalmente garantidas, mas na documentação não fica evidente o que exatamente essas “adaptações razoáveis” abordam ou se tratam. Na LDBN nº 9394/96, fica expresso que os sistemas de ensino garantirão aos estudantes em situação de deficiência currículos adequados às suas necessidades individuais, contudo não fica evidente de que maneira essa adequação poderá ser efetivada. Os termos flexibilização e adaptações curriculares são apontados como medidas para possibilitar o acesso ao currículo da escola regular a público-alvo da educação especial, tal como crianças com TEA.

A adaptação curricular possui um desempenho integrado e contínuo com vários aspectos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo os objetivos e os procedimentos empregados para avaliar e atender o aluno em suas necessidades individuais (BRASIL, 2001). O termo adaptação curricular,

[...] historicamente no campo da Educação Especial ganhou o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir de suas deficiências: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades. (GARCIA, 2007, p.15).

Garcia (2008) considera que a utilização de termos como: adaptações curriculares, flexibilidade curricular e adequação curricular na escolarização, nos levam a aspectos históricos, conceituais que fundamentam o momento em que vivemos hoje. Para ele, é necessário reconhecer que todos os estudantes devem ter garantia de aprendizagem, independentemente de suas peculiaridades e necessidades, e que o currículo estará passível ao universo da diversidade dos estudantes é um passo importante de um currículo propenso a promover a inclusão.

Carvalho (2004) defende que educação inclusiva deve ser compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos. O que se pretende por meio de uma “educação inclusiva” é remover barreiras, sejam elas externas ou internas aos estudantes, na procura de todas as formas de acessibilidade e de apoio, de modo a assegurar os sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado, tomando as providências providenciando o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2004).

Zanata (2004) discorre que um currículo adaptado que sucede das ações de flexibilização e acessibilidade curricular. A matriz curricular é mantida e são

modificadas as condições de ensino, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos, a forma de apresentação dos conteúdos, dentre outros elementos educacionais que permitam aos alunos de aprender os conteúdos organizados no currículo.

As adaptações curriculares, conforme as descrições do Projeto Escola Viva<sup>3</sup> (MEC/SEESP, 2000), denominadas de pequeno porte são consideradas modificações “menores” no currículo regular, realizadas no planejamento das atividades efetivadas pelo professor, constituem pequenos ajustes dentro do contexto de sala de aula. São elas:

a) Adaptações organizativas: relacionadas ao tipo de agrupamento de estudantes para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; à organização didática da aula, propondo conteúdo para atender às necessidades específicas; disposição física de mobílias, de materiais didáticos e de espaços disponíveis para trabalhos diversos; previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

b) Adaptações relativas: fazem referência aos objetivos e conteúdos realizadas através da priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante; pormenorização de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, reforço da aprendizagem; eliminação de conteúdos secundários para dar enfoque mais intensivo a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

c) Adaptações nas técnicas e instrumentos de avaliação: Procedimentos avaliativos diferenciados àqueles estudantes que mostram necessidades de melhor acesso ao currículo escolar; Adaptações nos procedimentos didáticos e no processo de ensino-aprendizagem por meio da alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares, quando necessário, da modificação do nível de complexidade das atividades, bem como da adaptação de materiais utilizados nas atividades de ensino; Adaptações na temporalidade, alterando o tempo previsto para

---

<sup>3</sup> Projeto do MEC/SEESP, composto por cinco cartilhas e duas fitas de vídeo com temáticas voltadas à inclusão, utilizados nos programas de formação dos professores e pesquisas educacionais (BRASIL/2000).

a realização de atividades ou conteúdos, tal como ao período para alcançar determinados objetivos.

Dessa forma, faz necessário refletir sobre o como, o porquê, para quê e para quem os conhecimentos científicos elaborados são oferecidos (e garantidos) pelo atual sistema educacional gratuito, bem como de que maneira esses saberes são sistematizados nos currículos do ensino formal.

Souza (2019, p.1 apud SANTANA, 1995), o planejamento educacional pode ser caracterizado como “processo contínuo que se preocupa para onde ir e quais maneiras de chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, que atenda às necessidades da sociedade”.

Isto é, o professor constantemente analisar suas ideias sobre o currículo pedagógico aplicado nessa realidade, a escola deve possibilitar a criação e implementação de um ensino de qualidade, para isso se torna necessário que se busque melhorias para suas práticas pedagógicas.

Na Declaração de Salamanca<sup>4</sup> (1994), dois termos ficam evidentes:

a) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e às suas necessidades de aprendizagens;

b) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos

Entretanto, Meirieu (2002, 2005) afirma que o conhecimento só poderá ser ensinado se, simultaneamente, forem ressaltados sua significação social e seu impacto na vida cotidiana.

A escola deve permitir o contato com as grandes obras nas quais a razão se expressa e, para isso, continuar sendo uma verdadeira instituição de Estado [...]. Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social. (MEIRIEU, 2002, p.48).

Uma categoria de ajuste que pode ser necessária para atender as necessidades educacionais é a adaptação do processo de avaliação. Essa mudança

---

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca é uma documentação das Nações Unidas que trata dos princípios, políticos e práticas em educação especial, tendo como objetivo “promover a educação para todos analisando as mudanças políticas fundamentais necessárias para favorecer o enfoque da educação inclusiva, capacitando realmente as escolas para atenderem a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidade especial”.

pode ocorrer por meio de diferentes técnicas e procedimentos de avaliação. Outro tipo de adaptação que é na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para a realização de determinadas atividades em que o professor pode organizar o tempo das atividades propostas.

Para Cunha (2015, p. 153), “em sala de aula, há inúmeras vezes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”. Nos processos de adaptação curricular é necessário fazer análises de determinados objetivos de um conteúdo para o aluno, de qual resultado esperar, para que seja feita aquela atividade, qual seu intuito e função social. Dado isso, o professor pode/deve escolher quais serão os objetivos que, talvez, possam ser modificados para aquele aluno, caso essa seja a forma de atender às suas necessidades educacionais. Assim, o professor pode investir mais tempo ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de alcançar determinados objetivos, numa escala de prioridade estabelecida a partir da análise do conhecimento já aprendido pelo aluno e do grau de importância do tal objetivo para o seu desenvolvimento significativo.

O professor poderá também acrescentar objetivos complementares relacionados aos objetivos postos para a sala. Esse pode ser o caso da ampliação dos componentes curriculares,

Na perspectiva de Freire (2000, p.102)

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Sendo assim, de modo ideal não somente o professor regente da sala de aula envolvido deve assumir o compromisso de conduzir os alunos ao aprendizado, mas também todos aqueles envolvidos com a árdua tarefa de ensino aprendizagem daquela criança, ou seja, relacionando gestão, professores especialistas, orientadores educacionais e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar da criança.

Ressalta-se a reflexão:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse 'corpo de saberes' cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da 'escolaridade obrigatória' e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade. (MEIRIEU, 2002, p.39-40).

Isto é, os professores deverão criticamente realizar o pensamento a respeito do ensino para fazer o conhecimento significativo para o outro, a reflexão-crítica sobre os desafios presentes na sociedade já incorporados, sejam os das vivências/experiências cotidianas escolares com os processos de inclusão escolar de estudantes com TEA nas escolas regulares. Ao entender o currículo como uma produção cultural orgânica, surge a necessidade de reflexão dos motivos políticos, ideológicos e teóricos que refletem o constante movimento pela à educação para esses alunos nas escolas.

Freire (1996) afirma que não há um ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Logo, se afastar de práticas que paralisam as ações docentes e se aproximar de posturas pensadas pela investigação de novas práticas pedagógicas para se educar na mais plural diversidade humana.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (JESUS et al., 2012, p. 163).

Percebe-se a importância de constantes problematizações sobre os currículos escolares, considerando as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, gerando dúvidas sobre o que ensinar e como mediar as aprendizagens e avaliar.

Sacristán (2001, p.83) alega que

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

Não é apenas receber o aluno com TEA em sala de aula, é preciso saber o que fazer e nisso retornamos à discussão, como adaptar um currículo pedagógico quando sequer são entendidas as necessidades daquele aluno? E não somente tornar acessível, numa tentativa de ampliar conhecimentos científicos e sociais e incentivar e fortalecer os que o aluno já possui e traz consigo.

Aprender parte do princípio que

“Ensinar não é passar uma informação, ensinar é garantir que um interlocutor aprendente está a apropriar-se de um determinado conhecimento, ou conceito, ou técnica, ou competência que eu quero que ele domine” (ROLDÃO, 2000).

“[...] trata-se sempre de desenvolver uma ação que tem de pôr fim a aprendizagem do outro e nela se justifica, e relativamente a um qualquer conteúdo. [...] sendo assim importante a transitividade entre ensinar e aprender” (ROLDÃO, 2003).

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Neste contexto, a escola passa a ser conflitante. Currículos rígidos, engessados e centralizados em conteúdos têm mais tendência a promover a exclusão do que incluir. O desenvolvimento de um currículo inclusivo é uma peça-chave para se alcançar sistemas educacionais inclusivos.

## 2.1 Plano Individual Especializado

Conforme a Instrução normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017, o Plano Individual Especializado (PEI) é um recurso que descreve as necessidades educativas individuais, com o objetivo de atuar no planejamento de metas para aprendizado do estudante que é público-alvo da educação especial, como é o caso dos estudantes com TEA. O PEI contempla as adaptações de currículo e, portanto, pode ser considerado como uma das formas de aprimorar o processo de acesso, ensino e aprendizagem. O PEI é uma ferramenta que documenta, auxilia e norteia a realização do trabalho pedagógico. Este, deve ser elaborado pelo professor do AEE em colaboração com demais profissionais que atendem o estudante, a partir de avaliações que considerem conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades desse indivíduo.

Assim, o PEI auxilia na acessibilidade ao currículo, de forma a especificar e estruturar as adaptações relativas aos procedimentos de ensino para atividades que serão realizadas, a ofertas de apoio profissional, orientações aos profissionais, dentre outras possibilidades.

O PEI oferece um direcionamento da vida escolar da criança e, quando realizado de forma contínua e flexível, possibilita avaliar todos os procedimentos que foram realizados e adquiridos. E, embasando-se nestas informações, permite planejar o que ainda precisa ser alcançado para o aprendizado da criança com TEA.

Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.7 apud Plaisance, 2004) ressalta que as principais influências na formação do estudante são:

- a frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- o currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de padrão; o oculto, que é, sem dúvida, o mais difícil de ser mensurável, pois sua análise é subjetiva; e o real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante; e
- a cultura na qual está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento

Para tal, há diversas possibilidades para atingir os objetivos, mas a tentativa de um alcance por um currículo escolar adaptado e justo para a aprendizagem de cada aluno não se resume apenas a sala de aula regular, dado que alcançar a educação estimada também pode contar com o AEE e PEI. Pois,

a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (TANNÚS-VALADÃO E MENDES, 2018)

Ressalta-se, portanto, que adaptar o currículo e os procedimentos de ensino às necessidades educativas do estudante com TEA é um procedimento fundamental para a inclusão escolar. E o PEI contribui para documentar e nortear todo o processo.

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. (TANNÚS-VALADÃO E MENDES, 2018)

Além do currículo e procedimentos específicos da aprendizagem escolar, Giangreco, Doyle e Suter (2012) ressaltam que o PEI também pode compreender manejo de comportamentos desafiadores e a participação dos alunos em atividades escolares, contemplando áreas de habilidades sociais, emocionais e interação.

Resumidamente, o PEI é uma ferramenta que contribui para que os alunos com TEA recebam uma educação inclusiva e personalizada, auxiliando na compreensão das necessidades educativas específicas do aluno, seus pontos fortes e áreas de dificuldade, para que possam oferecer as adaptações e apoios necessários para a inclusão em âmbitos acadêmico e social.

### **3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO**

O Ministério da Educação publicou o documento da PNEE (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva), em 2008, que traz a consigo a descrição a quem pertencem as pessoas da comentada Educação Especial, incluindo pessoas com TEA:

[...] Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

Nos diversos desafios, também surgem possibilidades vigentes, para tal, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como ferramenta de acesso ao currículo quando efetivada de fato nos ambientes escolares, é veiculado na escola como possibilidade de acesso ao currículo. Na Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, p.1, a partir dos arts. 1º e 2º,

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O diálogo se faz necessário entre o campo do currículo e o da Educação Especial. O AEE passa a complementar ou suplementar a formação dos alunos, no intuito de auxiliar a identificação de barreiras e buscar possibilidades para facilitar a aprendizagem, garantindo acesso ao ensino. Jesus (2011, p.11), ao analisar as implicações do Atendimento Educacional Especializado, destaca:

Nossos estudos evidenciam que a noção de atendimento educacional especializado esteve presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988. No entanto, é a partir de 2008 que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores.

Sendo assim, a função do professor atuante no AEE, é organizar e planejar em conjunto com professores da sala de ensino regular. Para atuar no AEE, a Resolução nº 4, de 2008, no art. 12 destaca: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter

formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2008, p.17)

Vilaronga (2014) ressalta a relevância de articulação entre educação especializada e ensino regular para as possibilidades de aprendizagem do estudante PAEE. Isto é, a colaboração entre professor regente e professor da educação especial para a elaboração de um currículo pedagógico com a sua flexibilização.

Na mesma perspectiva, Brasil (2010) aponta que:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010, p.21).

Os profissionais que trabalham com AEE podem utilizar estratégias específicas para estimular a aprendizagem de alunos com TEA, como a comunicação alternativa e ampliada, adaptação de atividades e recursos pedagógicos, intervenções para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, entre outras, permitindo que eles participem plenamente da vida acadêmica e social da escola. Vilaronga e Mendes (2014, p.140 apud Thousand e Villa , 1989) propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa

O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que promove a interação entre os alunos, incentivando-os a trabalhar juntos em atividades de aprendizagem. Nessa metodologia, o professor assume o papel de mediador, proporcionando situações de aprendizado que estimulam a colaboração, o diálogo e a troca de experiências entre os estudantes, com os alunos com TEA, não é diferente. O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que busca promover a aprendizagem ativa e participativa dos alunos, valorizando a interação e a colaboração entre eles.

Vilaronga e Mendes (2014, p.141 Apud Conderman; Bresnahan; Pedersen 2009) enfatizam que

é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para

organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

. O TEA é uma condição que pode afetar significativamente a educação e a vida dos alunos, mas com o apoio do AEE, é possível garantir que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e individualizada. O AEE pode oferecer estratégias educacionais específicas, tais como o uso de tecnologias assistivas, adaptação de atividades pedagógicas, trabalhos com habilidades sociais e emocionais, entre outras, que ajudam a desenvolver as habilidades e potencialidades dos alunos com autismo. Essa metodologia pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, motivador e significativo, e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo

Portanto, é importante que as escolas reconheçam a importância do AEE e ofereçam esse atendimento especializado aos alunos com TEA. Com um trabalho conjunto do professor regente e do AEE, é possível garantir a inclusão educacional e a promoção do desenvolvimento pleno dos alunos, a partir do ensino colaborativo.

O ensino colaborativo em conjunto com o AEE é uma estratégia para a inclusão educacional de alunos com TEA. De acordo com Mendes e Boruchovitch (2013), o ensino colaborativo pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais em alunos com autismo, promovendo a sua inclusão social. O ensino colaborativo em conjunto com o AEE pode envolver a utilização de recursos tecnológicos para auxiliar no processo de aprendizagem. Em resumo, o ensino colaborativo em conjunto com o AEE pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão educacional e social de alunos com autismo. A colaboração de uma equipe multidisciplinar pode garantir que as necessidades educacionais dos alunos com autismo sejam atendidas de forma integral, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Então, nessa perspectiva de trabalho em relação ao AEE, precisa-se focar nas práticas pedagógicas e em ferramentas que possibilitem acesso aos conhecimentos disponíveis a todos que frequentam a escola, potencializando a sala de aula comum como espaço de aprendizado para todos os alunos. Além disso, a abordagem educacional inclusiva que inclui o AEE também beneficia os demais alunos, que aprendem a conviver com a diversidade e a valorizar as diferenças individuais. A

educação inclusiva é um processo de aprendizagem para todos os envolvidos, que ajuda a construir uma sociedade mais justa.

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 Objetivo Geral

Identificar publicações acadêmicas sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro que abordam as adaptações curriculares, previstas na inclusão escolar, oferecidas a esse público-alvo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

### 4.2 Objetivos Específicos

1. Fazer um levantamento da produção nacional nos bancos de dados (SciELO, Periódico Capes) sobre o TEA e a adaptação do currículo escolar.
2. Sistematizar as pesquisas de acordo com os subtemas dentre a temática da acessibilidade curricular.
3. Identificar distanciamentos e semelhanças entre as publicações, bem como sugestões para futuras pesquisas.

## 5 METODOLOGIA

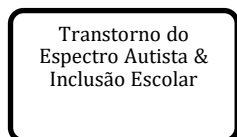
Para a pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica, de acordo com os pressupostos de Koller et al. (2014). Segundo os autores, esse método apresenta as bases teóricas necessárias para entender as particularidades do problema e a intervenção proposta, a partir de um processo de busca e seleção crítica de textos que abordem a temática investigada, a análise deste conteúdo e descrição da mesma e a problematização.

### 5.1 Levantamento de dados

Para a revisão bibliográfica da literatura nacional sobre o TEA e seus aspectos relativos ao currículo escolar e adaptações curriculares, foi realizado à busca bibliográfica no portal SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Periódico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) durante o período de 24 de maio a 21 de julho de 2022, sendo selecionados apenas os trabalhos depositados até a referida data.

Para a busca utilizando os termos, foram realizadas três combinações: “transtorno do espectro autista” e “inclusão escolar”, “autismo” e “inclusão escolar”, “currículo” e “autismo”. Essas diversas combinações de termos tiveram como objetivo oferecer o rastreamento do maior número possível de estudos que exploram a temática da inclusão escolar e sua adaptação do currículo escolar do aluno com TEA.

Figura 1: Termos de busca nos bancos de dados em 2022.



Fonte: Autoria Própria.

O primeiro filtro realizado para escolha dos artigos foi a leitura do título. Foram identificados 34 artigos que se aproximavam dos tópicos de interesse para a pesquisa: que envolvesse currículo pedagógico, adaptação curricular e TEA. Após isso, foi feita a leitura do resumo das obras e apenas cinco tratavam da temática da

adaptação escolar e do currículo pedagógico para estudantes com TEA, de forma que abordasse a escola e o papel do professor neste processo. Após este critério, foi lido na íntegra os cinco trabalhos e adotados para a análise reflexiva na execução dessa pesquisa.

## 5.2 Procedimento de análise de dados

Bardin (2011) apresenta a análise de conteúdo como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e prevendo três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e a interpretação.

Durante a pré-análise, foi realizada a busca das literaturas nos bancos de dados. A partir da exploração do material, foi utilizada a filtragem dos artigos que condiziam com o objetivo desta pesquisa, identificando pelo título e, posteriormente, com novo filtro por leitura dos resumos. Para o tratamento dos resultados e interpretação, os artigos selecionados foram lidos na íntegra e descritos sistematicamente, contribuindo com reflexões sobre a relação entre currículo escolar, adaptação curricular e inclusão escolar de estudantes com TEA.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados cinco trabalhos que relacionam TEA e adaptação curricular. Esses, estão sistematizados a seguir por temas de aproximação. Nota que os trabalhos e autores analisados apontaram para abordagens sobre o currículo enquanto garantia de direitos, mas também como forma de viabilizar inclusão no contexto escolar, pensando nas adaptações curriculares.

### 6.1 Adaptação curricular para a inclusão de estudantes com TEA

Effgen (2011) no artigo “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” realizou uma reflexão entre currículo pedagógico e Educação Especial, a partir de pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação, registrada em diário de campo, e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A autora fez uma crítica sobre o currículo fixo prescrito, que em diversos momentos não contempla a diversidade de alunos e suas diferentes necessidades. No estudo, Effgen (2011) discorre a respeito das intenções que o currículo traz por si e da sua intencionalidade, do potencial que a escola tem de incluir ou excluir e essa ferramenta pedagógica é apenas uma das barreiras enfrentadas pelas crianças dentro da escola, pois

uma escola configurada para poucos em uma escola capaz de receber todos os alunos, tomando a aposta de que todos podem aprender e que o desenvolvimento humano ocorre na convivência com os pares e na troca de experiências que podemos ter ao vivermos esses momentos em que uma infinidade de acontecimentos pode se dar em um “entrelugar” (EFFGEN, p.194, 2011 apud FERRAÇO, 2005)

Segundo Effgen (201), as políticas de Educação Especial devem envolver todos os profissionais da educação que lidam com aluno com TEA no contexto escolar. A autora traz a reflexão de aproximar os diferentes profissionais que atuam no desenvolvimento do aluno, desde a monitora, a professora regente até a professora da do AEE, por exemplo.

Visando garantir o acesso ao currículo escolar com apoio do AEE, Effgen considera pertinente (2011, p. 198) ampliar a formação continuada para os professores regentes, pedagogos e diretores, pois são esses sujeitos que darão concretude a essa política no contexto escolar, necessitando conhecê-la em seus

aspectos legais, operacionais, filosóficos e pedagógicos. O foco se volta novamente ao currículo, já que

no processo de ensino aprendizagem, o currículo é o fio condutor de nossas ações, pois, por meio das seleções que por ele são estabelecidas, um determinado grupo de alunos têm sido pouco contemplado, o que tem representado uma parcela grande que não consegue aprender pelos mais diferentes motivos, dificuldade de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, afetivos, econômicos, sociais, culturais e pelas deficiências, TGDs<sup>5</sup> (Effgen, 2011, p.57)

O artigo provoca a refletir a respeito de um currículo capaz de pensar a diferença humana, garantindo possibilidades de participação nos processos educativos. Effgen (2011, p. 158 apud MITTLER, 2003) alerta que “[...] currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experimentar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

Ou seja, o cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas pedagógicas que necessitam de “olhares” reflexivos, críticos e prospectivos. Portanto, é fundamental que a educação inclusiva seja vista como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar e que sejam tomadas medidas para garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos no processo educacional.

Effgen (2011) alerta sobre a necessidade de criar formas de estabelecer mudanças no ambiente escolar e na estrutura pedagógica para que todos os alunos possam se beneficiar de boas aprendizagens. Esse fator torna-se fundamental para a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pois o currículo e sua materialização nas práticas pedagógicas apresentam contundentes implicações nesse processo (EFFGEN, 2011, p.78).

Ressalta-se que a inclusão não se limita apenas à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas exige uma transformação na forma como o ensino é ministrado, buscando atender às necessidades de cada aluno.

Effgen (2011) destaca a importância da formação de professores e a utilização de tecnologias assistivas para a inclusão escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. A autora discorre sobre a importância do diálogo e da colaboração entre professores da educação especial e professores da

---

<sup>5</sup> A autora se refere a transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e preservamos de acordo com o que foi citado. Atualmente, a nomenclatura utilizada pelo CID – 11 (2022) e DSM 5 – TR (APA, 2023) é transtorno do espectro autista.

educação regular na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, com base em metodologias e recursos que considerem as diferenças individuais dos alunos.

Effgen (2011) traz à tona a necessidade de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar para a construção de um currículo escolar inclusivo e acessível a todos os alunos.

Neves et al. (2014) no artigo “Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira” ressalta que a educação é idealizada como um conjunto de estratégias e que necessitam ter a intencionalidade para que o processo de ensino-aprendizagem, seja possível de ser realizado.

O autor apresenta uma análise do estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre a escolarização formal de alunos com TEA e as dimensões curriculares que podem ser trabalhadas para promover a inclusão desses alunos. Neves et al. (2014) organizou o trabalho a partir de um banco de dados com 157 teses e dissertações, as quais foram submetidas à categorização, análise estatística e temática.

Como conclusão, Neves et al. (2014) afirma que a educação deve valorizar o coletivo, as vivências, as histórias e as demandas de cada um, de acordo com os processos que no universo escolar.

Nessa perspectiva, a educação é concebida como um conjunto de recursos, estratégias, metodologias, conteúdos e recursos humanos que, ao estarem organizados e dispostos nas diversas instâncias do universo escolar, devem produzir valores, condutas e processos que visem à valorização e ao respeito à diversidade humana, à apropriação de conhecimentos, à formação cidadã e aos novos olhares e práticas sobre o ensinar e o aprender (NEVES ET AL., 2014, p.44 apud LEITE; BORELLI, MARTINS, 2013).

Ensinar e garantir que a criança aprenda e tenha contato com o que está sendo apresentado, é um dos deveres e objetivos da educação, dado que o currículo pode ser posto como uma barreira pedagógica, como comentado anteriormente, para a escolarização formal da criança com TEA. Modificações possíveis exemplificadas por Neves et al. (2014) são:

desenvolver trabalhos por meio de grupos produtivos, dar mais tempo ao aluno para concluir a atividade, modificar a organização didática, fornecendo exemplos concretos, expor os alunos a vivências e experiências para

formulação de conceitos são exemplos de ações de flexibilização e adequação curricular (NEVES ET AL. , 2014, p. 47 apud LEITE, 2013).

Sendo assim, a apropriação dos conhecimentos científicos previsto no currículo escolar pode ocorrer por meio de modificações individualizadas. Especificamente a adaptação curricular, focaliza a organização escolar e os serviços de apoio, os quais proporcionam condições estruturais que possam favorecer o planejamento curricular da sala de aula, implicando mudança significativa no próprio plano curricular e na proposta de currículo, pautado em planejamento educacional diferenciado dos demais alunos.

As formulações de currículos específicos podem ser consideradas adaptações, na medida em que toda a estruturação curricular produzida se dá em função das especificidades do aluno. Para Neves et al. (2014, p.47 apud MINETTO, 2008) essa modalidade de adaptação curricular é implementada quando as ações de flexibilização e adequação não atendem às necessidades educacionais de pessoas com graves comprometimentos

Neves et al. (2014) destaca que a produção acadêmica na área tem se concentrado em estudos que abordam questões como o desenvolvimento social e comunicativo de alunos com TEA, a formação de professores para trabalhar com esses alunos e a importância de adaptações curriculares.

Além disso, é necessário considerar que a inclusão educacional de alunos com TEA não depende apenas de adaptações curriculares, mas também de políticas e recursos que garantam o acesso e a permanência desses alunos na escola. Neves et al. (2014) abordou a falta de investimento em políticas e recursos voltados para a educação inclusiva de alunos com TEA, bem como a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

Em relação as publicações analisadas por Neves et al. (2014), o autor indicou restrita produção acadêmica pelos programas de pós-graduação do país, concluindo que há necessidade de pesquisas que propiciem estratégias pedagógicas para permitir ao aluno com TEA apropriar-se dos conteúdos curriculares da educação formal.

Apesar de Neves et al. (2014) contribuir significativamente com a produção de conhecimento da área, foi possível perceber como lacuna que o estudo se concentra principalmente na perspectiva da escola e dos professores, sem considerar as

perspectivas dos próprios alunos com TEA e de suas famílias. Seria interessante para futuras pesquisas incluírem essas perspectivas para uma compreensão mais completa da escolarização formal de alunos com TEA, pois evidencia a necessidade de se investir em pesquisas e intervenções que visem aprimorar a formação de professores e promover adaptações curriculares adequadas.

Viera (2018) no artigo “Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares” apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema, abordando conceitos fundamentais sobre inclusão, deficiência e TGDs. Além disso, o autor traz exemplos práticos de como as escolas podem promover a inclusão, destacando a importância da participação da família e da comunidade.

Vieira, Ramos, Simões (2018) destaca a importância de se pensar em práticas inclusivas que permitam a participação e aprendizagem desses alunos em igualdade de condições com os demais. O autor afirma que a luta pelo direito à educação para estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento, como o TEA, tem propiciado um significativo aumento da matrícula na escola de ensino regular. Isso nos leva a um movimento de políticas educacionais que visam otimizar as oportunidades de aprendizagem para todos.

De acordo com Vieira, Ramos, Simões (2018), existem diferentes formas de pensar em possibilidades de compreensão dos currículos escolares, que se estabelecem por meio do diálogo entre os conhecimentos que pretendemos ensinar, as diferentes experiências produzidas por alunos e professores nos cotidianos sociais em que habitam, a criação de diferentes estratégias de ensino. Os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (VIEIRA, RAMOS, SIMÕES, 2018, p. apud JESUS et al., 2012, p. 163).

Vieira, Ramos, Simões (2018) também ressalta a importância da formação dos professores e da disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos adequados para que a inclusão seja efetiva. No entanto, embora o autor apresente exemplos práticos, é importante destacar que o artigo não apresenta dados empíricos sobre a efetividade das práticas inclusivas em escolas, sendo uma lacuna de pesquisa a análise mais detalhada sobre como essas práticas têm sido implementadas e quais os resultados obtidos.

Em síntese, as três publicações (EFFGEN, 2011; NEVES ET AL. , 2014; VIEIRA, RAMOS, SIMÕES , 2018) desse tópico abordam as adaptações dos currículos escolares para a inclusão de alunos com TEA, com foco em diferentes aspectos.

Effgen (2011) discute a importância da inclusão de alunos com deficiência no currículo escolar e como as práticas pedagógicas cotidianas podem ser adaptadas para atender às necessidades desses alunos. A autora apresenta exemplos de atividades inclusivas e sugere estratégias para aprimorar a inclusão no ambiente escolar.

O artigo de Neves et al. (2014) tem como objetivo apresentar uma revisão do estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre as dimensões curriculares para alunos com autismo. O autor apresenta os principais desafios e oportunidades para a inclusão desses alunos no currículo escolar, bem como recomendações para melhorar a escolarização formal desses alunos.

Por fim, Vieira, Ramos, Simões (2018) discute a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nos currículos escolares a partir de uma perspectiva crítica. O autor argumenta que a inclusão não pode se limitar a adaptações curriculares, mas deve considerar também as barreiras sociais e culturais que impedem a plena participação desses alunos no ambiente escolar.

Ou seja, similarmente (EFFGEN, 2011; NEVES ET AL. , 2014; VIEIRA, RAMOS, SIMÕES , 2018) destacam a importância de adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas para garantir a plena participação e aprendizagem dos estudantes com TEA.

## 6.2 Adaptação curricular na perspectiva dos professores

De Paula (2016) apresenta um estudo de caso no artigo “Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA”. A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Belém e teve como objetivo investigar a eficácia das adaptações curriculares na inclusão de alunos com deficiência. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores e familiares de alunos com deficiência, além de observações em sala de aula.

De acordo com De Paula (2016), a escola está inserida em uma sociedade e que reflete as contradições existentes nesta sociedade. Para a autora, a instituição sozinha não possui ferramentas e condições de sanar os desdobramentos exclusão ou de garantia de direitos, que é poder do estado, por exemplo. A escola como espaço inclusivo requer ação de todos que repensa suas práticas, de ensino e avaliativas

A partir de uma visão de que a Educação, além de direito fundamental, também poderá contribuir para o progresso pessoal e social dos habitantes dos países, a declaração trouxe como enfoque a universalização do acesso à Educação e a promoção da equidade, concentrando a atenção na aprendizagem, na ampliação dos meios e raio de ação da educação básica. Desta forma, a educação básica deveria ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, primando-se pela qualidade da educação e tomando-se medidas efetivas para a redução das desigualdades. (DE PAULA, 2016, p. 5)

A construção de sistemas educacionais inclusivos perpassa também pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuarem na perspectiva de uma educação inclusiva.

Quando falamos de inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas ao acesso à matrícula; estamos falando da implicação pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Essa implicação não está dada, ao contrário, é preciso que seus sentidos sejam construídos por cada um e pelo conjunto (DE PAULA, 2016, p.77 apud ANDRADE, 2008 p.88).

De Paula (2016) alerta sobre a necessidade de colaboração entre profissionais, respeito às necessidades individuais dos estudantes e melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem através de planejamento e formação continuada. Segundo ela, a busca de estratégias que permitam remover as barreiras para a aprendizagem, assim como, as barreiras arquitetônicas e de acesso ao currículo são medidas elementares para os sistemas educacionais ditos inclusivos.

A construção de sistemas educacionais inclusivos não é um caminhar sozinho e sim abranger, fazer parte, pertencer, caminhar juntos para eliminar todas as formas de exclusão (DE PAULA, 2016, p.41)

De Paula (2016) obteve como resultados, uma sistematização das dificuldades encontradas pelos professores na implementação de adaptações curriculares, são elas: a falta de formação específica, a falta de tempo para planejamento e a falta de recursos adequados.

Segundo De Paula (2016), a inclusão escolar não deve se limitar apenas às adaptações curriculares, mas deve envolver uma abordagem ampla e integrada que considere as diferenças individuais dos alunos e as barreiras sociais, políticas e econômicas que ainda impedem a inclusão plena de pessoas com deficiência na escola e na sociedade em geral.

De Paula (2016) reitera que a inclusão escolar vai tomando forma quando houver uma noção coletiva por parte dos professores, comunidade escolar e sociedade em que assumam o compromisso de proporcionar condições de permanência com qualidade na escola regular, assim como condições de aprendizagem iguais a todos os estudantes. Os resultados da autora indicam que as adaptações curriculares são fundamentais para a inclusão dos alunos com deficiência, mas que sua efetividade depende da adequação e da qualidade dessas adaptações.

Apesar do estudo da autora De Paula (2016) contribuir com a produção de conhecimento sobre implementação de adaptações curriculares, os resultados obtidos podem não ser generalizáveis para outras escolas e contextos. Além disso, o estudo não aborda as questões estruturais e políticas que podem impactar a inclusão educacional, como a falta de investimento em educação inclusiva e a falta de apoio governamental para a implementação de políticas inclusivas.

Albuquerque (2017) em seu artigo teve como objetivo analisar a percepção de professores em relação à adaptação curricular para com TEA, a partir de uma pesquisa exploratória com um grupo de cinco professores de uma escola pública na cidade de João Pessoa. O instrumento de pesquisa utilizado foi roteiro de entrevista semiestruturada com oito questões que a respeito do trabalho do professor nas estratégias de adaptação curricular para autistas.

O estudo de Albuquerque (2017) destaca a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos e como isso pode contribuir para o seu sucesso acadêmico e inclusão social

Adaptar currículos para todos os alunos não é considerada uma tarefa fácil para nenhum professor, principalmente para aqueles que lidam com alunos com TEA contudo, é um comprometimento que requer muito empenho, pois não se trata apenas em pensar nos alunos com a necessidade da flexibilização do currículo pedagógico, pois ainda que estejam nas classes regulares, os conteúdos devem contemplar todos de forma geral (ALBUQUERQUE, 2017, p.4 apud CARVALHO, 2009).

Os resultados da pesquisa de Albuquerque (2017) indicaram que os professores reconhecem a importância da adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA e que eles têm tentado fazer ajustes para melhorar a inclusão desses alunos na sala de aula. No entanto, o artigo aponta que ainda há desafios a serem enfrentados no que se refere à adaptação curricular.

Albuquerque (2017) analisou que muitos professores relataram falta de formação específica para trabalhar com crianças com TEA e dificuldade em identificar quais ajustes são necessários para atender às suas necessidades educativas. Além disso, Albuquerque (2017) verificou que alguns professores ainda adotam práticas educacionais tradicionais que não são flexíveis e, portanto, não respeitam as particularidades do aluno.

. Albuquerque (2017) oferece uma visão dos desafios enfrentados pelos professores ao adaptar o currículo para crianças com TEA e destaca a importância da formação e do compromisso institucional para garantir a inclusão desses alunos na educação regular. O autor conclui que a adaptação curricular é um processo fundamental para garantir a inclusão e o sucesso educacional das crianças com TEA. No entanto, é importante que os professores tenham acesso a formação específica e sejam capacitados para fazer os ajustes necessários para atender às necessidades desses alunos. Além disso, é necessário um compromisso institucional com a inclusão para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Similarmente, os estudos desse tópico (DE PAULA, 2016; ALBUQUERQUE, 2017) discutem o tema da adaptação curricular para alunos com deficiência em escolas públicas na perspectiva dos professores. Enquanto o primeiro estudo se concentra na inclusão educacional de pessoas com deficiência em geral, o segundo

estudo é específico em crianças com TEA e como os professores pensam sobre a adaptação curricular.

O estudo da autora De Paula (2016) demonstra ser mais amplo em termos de escopo e objetivos. A autora analisa as adaptações curriculares feitas em escolas públicas em Belém, para alunos com deficiência, incluindo não apenas crianças com TEA, mas também aquelas com outras deficiências, como deficiência intelectual e deficiência física. De Paula (2016) também aborda a percepção dos professores sobre a inclusão educacional, as barreiras encontradas pelos professores na implementação de adaptações curriculares e as estratégias utilizadas pelos professores para promover a inclusão educacional.

O estudo de Albuquerque (2017) se concentra exclusivamente na adaptação curricular de crianças com TEA na percepção dos professores sobre essa questão. O estudo examina as opiniões dos professores sobre a adaptação curricular, bem como as barreiras encontradas pelos professores na implementação dessas adaptações curriculares, investiga quais adaptações curriculares são utilizadas pelos professores, quais são consideradas mais eficazes e quais são os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas adaptações.

Ambos os estudos (DE PAULA, 2016; ALBUQUERQUE, 2017) destacam a importância das adaptações curriculares para a inclusão educacional de crianças TEA. No entanto, o primeiro estudo parece oferecer uma visão mais ampla das adaptações curriculares necessárias para promover a inclusão educacional de alunos com deficiência, enquanto o segundo estudo oferece uma visão mais focada nas necessidades individuais de estudantes com TEA. Ambos (DE PAULA, 2016; ALBUQUERQUE, 2017) destacam como as escolas estão se adaptando para atender às necessidades educativas específicas e podem ser usados como base para desenvolver políticas educacionais mais inclusivas.

## 7 CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho objetivou pesquisar e analisar publicações acadêmicas sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, no cenário brasileiro, que abordam as adaptações curriculares, previstas na inclusão escolar, oferecidas a esse público-alvo (TEA) no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A partir das análises realizadas foi possível perceber sobre a ótica da inclusão escolar como a adaptação do currículo pedagógico altera a vivência de cada um na escola, seja para incluir e excluir.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA 1996, p. 23).

Para tal, um currículo escolar adaptado e justo para a aprendizagem de cada aluno não se resume apenas a sala de aula regular dado que alcançar a educação estimada também deve contar com os serviços de AEE e ferramentas como o PEI.

Fica evidente a necessidade de modificar os procedimentos de ensino, tanto introduzindo atividades alternativas às previstas, como introduzindo atividades complementares àquelas que haviam sido originalmente planejadas com o enfoque na promoção de oportunidades diversificadas de se abordar o mesmo assunto.

Dessa forma, a formação de professores precisa ser norteada por diálogos, debates e compartilhamento de ideias entre as teorias da educação com diferentes realidades presentes nas escolas, o que é fruto de uma política pública esta perspectiva de educação de todos e para todos.

A partir dos artigos encontrados, percebe-se que há poucas pesquisas sobre o currículo do estudante com TEA. Infere-se que, devido as necessidades educativas serem individuais e específicas, os estudos se concentrem em procedimentos de ensino específicos e não no currículo formal como um todo.

Comumente, os artigos indicaram a formação continuada de professores como potência para adaptações de currículo e eficácia da inclusão escolar. Ressalta-se, portanto, que instituições escolares precisam estar preparadas estruturalmente e profissionalmente a partir de formação continuada, seja por meio de HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), por exemplo no caso de estrutura profissional,

proporcionando para os educadores as ferramentas necessárias para a educação das crianças com TEA.

Percebe-se que as ações consideradas “adaptações curriculares” não recaem diretamente sobre o currículo, mas sobre outras instâncias envolvidas no seu ensino como as estratégias de ensino e os recursos didáticos. A adaptação curricular enquanto política educacional (que admite a reestruturação de currículos para atender as particularidades do aluno) são ações implementadas na realidade escolar quando se trata da escolarização formal do aluno com (as quais abrangem apenas uma parcela das possibilidades educacionais, nesse caso, apenas os aspectos pedagógicos).

Para Pieczkowski (2018), a avaliação da aprendizagem pode ser significada de diferentes formas, de acordo com as concepções de quem avalia e do contexto no qual ela é aplicada: para incluir ou excluir; para diagnosticar melhores caminhos ou para classificar o sujeito com as marcas da incompetência, da incapacidade, da deficiência; para emancipar e motivar o crescimento pessoal ou para culpabilizar.

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio ali presentes, como o AEE e até mesmo o PEI. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, e inovação pedagógica. (CORREIA, 2008, p. 47).

A educação é importante na vida de qualquer pessoa, por isso, pensando no progresso dos alunos com TEA, há de se conhecer cada estudante, traçar objetivos para que possam aprender, pensar em estratégias de ensino e acompanhar como criam caminhos para se apropriar do que lhes é ensinado na escola.

A escola inclusiva deve ser aquela que implica num sistema educacional que reconhece e atende as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Os estudos indicaram que para o aluno com TEA, infelizmente, ainda há diversas barreiras educacionais que necessitam ser quebradas e acessadas seja pelo sistema educacional, que inviabiliza tal acesso ou por outros fatores; no entanto, ajustes curriculares, aliados a práticas pedagógicas eficazes, foram indicados como forma de possibilitar aprendizagem dos conhecimentos nele preconizados.

Em geral, todas as obras analisadas destacam a importância de adaptar o currículo escolar para atender às necessidades individuais dos estudantes com TEA, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares. Além disso, ressaltam a importância do papel da escola e dos professores na promoção da inclusão educacional.

As análises apontaram o direito resguardado por lei do acesso a criança com TEA até o fazer docente - do professor regente ao professor de AEE, por exemplo -, questões das adaptações curriculares e sobre o currículo e suas implicações no contexto escolar de modo geral.

Pesquisas futuras podem explorar possibilidades educacionais de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares formais, a partir de pesquisas empíricas, para alunos com TEA.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. H. de A. **Adaptação curricular de crianças autistas: O que pensam os professores?** 2017. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado de Psicopedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Art. 2º, inciso I

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008

BRASIL, Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

CAMARGO, S. P. H. BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CORREIA, L. de M. (1999), apud MORGADO, José Carlos. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto. 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, P.; MATA, O. M. **Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In. ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015

DALBERIO, O. ; JOSÉ F., Mario . **Sobre o corpo é o próprio corpo que deve falar. Información filosófica**, ITALIA, v. III, n. 1, p. 59-65, 2006

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011

FERRAÇO, C. E. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas**. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>o</sup>. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987, p.44.

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.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?** In: PERES. E. et al. (Org). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3.

GIANGRECO, M. F.; DOYLE, M. B.; SUTER, J. C. **Supporting students with autism spectrum disorder in inclusive settings: rethinking instruction and design**. *Remedial and Special Education*, v. 33, n. 3, p. 207-215, 2012.

GIRELLI, D. P. V. **O direito ao grito: os múltiplos espaços tempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados**. 2006. 330 f. Mestrado (Dissertação Mestrado) – Centro de

Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. JESUS, D. M. et al. **As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, D. M. **Atendimento educacional especializado e seus sentidos: Pela narrativa de professoras de AEE**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida: Anais... Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

JORDAN, R. **Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision**. *Pediatric Rehabilitation*, 8,104 – 112. 2005.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 28, suppl.1, p.s3-s11, 2006.

KOLLER, S. H; COUTO, Maria C. P. D. P.; HOENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Penso Editora, f. 96, 2014.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. **Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, 2013.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brasília Ferreira. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

NEVES, A. J. das; ANTONELLI, C. de S.; SILVA, M. G. C.; CAPELLIN, V. L. M. F. **Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira**. *Educação em Revista|Belo Horizonte|v.30|n.02*, 2014.

NEVES, A. J.; LEITE, L. P. **O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural.** Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v.17, n.1, 2013

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.28.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11).** 11ª ed. Genebra: OMS; 2022

PAULA, H. I. G. de. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018.

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância.** Educação e Sociologia, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

ROLDÃO, M. do C. **Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas.** Aveiro: Universidade, 2000.

ROLDÃO, M. do C. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis.** Porto: Porto Editora: 2003.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA, T. T da. MOREIRA, A. F. Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANT'ANNA, F. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 2ª ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SENNA, L. A. G. **Letramento: princípios e processos.** Ed. Ibpex. Curitiba - PR. 2007

SILVA, T.T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. **Planejamento escolar: um guia da prática docente**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, 2018

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. **Enhancing success in heterogeneous schools**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. DE O.; SIMÕES, R. D. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e180213, 2018

VILARONGA, C. R. A.; MENDES, E. G. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), v. 239, p. 139–151, [s.d.].

ZANATA, D. A. B. **A Educação Especial no contexto escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 82.