

# **PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS**

## **NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2011-2020)**



**DOMITILA BRITO SOUSA**

SÃO LEOPOLDO - 2021

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DOMITILA BRITO SOUSA**

**PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
BRASILEIRA (2011-2020)**

**São Leopoldo**

**2021**

DOMITILA BRITO SOUSA

PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
BRASILEIRA (2011-2020)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias Silva  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2021

S725p Sousa, Domitila Brito.

Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020) / Domitila Brito Sousa. – 2021.

114 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

"Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias Silva."

1. Currículo. 2. Inclusão. 3. Metapesquisa. 4. Prática

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

**DOMITILA BRITO SOUSA**

**PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
BRASILEIRA (2011-2020)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em .....de ..... de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eva Teresinha de Oliveira Boff – UNIJUÍ

---

Profa. Dra. Betina Shuler – UNISINOS

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva (Orientador) – UNISINOS

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela vida e por me permitir embarcar nessa jornada.

Agradeço ao meu grande amigo e marido, Renato Mourão, por seu companheirismo, amor, empatia, força, paciência e positividade. Sempre ao meu lado, a cada momento do Mestrado. Me incentivou a persistir e a não desistir. Sempre apoiando os meus projetos e a minha vida como um todo.

Ao meu amado filho, Pedro Brito, pela compreensão na ausência das viagens e nos momentos solitários da escrita. Seus fortes abraços me acalmavam e me deram força para seguir em frente. Mamãe, deixa eu te abraçar! Frase que levarei em minha memória.

Agradeço aos meus queridos pais, João Vancarder e Maria Fides, pelo dom da vida e pelo exemplo de luta e força para seguir minha jornada. Minha querida mãe me incentivou a enveredar pelo caminho da educação.

Agradeço ao meu querido irmão, Professor Doutor Vancarder Brito, que tanto me inspira e motiva para seguir na vida acadêmica, exemplo de perseverança, coragem, determinação, honestidade e ética. Mano, serei eternamente grata por tudo!

Agradeço aos meus queridos irmãos, Ana Luzia e Filipe, pelo companheirismo, amizade e pela força. Sempre expressando palavras positivas e de amor.

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado pelo rigor acadêmico e nas aulas, que oportunizaram a ampliação dos meus conhecimentos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Roberto Rafael Silva, por todo apoio na condução e realização da dissertação. Sempre muito atencioso e solícito. Sua empatia, palavras de força e motivação me ajudaram a construir e concluir minha dissertação. Carrega a arte de transmitir conhecimentos. Muito obrigada!

Agradeço às Professoras Doutora Eva Terezinha Boff e Doutora Betina Schuler, pela participação na banca examinadora de qualificação e pelas contribuições na construção da minha dissertação.

Agradeço à Professora Doutora Betina Schuler, pelas trocas de saberes, pelo carinho, acolhimento, pela empatia e motivação na conclusão do meu mestrado. Agradeço de coração!

Agradeço a Rede Jesuíta de Educação – RJE pelo apoio e o incentivo na realização do Mestrado.

Agradeço à Unisinos e ao PPGEdU, por oportunizar novos aprendizados, novas experiências e por todo suporte nos momentos que precisei.

Agradeço ao padre Vicente Zorzo, por todo apoio, acolhimento e estadia para a realização das aulas presenciais na cidade de Teresina-Pi.

Ainda, agradeço o apoio das colegas da turma do mestrado e das amigas Dulce Helena, Carla Bianca, Karinni, Evelyne, Terezinha Vilani, Emanuela e Rose pelo respeito, pela valiosa amizade e por acreditar e apoiar a minha jornada no mestrado.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado insere-se na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. A dissertação, intitulada “Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)”, versa sobre os modos pelos quais as práticas curriculares inclusivas são descritas e apresentadas na produção científica brasileira no decorrer da última década. Assim, a preocupação esboçada no estudo se vincula à produção de uma investigação educativa que, sob o prisma dos Estudos Curriculares, aspira realizar uma metapesquisa acerca dos estudos publicados em nosso país. A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar tendências na produção científica publicada no Brasil sobre as práticas curriculares inclusivas no decorrer da última década. Toda estrutura desse trabalho configura-se em quatro capítulos. A estratégia metodológica elegida para a condução desta pesquisa foi a metapesquisa, pautada através de uma leitura crítica inspirada no campo dos Estudos Curriculares. É importante destacar, que a metapesquisa pode ser entendida e interpretada como uma pesquisa sobre outras pesquisas. Esse estudo trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem de caráter qualitativo, mesmo considerando que boa parte dos registros e sistematizações foi realizada com tabelas e gráficos. A metapesquisa, como estratégia, proporcionou um estudo detalhado a partir das conclusões de outras investigações, oportunizou proporcionar dados e tendências significativas para a dissertação. Como resultados centrais da pesquisa, pôde-se identificar estudos com predominância na formação do docente, TEA- Transtorno do Espectro Autista, recursos acessíveis. As análises permitiram visualizar lacunas e/ou fragilidades que perpassam as práticas curriculares, como, por exemplo, a falta de um currículo inclusivo, a inexperiência dos docentes para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, a carência de investimento em recursos pedagógico humanos e materiais, a criação e a efetivação de leis que favoreçam a educação, a falta de políticas públicas pensadas na educação, no apoio aos docentes e no contexto social da comunidade.

Palavras-chaves: Currículo. Inclusão. Metapesquisa. Prática curricular. Brasil.



## **ABSTRACT**

This master's thesis is part of the Research Line: Teacher Training, Curriculum and Pedagogical Practices. The dissertation, entitled "Inclusive curricular practices in Brazilian scientific production (2011-2020)", deals with the ways in which inclusive curricular practices are described and presented in Brazilian scientific production over the last decade. Thus, the concern outlined in the study is linked to the production of an educational investigation that, from the perspective of Curriculum Studies, aspires to carry out a meta-research about the studies published in our country. This research aims to identify and analyze trends in scientific production published in Brazil on inclusive curricular practices over the last decade. The entire structure of this work consists of four chapters. The methodological strategy chosen to conduct this research was meta-research, based on a critical reading inspired by the field of Curriculum Studies. It is important to highlight that meta-research can be understood and interpreted as a survey of other research. This study is an exploratory research, with a qualitative approach, even considering that most of the records and systematizations were carried out with tables and graphs. Meta-research, as a strategy, provided a detailed study based on the conclusions of other investigations, providing an opportunity to provide significant data and trends for the dissertation. Given the trends, it was possible to identify studies with a predominance in teacher education, ASD- Autistic Spectrum Disorder, accessible resources. The analyzes allowed us to visualize gaps and/or weaknesses that permeate curricular practices, such as, for example, the lack of an inclusive curriculum, the inexperience of teachers in working with students, the target audience of special education, the lack of investment in human and material pedagogical resources, the creation and enforcement of laws that favor education, the lack of public policies designed for education, support for teachers and the social context of the community.

**Keywords:** Curriculum. Inclusion. Meta-research. Curricular practice. Brazil.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da Metapesquisa .....	47
Quadro 2 – Etapas da pesquisa .....	49
Quadro 3 – Revistas selecionadas para as análises dos artigos .....	50
Quadro 4 – Critérios da Metapesquisa .....	51
Quadro 5 – 1º panorama da busca e seleção no período de 2011 a 2020 .....	52
Quadro 6 – 2º panorama da busca e seleção no período de 2011 a 2020 .....	52
Quadro 7 – Panorama final da busca e seleção no período de 2011 a 2020.....	53
Quadro 8 – Características e categorias .....	53
Quadro 9 – Esboço da Classificação na Primeira Planilha de Análise.....	54
Quadro 10 – Esboço da Classificação da Análise.....	55
Quadro 11 – Literaturas Plataforma <i>SciELO</i> .....	66
Quadro 12 – Marcos das Políticas Educacionais de Inclusão .....	70
Quadro 13 – Habilidades e Suporte .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de artigos examinados nas revistas .....	57
Gráfico 2 – Distribuição temporal dos artigos.....	59
Gráfico 3 – Artigos e contextos de produções dos estudos .....	61
Gráfico 4 – Artigos segundo as instituições.....	61
Gráfico 5 – Artigos segundo as etapas da educação .....	62
Gráfico 6 – Artigos segundo as práticas inclusivas .....	63
Gráfico 7 – Artigos segundo a abordagem investigativa .....	64
Gráfico 8 – Tendências que se destacam: formação do docente, suporte pedagógico e TEA .....	65

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tendência Formação do docente.....	68
Figura 2 – Tendência Recursos e Materiais.....	79
Figura 3 – Tendência TEA -Transtorno do Espectro Autista .....	87

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIAEM	Conferência Interamericana de Educação Matemática
CID-PL	Centro de Iniciação Paraolímpica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECS	<i>The Picture Exchange Communication System</i>
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>17</b>
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR: BREVE REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL .....</b>	<b>19</b>
<b>3 PARA COMPREENDER O CAMPO DOS ESTUDOS CURRICULARES .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Currículo: apontamentos gerais .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Currículo, conhecimento e práticas inclusivas .....</b>	<b>38</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO: A METAPESQUISA COMO ESTRATÉGIA.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Apresentando a Metapesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Tecendo a Metapesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>4.3 Organização e classificação da revisão de literatura.....</b>	<b>52</b>
<b>5 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÚLTIMA DÉCADA .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Tendências na produção acadêmica 2011 a 2020 .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1.1 Tendência formação docente.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1.2 Tendência recursos acessíveis.....</b>	<b>80</b>
<b>5.1.3 Tendência TEA - Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>88</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO – REVISÃO DA LEITURA SISTEMÁTICA FINAL .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B – TENDÊNCIAS: 2011 A 2020: TEA, FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO, RECURSO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS E ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Reavaliar os saberes vivos, ligados às práticas sociais, que são instrumentos de ação sobre o mundo, não é um sonho liberal. Essa ideia está na base de uma escola democrática. (BOLÍVAR, 2009, p.150).*

A presente dissertação de Mestrado versa sobre os modos pelos quais as práticas curriculares inclusivas são descritas e apresentadas na produção científica brasileira no decorrer da última década (2011-2020).

Assim sendo, a preocupação, aqui, se vinculará à produção de uma investigação educativa que, sob o prisma dos Estudos Curriculares, aspira realizar uma metapesquisa acerca dos estudos publicados em nosso país.

A metapesquisa pode ser entendida e interpretada como uma pesquisa sobre outras pesquisas, ou ainda melhor, o estudo que visa explicar o processo de pesquisa sobre uma temática, campo ou área específica (ROSENBAUM; LANGHINRICHSEN-ROHLING, 2006). Seu desenvolvimento estará situado na possibilidade de ampliar os olhares analíticos referentes à inclusão escolar no Brasil, interessado em examinar, com maior atenção, as práticas curriculares inclusivas. A opção pelas práticas curriculares diz respeito aos sujeitos do cotidiano escolar, os recursos para promover o desenvolvimento dos indivíduos e uma aprendizagem significativa.

O campo dos Estudos Curriculares remete-nos a uma preocupação com a seleção dos conhecimentos e experiências a serem ensinados na escola (SACRISTÁN, 2013). Dessa perspectiva, adquirem centralidade noções como conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes, que a escola seleciona para compor a sua agenda formativa. Também é importante ponderarmos que as autonomias relativas aos educadores estão sistematicamente atreladas às estruturas da instituição. Outrossim, destacamos, para fins introdutórios, a relevância de estudar a questão da inclusão na contemporaneidade, bem como, a função socializadora e formativa do ser humano.

Interrogaremos, pelas práticas curriculares inclusivas, o fato destas práticas estarem sintonizadas ou não com os movimentos internacionais em defesa das pessoas com deficiência que, no Brasil, recebe maior ênfase a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Nessa direção,

salientamos um trecho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2008, p. 5).

Com base no escopo da investigação até agora apresentada, este trabalho justifica-se porque o tema é necessário e fundamental à escola brasileira e à universidade, já que os estudantes demandam o recebimento de uma boa preparação para ingressá-la. Outro motivo é a profissão que eu, enquanto pesquisadora que ora desenvolve este estudo, atuo, assessorando escolas, diariamente. Isso incentiva-me a pensar sobre o tema. Desse modo, sendo profissional da educação, uma das questões consideradas de suma importância é a necessidade de um olhar crítico e reflexivo em relação ao fazer docente inclusivo.

Mediante as experiências adquiridas ao longo dos anos como docente e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, tive a possibilidade de contemplar essa temática de forma mais ampla e aprofundada, na prática, através do convívio diário com esse público. Também lidando com as angústias, dúvidas e dificuldades dos docentes sobre o que seria inclusão e em como realizá-la, adaptando o currículo limitado para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Pensando dessa forma e presenciando a realidade de inúmeros docentes e discentes, nas atividades profissionais da coordenação, em um colégio da Rede Privada de Ensino, entendi a necessidade e a importância da inclusão dos estudantes nos processos da escola. Ao mesmo tempo, ao realizar um movimento de revisão de literatura, deparei-me com o pensamento de Bolívar (2019), para quem a escola é um espaço democrático para todos, proporcionando uma educação global, baseada na equidade, viabilizando acesso à participação, ao reconhecimento, à aprendizagem, e respeitando as diferenças de cada estudante. O autor completa a elaboração de um currículo básico, precisa garantir uma cultura comum para todos, principalmente para os que estão em situação menos favorecida, sendo um caminho para alcançarmos uma educação mais justa. Nas palavras do pesquisador:

Uma educação inclusiva, em sentido amplo, inclui todas as competências essenciais que permitem realizar-se, integrar-se socialmente e participar



ativamente na vida pública. O movimento de educação inclusiva está, portanto, vinculado ao direito de todas as crianças e jovens de receber uma educação de qualidade baseada nos princípios de equidade e justiça social. (BOLÍVAR, 2019, p. 831).

Olhando para o processo histórico da inclusão escolar no contexto brasileiro, as pesquisadoras Lopes e Fabris (2017) evidenciam que, na década de 1990, a educação especial ainda era pensada por uma lógica de integração, sendo organizada e oferecida como substitutiva ao ensino regular, distanciando-se de um projeto inclusivo que busca oferecer a educação especial como complementar e suplementar à educação regular. Com relação ao surgimento do movimento de inclusão no nosso país, Lopes e Rech (2013, p. 213) asseveram que:

No Brasil, o movimento pela inclusão escolar teve sua emergência na década de 1990, quando a palavra inclusão passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), datados do ano de 1997.

Diante da situação atual da educação, trabalhar com um currículo formal e único não atende à expectativa dos estudantes com necessidades especiais, pois o material didático adotado, muitas vezes, não se adapta à realidade das aulas que, normalmente, duram cinquenta minutos, ocasionando frustrações aos docentes que não conseguem atingir suas metas quanto às práticas.

Acorsi (2009, p. 169), por sua vez, esclarece que

a inclusão nas escolas brasileiras é um fato. Tal fato se manifesta nos discursos de professores que encontram as mais variadas formas para nomear aquilo que, para eles, ora parece como um problema, ora como mais uma demanda de que precisam dar conta.

Atentando para a compreensão de Acorsi e as contribuições dos autores e autoras estudadas neste projeto, através de um olhar crítico e analítico, expressamos a seguinte questão investigativa que acompanhou cada passo do desenvolvimento desta pesquisa: **que tendências investigativas têm se manifestado na última década no cenário educacional sobre as práticas curriculares na educação inclusiva no contexto brasileiro?**

Ampliando essa argumentação, realçamos a pesquisa de Matos e Mendes (2015, p. 13), que apontam, claramente, as dificuldades dos docentes.

Educadores indicam que a falta de mais profissionais da área de educação especial constitui-se em grande empecilho para efetivação da inclusão escolar. Eles sentem necessidade de maior quantidade de cuidadores nas escolas, de orientações mais sistemáticas dos especialistas a fim de qualificarem sua atuação profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem, por assim dizer, para estabelecer os princípios que fundamentam a formação integral e humana, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Homologada em 2017, a Base trata de um direito atribuído a todos. Respondendo às finalidades da educação escolar, a Carta Constitucional, mais especificamente no Artigo 210, traz a obrigação de que sejam “fixados 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).

Dessa maneira, uma escola de formação educacional integral, que atende à inclusão, deve investir na formação permanente de seus profissionais para exercer, com qualidade, suas atividades, levando em consideração as formas de procedimentos adequados à rotina educacional.

É nessa perspectiva que pensamos a construção da formação dos profissionais da educação que sejam capazes de trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva; que sejam capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso. (BAPTISTA, 2006, p. 99).

Em suma, numa concepção de inclusão, as eficiências das demandas escolares dependem de formação específicas atribuídos ao corpo docente. Desse entendimento, inferimos que o êxito educacional só terá legitimidade com o processo de formação dos profissionais. E, foi na ótica de agregar novos saberes, que busquei enveredar no mestrado acadêmico.

Ainda na adolescência, tive a oportunidade de auxiliar minha mãe como mediadora dos seus estudantes nas tarefas escolares. Ao observar sua rotina, diariamente, com amor, compromisso e a seriedade no que fazia, fui envolvendo-me cada vez mais no caminho da docência. No ensino médio, optei por fazer o curso pedagógico e, ao encerrá-lo, ingressei na faculdade de Pedagogia.

Na faculdade, fui convidada a lecionar em uma escola de educação infantil. Naquele momento, pude vivenciar novas experiências, entender que trabalhar com educação envolvia consolidar habilidades, competência, e o que o docente

proporciona não era pautado simplesmente por ser acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não era um conhecimento feito só de experiências. É saber agir em situação cotidiana.

Por isso, tomada por desejos e anseios, finalizei a formação acadêmica em Pedagogia. Como, desde cedo, estudava inglês, iniciei a faculdade de Língua Inglesa. Enquanto cursava a faculdade, recebi convites para assumir turmas como docente na língua estrangeira, em três diferentes colégios de Redes Privadas de Ensino de Fortaleza. Atuando como docente horista de Inglês, experienciei situações com diferentes estudantes, público-alvo da Educação Especial. Como docente, entendi que o currículo estabelecido pelas escolas não atendia às expectativas dos estudantes com necessidades específicas. Além do currículo, friso, também, que o material pedagógico, o espaço físico e o tempo de aula, frequentemente, não eram adequados para oferecer educação qualificada a esses estudantes. Essa situação observada gerava certa frustração, por não conseguir atingir o meu objetivo docente. Portanto, procurei cursos que pudessem capacitar-me para melhor atendê-los.

Concomitante às escolas que trabalhava, passei na seleção do Pro-Jovem Urbano, programa do Governo Federal que preparava os jovens para serem inseridos no mercado de trabalho. Ingressando no projeto, passei por situações de inclusão e exclusão. Ao exercer meu momento de coordenadora de núcleo e docente percebi que o programa e as escolas públicas não estavam estruturados para tratar algumas particularidades e especificidades dos estudantes, escolas e docentes como, por exemplo: formação do docente, currículo que não atendia aos estudantes, demandas de docentes, por não saberem trabalhar com as dificuldades presentes no dia a dia.

Anos depois, cursei a especialização em Coordenação e Supervisão Escolar. Ao concluir o curso, convidaram-me para exercer a função de coordenadora pedagógica em uma das escolas que trabalhava na rede privada. Foi nesse momento, sendo coordenadora, que surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Acadêmico e aprofundar-me na temática que envolvia o meu cotidiano através das aulas, seminários, práticas de estudo e docentes que mobilizavam todo esse quadro acadêmico.

Ao viver essa experiência, tive a oportunidade de acompanhar os docentes e estudantes mais de perto, o processo de ensino e aprendizagem, e outras ações. Pude entender que muitas situações advindas não dependiam só da coordenação ou da direção da instituição, perpassavam os muros da escola, envolvendo toda uma

conjuntura social, cultural e econômico. Ou seja, a escola deve estar alinhada ao momento democrático, buscando metodologias que atendam em benefício dos estudantes.

Entre tantas situações a serem analisadas e aprofundadas, percebi que cada docente se relacionava de maneira particular com a inclusão, porém, não entendia por que tanta resistência em um contexto tão vivido dentro da realidade escolar. Para entender melhor, estive imbricada num processo crítico e reflexivo sobre a inclusão escolar, currículo, práticas e docência, em busca de compreender as tramas que o envolviam.

A partir das considerações expostas acima e da retomada de minhas experiências profissionais e acadêmicas, sinalizo que o presente trabalho traz como objetivos:

### **1.1 Objetivo geral**

Identificar e analisar tendências na produção científica publicada no Brasil sobre as práticas curriculares inclusivas no decorrer da última década.

### **1.2 Objetivos específicos**

- a) mapear e analisar estudos sobre educação inclusiva;
- b) identificar e categorizar tendências e/ou lacunas que as práticas curriculares inclusivas enfrentam;
- c) desenvolver dados que ajudem a contribuir para meu espaço de atuação e para outros estudos.

Na sequência, apresentamos a estrutura desse trabalho, que se configura em cinco capítulos. Nesta “Introdução” explicitamos uma teorização sobre a temática currículo e práticas inclusivas, a problemática e a relevância para esse trabalho, objetivos e um breve resumo sobre a vida acadêmica e profissional da mestranda, motivação dessa pesquisa.

No segundo capítulo, nomeado “Inclusão Escolar: Revisão histórica e conceitual”, apresentamos um percurso sobre a história da inclusão em nosso país, uma pequena revisão conceitual, com a finalidade de construir uma aproximação

inicial, e um campo de problematização para esta temática. Importante frisar que neste capítulo procuramos lançar mão de uma literatura diversificada, que permitisse alargar a compreensão sobre as práticas curriculares inclusivas.

Seguindo, no terceiro capítulo, revisamos o campo dos Estudos Curriculares. Neste capítulo, trazemos desde como e quando o currículo se constituiu, os teóricos que fundamentam e o que eles dizem sobre o currículo, sua trajetória e atravessamentos frente à conjunção político, social e cultural. Ainda que de maneira sintética, a intenção esteve em descrever alguns dos pressupostos teóricos que permitem uma pesquisa no âmbito curricular.

O quarto capítulo, “Percurso metodológico”, é composto por três seções. A primeira seção, intitulada “O que é a metapesquisa”, explicita a conceituação e autores que embasam a metodologia, como se constitui perante metodologia de pesquisa no campo da política educacional. Em seguida, a segunda seção, nomeada “Tecendo a metapesquisa”, composta por ideias e estratégias para desenvolver o percurso metodológico a fim de obter resultados consistentes e significativos para este trabalho. Por fim, trazemos na terceira seção, denominada “Organização e classificação da revisão de literatura”, o quantitativo de artigos investigados e selecionados frente aos descritores designados para a busca. Após essa etapa, realizamos a organização, classificação e análises das literaturas.

O quinto capítulo, “Práticas curriculares inclusivas: um diálogo com a produção acadêmica na última década”, é constituído por uma seção denominada “Tendências na produção acadêmica 2011 a 2020”. Neste capítulo apresentamos as tendências destacadas: Formação docente, Recursos acessíveis e Transtorno do Espectro Autista, a construção dos gráficos, visando identificar, comparar, categorizar e classificar dados das pesquisas sobre práticas curriculares inclusivas. Por fim, realizamos reflexões suscitadas sobre as tendências predominantes estudadas.

## 2 INCLUSÃO ESCOLAR: BREVE REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

*Uma educação inclusiva, em sentido amplo, inclui todas as competências essenciais que permitem realizar-se pessoalmente, integrar-se socialmente e participar ativamente na vida pública. (BOLÍVAR, 2019).*

Neste capítulo, iremos olhar, com especial atenção, para o campo da educação inclusiva no enredo brasileiro, com base em uma visão histórica e conceitual. Entendemos que o campo da Educação Especial, historicamente, tem se definido como uma educação que se distingue da educação regular. Quer dizer, uma educação oferecida para aqueles que, por diferentes razões, precisavam ser separados do ensino comum.

Bianchetti (1995), ao realizar uma análise dos aspectos históricos da Educação Especial, reitera a importância de atentarmos para como as sociedades primitivas, que desde os primórdios, têm se relacionado com as pessoas com alguma deficiência. Para o pesquisador, a questão da deficiência ou a emergência da Educação Especial “só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo suas necessidades básicas e, por decorrência, como foram construindo sua existência” (BIANCHETTI, 1995, p. 8). Desse modo, faremos uma revisão histórica referente ao processo de inclusão, realizando recortes temporais sobre as racionalidades que constituíram o campo da Educação Especial para chegarmos até uma racionalidade inclusiva.

Lockmann (2016, p. 20) reconhece que os modos de pensar das sociedades “[...] vem assumindo diferentes ênfases e funcionando a partir de um *modus operandi* que difere a cada época histórica”. Então, pensar a educação, não somente de forma inclusiva, mas acerca de todos os campos e olhares possíveis, torna-se uma tarefa imprescindível para as pesquisas sobre a temática da educação especial, como nos assegura a pesquisadora Jannuzzi (2004, p. 10):

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

As sociedades grega, romana e/ou egípcia já lidavam com essa questão, cada uma à sua maneira e com suas peculiaridades. Os egípcios se mostravam mais complacentes com as questões dos deficientes, não havia exclusão, julgamento ou condenação. Eles tinham oportunidade de trabalho, podendo sustentar-se e ter abrigo, além da viabilização de uma vida junto com as outras pessoas. Sobre isso, a autora sustenta que:

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (GUGEL, 2008, p. 2).

Desde a Idade Média a deficiência esteve presente, fazendo parte da/na sociedade. Seja ela omissa, judicativa, condenatória ou de aceitação, de alguma forma estava presente. E, com o passar dos anos, foi recebendo atenção mais abrangente, ganhando normas e respeito que antes não existiam. Shimazaki (2019, p. 2), em seu estudo sobre os fundamentos da educação especial, declara que:

A maioria das tribos eram nômades e acabavam abandonando os idosos, doentes e os deficientes, porque essas pessoas geralmente não conseguiam acompanhar o ritmo de caminhadas do grupo. A morte se dava por inanição ou eram devoradas por animais ferozes. Entre os séculos XVII e XVIII, [...] os Esquimós, deixavam os velhos e deficientes em locais estratégicos para serem devorados pelos ursos brancos. Outras tribos, como a dos índios Ajores, eliminavam os recém-nascidos deficientes e as crianças não desejadas, especialmente as do sexo feminino. Já os velhos e as pessoas que ficassem deficientes eram enterrados vivos, alegando que a terra os protegeria contra tudo e contra todos. Entre os Hebreus, toda doença crônica ou deficiência simbolizava impureza ou pecado.

Bianchetti (1995), em sentido histórico, elucida que dois paradigmas merecem nossa atenção a respeito da relação da sociedade com a deficiência – o paradigma espartano e o paradigma ateniense. Enquanto no paradigma espartano “se, ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada” (BIANCHETTI, 1995, p. 9), no paradigma ateniense “o deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, [posteriormente] para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado” (BIANCHETTI, 1995, p. 9).

Novamente, segundo Bianchetti, devemos voltar nossa atenção para o século XVI, o qual apresenta importantes mudanças na relação da humanidade com o saber, deslocando a centralidade do pensamento divino para o antropocentrismo. Nesse viés, fica perceptível um grande avanço da/ciência e tecnologia, oportunizando uma concepção futura do homem sobre a natureza, proporcionando que passe do reino da necessidade para o reino da liberdade:

O expansionismo, a necessidade e a busca de novos mercados, as navegações, etc., desafiavam a ciência, impulsionaram descobertas. Paralelo a esses avanços na base material, vão sendo forjados, em nível teórico-ideológico, as explicações e, posteriormente, as justificativas para a hegemonia burguesa. O que vai ficando claro nas práticas do homem é que o teocentrismo vai cedendo espaço ao antropocentrismo. Devendo lembrar, porém, que a igreja e a nobreza não saíram da cena gratuitamente e facilmente. E, nesse aspecto, a burguesia foi revolucionária, debateu-se contra a ordem feudal, impondo o seu projeto, sendo a Revolução Francesa o ponto de chegada da fase revolucionária da burguesia. (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Bianchetti (1995) explana, também, que, o homem passou a ser figura importante ao cenário social, indo em busca de estudos e do domínio da ciência. Com o capitalismo industrial em acessão e com as ofertas de trabalho, o homem foi a procura de especialização e de novos mercados, no entanto, as pessoas com algum tipo de deficiência não tiveram opções, ou eram colocadas no sistema de produção, ou eram assistidas pela sociedade. Nessa época, o homem começou a ser comparado e visto como uma máquina. Aqui, o autor nos chama atenção, pedindo para pensar sobre a seguinte questão: “se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é de que a disfunção de uma peça” (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Em vista disso, as pessoas com deficiências ficam mais visadas e surge a necessidade de construção de uma educação especializada, voltada especialmente à preparação dos deficientes para o mercado de trabalho. Nesse período histórico, se destacou a ampliação da luta e da defesa da oferta de uma educação para todos, da concepção de liberdade e à igualdade dos direitos, pilares do liberalismo que a Revolução Francesa consagrou.

Sublinhamos alguns pensadores como John Locke (1632 – 1704), que lutava pelo direito à liberdade, e Jan Amós Comenius (1592 – 1670), com sua obra intitulada *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (BIANCHETTI, 1995, p. 14), tiveram importantes participações com suas ideias, apoiando a educação, bem como



a compreensão da educabilidade de todos os sujeitos. Olhando para o cenário brasileiro, Jannuzzi (2004, p. 11) garante que:

De um modo geral, até a década de 1930, prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão. Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava, principalmente, produtos, aqui, nativos, para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. Houve, inclusive, ordenações imperiais nesse sentido. Predominava a preocupação em dar-lhes abrigo e alimentação e, talvez, alguns até puderam receber instrução, juntamente com os considerados normais, uma vez que havia a preocupação em instruir os órfãos, sendo estes depois encaminhados para outras instâncias, inclusive como professores.

Conforme Bianchetti (1995), com o incentivo e apoio dos educadores da época, a escola passou a ter seu valor e a ser disputada por toda classe social. As pessoas investiam na educação, acreditando que a formação poderia promover a mudança de classe social. Todavia, a escola logo passou a ser um espaço de exclusão, por não conseguir viabilizar igualdade para todos. Com o agravante da situação, começou a fracassar a pedagogia da essência, em seguida, surgiu a pedagogia da existência, que deu origem à Escola Nova.

Jannuzzi (2004) ratifica que o movimento da Escola Nova, na década de 1930, ressaltava a visão da psicopedagogia e da psicologia. Com a chegada de Antipoff em Minas Gerais, e depois no Rio de Janeiro, muitas mudanças aconteceram na esfera da educação, com a introdução de teorias de aprendizagem psicológica. Jannuzzi (2004, p. 10-11) identifica três concepções que retratam a educação especial daquele momento, sendo elas:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema:

B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto

socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

Analisando os conceitos de Jannuzzi (2005), é possível concluirmos que as linhas de raciocínio que convergem na manifestação em si da deficiência têm intervindo diretamente na área da Educação Especial, sobretudo por focalizarem as necessidades específicas dos sujeitos com atenção em sua patologia. Através destas conceituações, constatamos que o campo da educação especial recebeu uma forte influência das áreas da psicologia e da medicina, categorizadas por Jannuzzi como psicopedagógica e médicopedagógica.

Esse encaminhamento escolar não lidava com a análise dos conteúdos a serem abordados em sala de aula ou, até mesmo, de verificar os motivos e razões do não aprender de cada um e dos rendimentos insuficientes. O enfoque estava em identificar o defeito no educando, para intervir na sua correção.

Nesse sentido, Mendes (2010) alega que a educação especial desse período não possuía um caráter educacional, quer dizer, não almejava o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Durante muitos anos, manteve-se ligada às questões clínicas; os estudos desenvolvidos eram realizados por médicos e seus resultados pouco divulgados. A autora afirma que:

[...] o marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1984, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. (MENDES, 2010, p. 94).

A criação dessas instituições foi um importante marco para a educação especial no Brasil. A experiência acumulada no trabalho com os sujeitos com deficiência nesses ambientes criou condições para o fortalecimento do campo da educação especial. Sobre a significância da criação dessas instituições, Teixeira (1968, p. 71) disse que:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

A deficiência começava a ser compreendida como um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. Entretanto, com influência do

escolanovismo, movimento que tinha como princípios, de acordo com Cunha (1998), impulsionar o estudo pelas pesquisas científicas, redução da desigualdade social, e estimular a criança a ter sua liberdade, essa noção começou a se modificar. Sobre a corrente pedagógica que norteava a educação de pessoas com deficiência, a tentativa de agregar a 'escola nova' à educação de pessoas deficientes mostrava-se promissora, uma vez que propunha uma escola com pedagogia mais abrangente:

A vinculação histórica dessas práticas está na emergência de uma racionalidade científica inscrita no campo da educação obrigatória para os sujeitos com deficiência, que ocorre mais especificamente na virada do século XIX para o XX, no contexto das pedagogias corretivas. [...] essas pedagogias surgiram em princípio do XX sob os discursos da Escola Nova para correção da infância anormal. Com a imposição da escola obrigatória como dispositivo de integração das classes trabalhadoras. (SARDAGNA, 2013, p. 47).

Com base no exposto pelos autores até aqui revisados, podemos compreender que existiu uma forte vinculação entre o pensamento pedagógico da Escola Nova e da Educação Especial. Faz-se mister relevar que a área da educação especial no Brasil recebeu muitas críticas, como explicam Lopes e Fabris (2017, p. 96):

A educação especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas: o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na compensação, o foco assistencialista e, muitas vezes, de tolerância que, muitas vezes, parecia determinar as práticas profissionais.

Na década de 1970, a educação especial começou a ser vista com mais atenção, passando a se tornar uma preocupação dos governos, de seus respectivos estados, na criação e fundação de instituições que pudessem atender esse público. O país vivenciava a teoria do capital humano, a escola passava a ser vinculada ao setor produtivo, formando seus estudantes para os trabalhos que seriam relacionados futuramente. "Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas", complementa Jannuzzi (2004, p. 14).

Com as exigências da institucionalização da escolaridade obrigatória, começou-se a discutir a ineficiência das escolas em atender as demandas de seus estudantes, relata Mendes (2010). Foram criadas classes e escolas especiais, onde

eram alocados os estudantes público-alvo da educação especial, os que indicavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Daí o discurso enfatizar o princípio de *mainstreaming*, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida, com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isso entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial. (PEREIRA *et al.*, 1980, p. 6 *apud* JANNUZZI, 2004, p. 16-17).

Consoante a pesquisadora, a teoria da integração teve origem na Dinamarca, já na década de 1950, contudo, só nos fins dos anos de 1970 que foi incorporada no Brasil, evidenciando um atraso na integração dos deficientes a sociedade.

Enquanto se observavam as exigências da institucionalização, da inserção de classes especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias para os diversificados graus de deficiência em inúmeras nações, no decorrer da primeira metade do século XX, no Brasil, prevaleceu, no geral, a negligência com a classificação, com a criação de serviços e com a conceituação. Junto com a ampliação de classes e escolas especiais, a identificação, a seleção e a classificação dos estudantes considerados anormais ocorriam de forma privilegiada no espaço escolar. Tal identificação tinha como base, na maioria das vezes, critérios vagos, fundamentados em defeitos pedagógicos, tais como:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível. (JANNUZZI, 1985, p. 20).

Baptista (2019) diz que tal ângulo estava baseado nesse momento de ampliação dos serviços públicos para o atendimento dos sujeitos e da inserção da educação especial dentro da gestão pública através do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), trazendo novas transformações e perspectivas na visão da inclusão e da educação especial:

Os anos 1970 marcam, portanto, um momento de ampliação de serviços públicos, como as classes especiais, e de inserção da educação especial na esfera da gestão pública por meio do Cenesp, o qual será, posteriormente, transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse momento histórico havia o predomínio de uma concepção relativa à escolarização condicionada, pois, a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola

especial –, em geral de caráter substitutivo ao ensino comum. (BAPTISTA, 2019, p. 6).

A segregação ocorria com o objetivo de preparar os estudantes público-alvo da educação especial a serem inseridos, depois, na sala comum. Para Baptista (2019, p. 6), “[...] havia o predomínio de uma concepção relativa à escolarização condicionada”, ou seja, dependendo das limitações enfrentadas pelo alunado, haveria a indicação de um serviço que viesse atendê-lo fora das paredes escolares regulares, podendo ser uma classe especial ou uma escola especial, sendo, algumas destas, substituta do ensino regular. Carvalho certifica que, nesse período, nas políticas brasileiras, a ênfase estava na integração, com forte atuação das redes privadas, conforme as palavras da autora:

No caso das ONGs, trata-se de trazer para as escolas regulares aqueles alunos que estão aptos a frequentá-las, ainda que em classes especiais. Assim, as escolas particulares e filantrópicas se especializariam no atendimento àqueles alunos que, por suas características, não têm condições de frequentar a rede governamental. Pelo menos por agora... (CARVALHO, 1993, p. 95).

Maior (2018), em recente reflexão, admite que a lógica da integração e do déficit relacionado à compreensão da deficiência expressa um conjunto de ideias que, ainda hoje, são frequentes na educação especial, apesar do debate internacional relativo ao modelo social da deficiência, que tinha como foco debater sobre as limitações e a integração social das pessoas com deficiências.

Em conformidade com Sardagna (2013), a separação dos corpos é a forma de institucionalização do anormal, fazendo com que a integração escolar ganhe força. Escolas ou centros especializados deveriam garantir o sucesso da escolarização desses sujeitos, porque as atenções seriam voltadas e focadas diretamente naquele propósito, o sujeito com deficiência.

Kassar (2011) notabiliza que a constituição das escolas inclusivas, no Brasil, recebeu orientações e apoio internacionais, com destaque para a Declaração Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, ou Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, definida na Tailândia, em 1990, com enfoque “em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”.

A Declaração reforçava a necessidade do procedimento de democratização do ensino, enfatizando a importância da reestruturação do ambiente escolar, visando garantir a permanência, acesso e ensino de qualidade a todos os discentes, sobretudo considerando apontamentos como a evasão escolar, a falta de acesso ao sistema escolar e os altos índices de analfabetismo (JESUS *et al.*, 2015). Por esse olhar, a educação inclusiva precisa ser compreendida em sua perspectiva global:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2010, p. 9).

Com relação à declaração de Jomtien, frisamos que o documento defendia que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Além disso, a declaração estabeleceu uma série de compromissos mundiais, objetivando garantir, de forma global e a todos, os conhecimentos básicos ao seu desenvolvimento e inserção na sociedade, podendo usufruir e contribuir para uma sociedade mais justa. Dessa maneira, o texto explicita que:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 2).

A partir de então, os países signatários da declaração de Jomtien, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso de elaborar planos decenais de educação, estabelecendo diretrizes e metas que contemplem o que foi proclamado na Declaração, atentando para os seus objetivos.

Outro destaque de movimentos internacionais em defesa da inclusão consiste na Declaração de Salamanca (1994), realizada na Espanha. O documento é considerado, por pesquisadores, um dos maiores passos rumo à concessão de direito da Educação Inclusiva às pessoas com deficiência e tornou-se um marco importante na história, dado que oficializou o termo Educação Inclusiva, e estabeleceu ações que reafirmaram o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas e financeiras (BRABO, 2015).

Em nosso país, o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos data do período de 1993 a 2003. O país assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, instituindo que “[...] a escola é o espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei” (BRASIL, 1994, p. 11). Entendemos que “todos” abrange amplo espectro, desde crianças a adultos, sem distinção de classe, credo, gênero e cor e, acima de tudo, se são deficientes ou não.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei no 9.394/1996. Baptista (2015) traz que esses instrumentos instituíram os fundamentos para a Educação Especial voltados à Educação Básica, sem embargo, os dois instrumentos aqui mencionados só vieram reforçar o que já estava na Constituição de 1988, centralizado na “defesa da escolarização dos sujeitos da ‘educação especial’, com prioridade ao ensino comum como *lócus* destinado a esse processo”.

Brabo (2015) menciona que a educação especial, até então, era considerada substitutiva ao ensino regular, ou acontecia fora, ou era paralela ao ensino regular, por vezes, em instituições e classes especiais, sem proporcionar aos estudantes o convívio com as demais pessoas das turmas regulares. Não obstante, partindo da necessidade de organizar a educação dos estudantes com deficiência por um viés inclusivo, o governo brasileiro passou a reunir esforços para definição de uma nova política de educação especial, como falam Jesus *et al.* (2015, p. 65):

Uma política de inclusão escolar necessita se materializar em prática social da escola, que, por sua vez, denote e consolide a própria função, ou significado, da política pública, que é organizar uma ação em prol de um público com recursos públicos. Trata-se de medidas de intervenção administrativa ou de aplicação orçamentária do Estado, do poder público.

Com resultado dos esforços, em 2001, promulgou-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação especial na Educação Básica. A Lei estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse documento determinou que é de responsabilidade dos sistemas de ensino matricular todos os estudantes, cabendo às escolas a organização necessária para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Tendo por base as Diretrizes Nacionais Curriculares, foi-se delineando um grande esforço para definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Quanto aos pressupostos que embasam essa política, o MEC alude que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em consonância com Baptista (2015), tais documentos têm como intuito dar suporte aos sistemas de ensino para que consigam ofertar uma educação, de fato, inclusiva. Notamos uma “relação de continuidade” em tais documentos, como aclarado nesse excerto da Política de Educação Especial:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2009, p. 1).

No decorrer dos anos, normas e decretos importantes foram surgindo com a intenção de amparar os sistemas de ensino para que conseguissem ofertar uma educação realmente inclusiva. Como exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, fundamentada no Decreto Federal nº 6.651/2008 (revogado pelo Decreto no 7.611/2011), que institucionalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não admitindo mais classes e escolas especiais como um atendimento paralelo. A oferta de AEE consiste em uma busca de



garantir a aprendizagem e a permanência dos estudantes com deficiência que ingressam no ensino regular. As pesquisadoras Scherer e Dal'Igna (2015, p. 416) ponderam sobre esse assunto:

Para que todos possam ingressar e permanecer na escola, criam-se estratégias para gerenciar os problemas de aprendizagem de alunos, de maneira a garantir condições para que todos permaneçam dentro da escola e se tornem alvo das ações do Estado. Uma dessas estratégias apresenta-se materializada no Atendimento Educacional Especializado.

Esse é um importante documento, que traz a caracterização do AEE de seu público-alvo e de seus objetivos; também apresenta orientações para as escolas com relação à construção do seu projeto político-pedagógico e sobre as atribuições e a formação exigida para exercer a docência no AEE: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial” (BRASIL, 2009).

O AEE, por conseguinte, se destina a garantir a permanência do estudante na escola regular, promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade, igualmente, favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do estudante para que, deveras, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Diante das Diretrizes que impulsionaram o AEE, não se admitiam mais classes e escolas especiais como um atendimento paralelo. Tal determinação gerou muitas discussões e mobilizou as instituições especializadas e diferentes Organizações Não Governamentais. Sardagna (2013) reitera que o atendimento paralelo não significa trocar o sujeito de espaço por outros, “mas muito mais o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos procedimentos de controle, mediante novas formas de governamentalidade. Que se apresentam em tempos de inclusão escolar” (SARDAGNA, 2013, p. 58).

Em novembro de 2011, foi publicado o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que dispôs sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, reforçando a necessidade de uma organização pedagógica inclusiva em todos os

níveis, sem discriminação e tendo como base a igualdade de oportunidade. Do mesmo modo, definiu o público-alvo da educação especial: “para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Com isso, a educação inclusiva cria um paradigma educacional fundamentado na noção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O alicerce dos acontecimentos legais perpassa a proposta de uma educação inclusiva. Mas, mesmo reconhecendo que já houve avanços, para efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda há um longo caminho a ser percorrido, posto que “[...] apesar do acesso escolar mais democrático, observam-se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que a ela ocorre [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Na linha de garantia de direitos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência sobreleva-se, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que se destina, logo em seu Artigo 1º, a garantir e promover as condições de igualdade para pessoas com deficiência, o seu acesso à educação, projetando sua inclusão social e cidadania. Esse Estatuto busca efetivar a igualdade na oferta, condição de ensino-aprendizagem e a não discriminação, assegurando, à pessoa com deficiência, o direito à igualdade de oportunidade, assim como a não sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito que impeça o pleno exercício dos seus direitos individuais e sociais.

Em setembro de 2020, foi publicado o Decreto Presidencial nº 10.502, denominado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O decreto, delimita a criação de instituições de referência em ensino especial e prevê a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes e instituições especializadas. Ao analisarmos o decreto, observa-se implicações que atingem fortemente a Educação Especial. O documento reforça o modelo centrado no indivíduo abrindo espaço para segregação. Para os estudiosos da área da educação e para os movimentos políticos em defesa das pessoas com deficiência, fica caracterizado como retrocesso diante de tudo que se foi conquistado.

Como foi possível evidenciar nesse capítulo, a educação especial passou por um conjunto de transformações ao longo da história, com diferentes ênfases. Cada ênfase corresponde as diferentes formas das sociedades compreenderem tanto a educação como a diferença. Destacamos a década de 1990 como período histórico essencial para o fortalecimento dos movimentos inclusivos derivados, principalmente, da luta das pessoas com deficiência e suas famílias. Os documentos normativos passam a direcionar uma série de estratégias almejando a inserção dos estudantes público-alvo da educação especial na educação regular. Sublinhamos a proposição das adaptações curriculares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A educação inclusiva passa a ser alvo, também, das pesquisas acadêmicas que buscam investigar mudanças e desafios no/do dia a dia, como a formação do docente está sendo organizada para o atendimento desses estudantes e como a cultura escolar como um todo tem se mobilizado desde essa nova organização. Para tanto, neste estudo, procuramos delinear as principais tendências da pesquisa acadêmica na última década, tendo como recorte, investigar as práticas curriculares inclusivas.

Como vimos, a educação inclusiva atravessou mudanças que ajudaram a construir sua história. Desde a concepção inclusiva no contexto social, na perspectiva educacional que fomenta o princípio da institucionalização dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, ao princípio da integração desses sujeitos, ora em espaços exclusivos, ora em espaços integrados, e essa realidade tem mudado através das reivindicações e de lutas diárias das pessoas com deficiência ou transtornos específicos de aprendizagem. Diante do contexto das mudanças, destaca-se a década de 1990, como um marco importante. Nessa época, a inclusão recebeu apoio com normas e iniciativas ganhando força, porém é significativo refletir que é uma causa que precisa ser evidenciada e que necessita de engajamento das políticas públicas para ocorrer mudanças positivas, a sociedade deve estar envolvida nesse processo para que os direitos dos estudantes público-alvo da educação inclusiva sejam respeitados.

Após ter revisado, de modo bastante exploratório, a composição histórica do campo da educação inclusiva, no próximo capítulo, traremos uma descrição do campo dos Estudos Curriculares. A intenção encontra-se em explicitar os pressupostos teóricos que orientaram o desenvolvimento desta investigação.

### 3 PARA COMPREENDER O CAMPO DOS ESTUDOS CURRICULARES

*[...] garantir um currículo comum a todos os cidadãos configura a primeira dimensão de uma educação para cidadania. (BOLÍVAR, 2019, p. 141).*

O ponto de partida para este capítulo é o reconhecimento de que este estudo se inscreve no campo dos Estudos Curriculares. Para mobilizar a escrita desta elaboração, priorizamos alguns aspectos históricos e conceituais das teorias do currículo, cabendo, inicialmente, descrever seus significados, que elementos e tendências estão associados a esse instrumento e qual os seus desígnios para a educação. Ingressaremos neste debate situando o currículo como um plano organizado de formação que opera na constituição de nossas identidades, tal como descrito por Silva (2011).

Os currículos escolares estão envolvidos com as questões de poder, saber, identidade e cultura. Todavia, seu âmbito de atuação encontra-se nas escolas. Em concordância com Silva (2011, p. 14-16), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento e por que este e não outro conhecimento deve ser ensinado” para as nossas crianças e jovens é a questão primordial de todo estudo com esta finalidade.

Por seu turno, Sacristán (2013) reconhece este entendimento clássico. A possibilidade de pensar o currículo como uma “ordenação ou partitura” é exposta pelo professor espanhol.

O conceito de seu uso inicial representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios escolares das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si, ou simplesmente justa postos provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O currículo está centralmente relacionado às escolhas pedagógicas da instituição escolar, quer dizer, à sua ação educativa, envolve-se com aquilo que os discentes devem estudar (saberes conhecimentos, experiências, competências etc.). Sacristán (2013) assinala que o currículo precisa ser trabalhado com responsabilidade para possibilitar significados que sejam capazes de proporcionar uma aprendizagem

de qualidade e significativa ao estudante. Já, para o professor da educação básica, é uma ferramenta organizadora e balizadora de conteúdos que serão propostos aos estudantes.

### 3.1 Currículo: apontamentos gerais

Geralmente, os autores indicam que o currículo é uma invenção da Modernidade (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2011). Seus usos iniciais, provavelmente, ocorreram na Universidade de Glasgow, na segunda metade do século XVII. Desde o seu advento, o currículo esteve ligado a conteúdos e disciplinas a serem ensinados aos estudantes, derivado de um processo de seleção (SILVA, 2011). Para Silva, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2011, p. 15).

Segundo as elaborações de Sacristán (2013), a origem etimológica da palavra currículo vincula-se a uma “pista de corrida”.

[...] *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

O autor ainda complementa que esta conceituação é bastante antiga e que seu uso remete, pelo menos, à Idade Média. Pacheco (2009) cita a ideia de Moore e Young (2001, p. 198) sobre a “visão do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar”. Mas Sacristán, defende que esse conceito chegou tardiamente em seu país.

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O Dicionário de Lá ERA não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e *curriculum vitae* (projeto já realizado). Nesse mesmo ano, no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, *curriculum* ou currículo. (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Esse atraso pode ser o motivo pelo qual, até hoje, discutimos o assunto, sua adequação e prática. O autor entende que é um instrumento inclusivo, pelo qual se expressam concepções, percepções do que acreditamos ser a realidade da educação, baseado nas interferências históricas, projetando um olhar futuro sobre o que pretendemos para o aprendizado do estudante e de que maneira podemos planejar para alcançar melhorias.

Para ocorrer mudança, é necessária uma análise do que tencionamos melhorar. Silva e Pereira (2013) fazem referência às reflexões de Santomé sobre visitar a história da instituição escolar acerca de sua liderança cultural e pedagógica. Ao analisar essa linha, observamos a necessidade que existe, são muito mais aspectos a serem mudados, como mostram os autores a seguir:

Das concepções relativas aos fins da educação básica, ao lugar dos saberes disciplinares e interdisciplinares, e ao papel reservado aos professores em exercício ou em formação, há inúmeros pontos que têm merecido uma análise crítica, nesse momento, tomando-se como referências principais as políticas públicas educacionais, a produção curricular oficial e as disputas políticas entre diferentes atores pela gestão dos processos educacionais. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 169).

Nóvoa (2018), de outro campo, ressalta a urgência de mudança quando fala que a escola de hoje tem semelhança com as instituições escolares do século XIX. Características impostas pelo capitalismo permanecem, impedindo o progresso da educação. O autor completa explicando sobre a urgência de mudança no processo de ensinar e nos espaços escolares. Para ele, a escola deve ser inovadora, convidativa, que estimule a capacidade do estudante a criar, questionar e aprender. Defende a educação humanística e a ciência como disciplinas que caminham juntas e devem estar no currículo, o que, de acordo com Moreira e Candau (2006) *apud* Moreira (2008, p. 2), “deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto”.

Moreira (2020) assevera que a construção dessa ferramenta se faz através das influências políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. Para ele, a cultura se destaca, refletindo nas práticas e políticas educacionais, permitindo repensar sobre a reestruturação curricular, tendo em vista que é o recurso mediador que organiza os conteúdos e as práticas, para além do processo de ensino e aprendizagem, que são primordiais na formação do educando.

Moreira (2020) conceitua, instigando a refletir sobre tempos, espaços e o desenvolvimento do conhecimento na construção do currículo. O conhecimento aparece como matéria-prima do currículo, agregando uma mescla de experiências pedagógicas que envolve troca de saberes, apresentadas ao estudante. Nesse ínterim, a interdisciplinaridade faz-se fundamental no processo da aprendizagem, possibilitando a integração dos conteúdos, estudantes, docentes e espaços.

[...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais. (SANTOS, 2009, p. 13).

Sacristán (2013) aduz que as determinações do currículo são uma busca por respostas que possam ir de encontro às ludibriadoras simplificações difundidas com a intenção de dominar as pessoas. A instituição escolar, através de um currículo bem planejado e organizado, deve formar cidadãos democraticamente aptos à reflexão e criticidade, formação do ser para o mundo com conceitos éticos e morais. O que só é possível por intermédio da experiência pessoal e social, que inicia no espaço escolar e se estende para a sociedade.

Conforme o autor, o uso de novos princípios, quais sejam: democracia, justiça social, igualdade, fraternidade, solidariedade, redistribuição, reconhecimento, dentre outros, vão ajudar para que o regime de submissão, que prioriza os deveres e não os direitos do cidadão, seja desconstruído de vez. Discentes que estudam por esse modelo de currículo, desenvolvem a criticidade, adquirem determinação para com seus direitos, desenvolvem habilidades que estabelecem seu lugar na sociedade e cumprem seus deveres a ponto de modificar a realidade ao seu redor.

Pacheco (2009) relata em seus estudos sobre a apreciação de Pinar que o currículo deve ser construído na diversidade, na pluralidade e padronização cultural. O currículo deve estimular uma constante reflexão no tocante ao controle das classes dominantes sobre a realidade do indivíduo e na relação com o outro e um questionamento contínuo relativo à realidade que o cerca. “É nesse pensamento que o currículo precisa ser projetado como um propósito crítico” (PACHECO, 2009, p. 397). Tal conceito de Pinar está ligado às teorias críticas nas quais seu plano teórico associa-se às concepções marxistas.

Pacheco (2009), alicerçado em suas análises, nos provoca a entender, sob os efeitos da globalização e da contemporaneidade na educação, as imposições sobre novos padrões, conceitos e como a educação foi afetada. O currículo e as práticas pedagógicas recebem fortes influências das políticas do Estado e do momento que vive a sociedade (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 887). Os autores ainda afirmam que “[...] analisar as teorias sociais tornou-se uma questão central para a vida social e para a produção econômica de nosso tempo”.

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia. (PACHECO, 2009, p. 386).

O autor versa sobre a problemática da contemporaneidade que diverge no recuo das teorias na educação, com ênfase nas teorias críticas e analíticas de construção do currículo, pontos fundamentais para rupturas de paradigmas na educação. Outro fato que está relacionado ao recuo das teorias, deve-se a teoria pós-moderna, que, diante dessa teoria, abre precedência para o relativismo.

Quanto o recuo da teoria, Pacheco (2009) ressalta uma crítica pertinente colocada por Moraes, sobre o empobrecimento do currículo, que afeta o conhecimento e a ciências, uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem, não enfatizando o cognitivo e a interlocução. Consoante a autora, o recuo teórico está ligado diretamente ao globalismo, frente à história da educação sob uma perspectiva instrucional e funcional.

Pacheco (2009, p. 389) nos leva a pensar sobre as teorizações curriculares contemporâneas:

É neste sentido que a teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o conhecimento origina no quadro de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana.

As teorias de instruções foram promovidas na primeira metade do século XX. Dessa forma, o currículo era pautado por uma questão de organização e prática, baseado na transmissão formal e na homogeneidade funcional do conhecimento. Tinha como intuito educar a população através de uma política de cuidado. Na teoria crítica, a escola volta-se à educação, o currículo é pautado aos interesses e conceitos



das classes de poder, fundamentando-se na dimensão humanista do sujeito, e a teoria *currere*, etimologicamente, significa correr. Teoria defendida por Pinar, permite compreender a experiências e vivências da educação, tendo como referência raízes freiriana.

Entretanto, não existe uma teoria do currículo que atenda todas as exigências de uma sociedade, como não existe um currículo perfeito. Santos (2009) justifica que o currículo tem de ter a presença de diferentes campos, que esteja ligado à vida cotidiana, permitindo ao estudante desenvolver conhecimento, habilidades, condutas e valores. Dessa maneira, o estudante estará preparado para conviver em sociedade.

Silva e Pereira (2013) citam os estudos realizados e as mudanças ocorridas na América Latina, em países como México, Argentina, Chile e Brasil. O referido estudo identificou uma grande influência do neoliberalismo na educação, resultando na busca de adaptação frente às mudanças geradas por crises nas esferas social, política e econômica, mais precisamente no âmbito de retomada da democracia desses países.

A partir das reflexões suscitadas, observamos que o currículo é um instrumento orgânico e adaptável, que sofre fortes influências políticas, sociais e culturais desde a sua constituição até os dias de hoje. Um instrumento balizador, que na sua constituição, devem ser considerados os aspectos humanos, sociais, políticos e culturais, criando práticas curriculares inclusivas eficazes.

Na próxima seção, apresentaremos apontamentos sobre o currículo na ótica das práticas inclusivas curriculares.

### **3.2 Currículo, conhecimento e práticas inclusivas**

Os estudos sobre currículo trazem discussões que proporcionam vislumbrar a compreensão das relações e rupturas que ocorreram no processo de escolarização. Em consonância com Scherer (2015, p. 56), em dissertação sobre as práticas curriculares inclusivas, “historicizar significa olhar justamente para aquilo que não é considerado como problema e construir sua história a partir da constituição do sujeito nesse processo histórico”.

No estudo da autora, a compreensão sobre o currículo se dá a partir de uma abordagem pós-estruturalista. Para Scherer (2015, p. 55), “[...] é preciso recusar-se a

analisá-lo das lentes da emancipação e da liberdade<sup>1</sup>. É preciso entender que o currículo é uma construção histórica que se dedica a fabricar sujeitos e que, por isso, envolve regulação”.

No Brasil, ainda sobre o contexto de investigação de políticas voltadas à escola, destacam-se estudos de Moreira (2009), que prioriza o aprofundamento do conhecimento escolar com ênfase nas experiências culturais. O processo educacional se revitaliza desde o momento em que o estudante consegue transgredir de suas experiências cotidianas. Ou seja, o ensino de qualidade pode alcançar conhecimentos escolares relevantes, “[...] a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa” (PACHECO, 2009, p. 398).

Na década de 1990, os estudos a respeito do currículo se intensificaram devido a globalização. Com os intercâmbios culturais, os valores se socializaram e a cultura ganhou maior visibilidade, ocorrendo o que se chama de revolução cultural, acarretando a separação dos modos de vidas social e oferecendo modos de vidas distintas, resultando em valorização da pluralidade cultural que evidencia o multiculturalismo.

Na visão de Moreira (2020), o multiculturalismo é um movimento social pela quebra de padrões monoculturais e homogêneos, a interrelação, a aceitação a diferentes grupos sociais, a valorizando das diferenças. Esse movimento sofre grandes desafios sobre aceitação à diversidade, necessitando de análise mais esclarecedora. O desafio da educação, atualmente, é a construção de um currículo, práticas e formação para professores que se aproxime da diversidade.

A necessidade de uma postura multicultural por parte do professor remete à formação docente, na qual se encontra ausente ou pouco presente o tratamento da diversidade. Essa formação precisaria constituir-se em espaço em que os futuros docentes fossem preparados para se familiarizar com o caráter imprevisível das reações dos alunos ao currículo e para aprender a aproveitar tal caráter como um recurso de extremo valor para o ensino. Essa formação precisaria constituir-se em espaço em que o diferente fosse valorizado, respeitado e tratado segundo suas necessidades. (MOREIRA, 2020, p. 35).

---

<sup>1</sup> O currículo na perspectiva pós-estruturalista, ao levar em consideração as noções do sujeito e o sistema de diferenças ou linguagem, não permite refletir sobre o respeito e a tolerância. Segundo Silva (2011, p. 124) “[...] uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separação curriculares entre os diversos gêneros do conhecimento”.

Percebemos, no entanto, um distanciamento muito grande entre necessidade de formar e a realidade dos docentes. Galian e Santos (2018) garantem que, desde a década de 1980, estudos têm sido realizados sobre a qualificação dos docentes. Esses indicadores mostram a falta de capacitação, gerando resultados negativos e imensuráveis ao estudante, refletindo no aprendizado e repercutindo nos resultados da avaliação.

A constatação contraria o propósito da BNCC ao afirmar que o processo avaliativo deve ser formativo ou de resultado, levando em conta a circunstância e as condições de aprendizagem. Na opinião dos autores, o docente exerce uma função fundamental como agente criador para que a qualidade do ensino seja conquistada, mas nada é feito pelas políticas públicas, fragilizando a aprendizagem do estudante.

Na década de 1990, as críticas às pedagogias tradicionais se intensificaram, a escola passou a se preocupar mais com inclusão. A integração deu lugar à inclusão dos estudantes e, com amparo das diretrizes, o currículo passou a ser uma preocupação nas escolas, que investiram na socialização dos discentes. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve uma homogeneização do currículo para que os estudantes público-alvo da educação especial fossem contemplados com um ensino mais apropriado por meio de:

medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse mesmo seguimento, Scherer (2015) argumenta sobre o currículo como uma invenção construída de escolhas de determinados saberes em detrimento de outros. Devemos pensar na constituição do sujeito, na perspectiva de um currículo flexível, assim como as práticas pedagógicas que envolvem. Isso permite que a escola proporcione um ambiente adequado para a aprendizagem e a flexibilidade do currículo, por meio da comunidade escolar, no momento de sua idealização.

Em conformidade com Bolívar (2009), a linha europeia sobre educação e currículo é ampla, não se restringe só a valores, comportamentos e atitudes. Para preparar o estudante ao exercício da cidadania, o autor observa que a educação deve ser baseada em práticas escolares e sociais, conhecimento, habilidade, atitudes e

valores. A educação é pautada em uma cidadania democrática em que o currículo é de responsabilidade da escola, família, serviço social e local.

Nessa vertente, a sociedade se envolve no quadro educacional, dividindo as responsabilidades para todos, portanto, não sobrecarrega só a escola. A educação também tem como finalidade a equidade, uma educação justa para todos e que o estudante seja respeitado em seu ambiente de aprendizagem – caso o estudante necessite de mais reforço no momento de aprendizagem, ele terá. Em concordância com a ideia de Bárcena e Gutmann, o autor aclara o significado de uma educação de qualidade:

Uma educação para a cidadania devidamente orientada é mais do que aprender os fatos básicos relativos às instituições, aos direitos humanos e aos procedimentos da vida política, deve afetar todo o sistema educacional, incluindo ações paralelas em outras instâncias sociais. Embora exija conhecimento, não garante o exercício da cidadania democrática. (BOLÍVAR, 2009, p. 138).

O autor motiva reflexões sobre as competências, relatando que devem ser pensadas para a educação e o desenvolvimento do estudante. Antes de defini-las, o currículo deve passar por uma reformulação, expressando uma crítica sobre as competências, pois seu plano está voltado ao sucesso das avaliações externas, que direciona reformular o currículo para perfis profissionais, exigidos pelo mercado de trabalho.

Ainda sobre a análise de uma educação democrática e igualitária, não podemos deixar de falar sobre a educação inclusiva. Bolívar (2019) certifica que na educação tem que haver justiça e ser inclusiva, deve preparar o estudante para o ambiente social. O currículo deve fomentar meios que garantam a aprendizagem significativa, que tenham uma base curricular comum, que contemplem cada estudante e os desafios da aprendizagem, que propiciem competências para o desenvolvimento completo do estudante. O autor nos encoraja a avaliar o desafio de uma educação pautada pela justiça perante uma sociedade que não se dedica a essa qualidade. Bolívar (2019) apresenta os princípios de Rawls para a teoria da justiça como propósito de igualdade:

- a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e
- b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença). (RAWLS, 2003, p. 60 *apud* BOLÍVAR, 2019, p. 834).

Um princípio tem precedência para com o outro, com a intenção de assegurar uma sociedade justa e igualitária, ajudando a limitar a desigualdade social. Diante dessa provocação, a escola, por ser um espaço democrático, deve reafirmar seu papel de liderança na formação da cidadania, ser um espaço para todos, sem discriminação, proporcionando a integração à diversidade e às diferenças culturais. Na concepção de Bolívar (2019), não basta ser uma escola democrática quanto ao seu acesso, deve reformular o currículo para que seja relevante e acessível a todos. A composição das práticas curriculares inclusivas, em linhas gerais, precisa considerar a valorização das diferenças, os variados ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento de princípios democráticos com ênfase na justiça e na equidade. Também merecerão destaque as estratégias mobilizadas pelas instituições para a composição destas práticas curriculares: produção de material didático, mecanismos de diferenciação, saberes especializados, novas metodologias e mediações educativas específicas.

O artigo intitulado "Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva", da autora Orsati, traz a temática que concerne a crianças com necessidades especiais na escola. Destaca pilares eficientes e imprescindíveis para a promoção participativa das escolas e todos os responsáveis pela sua manutenção. Resumidamente, pontua como importante as

adaptações e modificações baseadas nas necessidades e nos estilos de aprendizado dos alunos: instrução, currículo, conteúdo e avaliação; apoio dos pares; colaboração profissional produtiva; a criação de uma comunidade inclusiva, com a participação de toda a escola, incluindo diretores, funcionários e coordenadores. (ORSATI, 2013, p. 213).

O presente estudo também deve contemplar este parâmetro defendido pela autora, como forma de legitimar suas colocações. Ainda sobre o exposto, Bolívar (2019) realça a importância de práticas dinâmicas e estruturadas, práticas que permitam a integração social e a participação na vida pública, que favoreça todos os estudantes.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da metapesquisa sob o olhar dos teóricos que ajudaram a balizá-la e entendê-la, além de critérios, caminhos, justificativa e a empiria para a definição das coordenadas específicas na orientação desta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO: A METAPESQUISA COMO ESTRATÉGIA

*Uma educação para a cidadania devidamente orientada é mais do que aprender os fatos básicos relativos às instituições, aos direitos humanos e aos procedimentos da vida política, deve afetar todo o sistema educacional, incluindo ações paralelas em outras instâncias sociais. (BOLÍVAR, 2009, p. 138).*

O percurso metodológico planejado para a composição deste estudo constituiu-se como uma possibilidade de desenvolver uma análise sistemática na área da Educação, objetivando identificar tendências, fragilidades e obstáculos que perpassam a temática das ‘práticas inclusivas curriculares’. Como evidenciado nos capítulos anteriores, trata-se de uma temática atual, que abrange as escolas brasileiras – tanto públicas, quanto privadas – as quais, atualmente, tem adquirido um número cada vez mais representativo de produções científicas. Junto a Nóvoa, em elaboração recente, podemos afirmar que “este é o momento em que surge uma nova cidadania, a dos estados-nação, que leva à imposição de escolaridade obrigatória, inclusive para a unificação territorial, cultural e linguística” (NÓVOA, 2018, p. 10).

A estratégia metodológica elegida para a condução desta pesquisa foi a metapesquisa, pautada através de uma leitura crítica inspirada no campo dos Estudos Curriculares. A abordagem é de caráter qualitativo, mesmo considerando que boa parte dos registros e sistematizações foi realizada com tabelas e gráficos. A sistematização destes estudos, em sua diversidade conceitual, auxiliou na análise de dados e permitiu maior possibilidade de compreensão do objeto investigado. Sendo assim, na próxima seção, discorreremos sobre a metapesquisa como método investigativo e analítico para um estudo.

### 4.1 Apresentando a Metapesquisa

A metapesquisa, embora já existam pesquisas com essa técnica, caracteriza-se com um método ainda pouco utilizada, mas que vem se estabelecendo de forma consistente como metodologia de pesquisa. A variação terminológica da palavra metapesquisa é bastante ampla e abrangente. Os autores têm recomendado seu uso

no campo da educação. No campo da política educacional, por exemplo, utiliza-se o termo *meta-research*.

a palavra *meta* está ligada a metacognição, metalinguística e metateoria, metapesquisa pode ser conceituada pesquisa sobre pesquisas ou, ainda, pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre um tema ou de uma área ou campo específico. (ROSENBAUM; LANGHINRICHSEN-ROHLING, 2006).

A terminologia na língua inglesa é *meta-study*, com um conceito mais amplo, e *meta-research* – um conceito mais específico. Ambos são sinônimos que designam uma técnica estatística especialmente desenvolvida para integrar os resultados de estudos separadamente. Mainardes (2018) esclarece que na área das Ciências Biológicas e da Saúde sua terminologia *meta-research* tem como intuito coletar dados, avaliar e gerar resultados para estudos que defendam uma ciência. Na Ciências Humanas e Sociais,

a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc. (MAINARDES, 2018, p. 306).

O autor explana, também, sobre a diferenciação da metodologia da metapesquisa comparada a outras metodologias como, por exemplo, a revisão de literatura, metassíntese, meta-análise, estado da arte, já que os conceitos se aproximam da definição da metapesquisa, podendo confundir os processos. Vale ressaltarmos, então, que a metapesquisa é uma metodologia muito mais abrangente, já que consegue envolver estratégias de variadas metodologias.

Wichnoski (2017), em seu artigo, revela investigação matemática (IM) analisando resumos da XIV CIAEM – Conferência Interamericana de Educação Matemática – observa o campo da Educação Matemática se destacando frente à metapesquisa. A exemplo desse campo, a coleta de dados é o fator primordial para a investigação matemática, que possibilita mapear diversos aspectos relevantes sobre metodologias utilizadas no processo.

O autor também esclarece:



Em geral, as pesquisas são emergentes de experiências pedagógicas, de modo que o conhecimento é construído a partir daquilo que se mostra da prática experienciada, desempenhando um papel decisivo nas inferências feitas ao trabalho com a IM. Nesse cenário, desenvolvem práticas pontuais em nível fundamental e médio de ensino, bem como no âmbito da formação continuada de professores e sobre elas lançam algumas reflexões, como, por exemplo, reflexões acerca do papel das tarefas pautadas nesta tendência no ensino de matemática, da postura profissional do professor, das possibilidades de interlocução entre a IM, jogos e materiais manipuláveis, entre outras. (WICHNOSKI, 2017, p. 167).

Em relação às características internas de sua pesquisa, o pesquisador enfatiza, ainda, boa parte dos trabalhos como "comunicações científicas", apresentando-as em diversos estágios. Segundo ele, como:

Continuidade de pesquisas, pesquisas embrionárias ou pontuais, pesquisas secundárias em relação a investigações mais amplas e pesquisas que apresentam o fracionamento ou atomização dos resultados, ou resultados parciais de trabalhos em andamento. (WICHNOSKI, 2017, p. 168).

Dando continuidade à contextualização dessa temática, Mainardes (2018), em seu artigo que discute aspectos conceituais e metodológicos da metapesquisa (pesquisa sobre pesquisas) no campo da Política Educacional (EEPE), traz enfoques à metapesquisa. Ele defende a vertente como um fator que contribui para a compreensão de pesquisas em campo e para a melhoria delas, assim como para o processo de formação daqueles que realizam pesquisas.

Nos últimos anos, a metapesquisa vem ganhando espaço no campo educacional. O estudo sobre a metodologia analisa os fundamentos teóricos das literaturas que favorecem o conhecimento científico. "Então, a metapesquisa se mostra uma metodologia capaz de promover a integração dos diversos estudos desenvolvidos e apontar evidências mais conclusivas para a prática educacional" (FREITAS, 2018, p. 47). Freitas declara, sobre as intencionalidades para o desenvolvimento de uma metapesquisa, que

O objetivo de uma metapesquisa é localizar e sintetizar estudos acerca de um tema específico. Para tanto, utiliza procedimentos organizados, transparentes e replicáveis a cada etapa do processo. O esforço científico e despendido no sentido de criar generalizações, o que implica a noção de seus próprios limites. Amiúde, nas metapesquisas, observa-se as teorias relevantes, analisa-se as pesquisas que compõem o seu *corpus* e procura-se solucionar conflitos existentes na literatura, além de buscar identificar questões nucleares para futuras pesquisas. (COOPER; HEDGES, 2009; LITTELL; CORCORAN; PILLAI, 2008 *apud* FREITAS, 2018, p. 41).

A autora ratifica que o uso da técnica teve início na década de 1970, mais precisamente, no ano de 1977, na área de Psicologia, e em 1978 surgiu pesquisa na área da Educação. Mais uma vez recorrendo a Mainardes (2018), o interesse em apresentar a metapesquisa intensificou-se no início da década de 2010, por pesquisadores brasileiros e argentinos, objetivando incentivar estudos teóricos-epistemológicos no campo da política educacional. A metodologia requer uma análise de categorias mais detalhadas das pesquisas. Freitas (2018) discorre sobre os principais objetivos que caracterizam os estudos. Estes estão no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Características da Metapesquisa

<b>Características da Metapesquisa</b>
- Transcende as conclusões dos estudos individuais que compõem o <i>corpus</i> .
- Foca nas características e dados e não nas conclusões dos estudos individuais.
- Compila resultados e busca generalizações através do exame de categorias de dados que perpassam os estudos.
- Documenta as estratégias adotadas e as etapas do processo.
- Desenvolve uma análise sistemática, transparente e replicável, com critérios rigorosos.
- Oportuniza o desenvolvimento de um efeito cumulativo do conhecimento.
- Disponibiliza informações que podem ser úteis para elaboração de políticas públicas na área da educação e para a prática educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Organizados os objetivos, podemos pensar que os próximos passos seriam: a) coletar dados com a rigorosidade desejada; b) realizar processo de categorização; c) os resultados podem ser comparados ou combinados. De acordo com os autores estudados, esse tipo de pesquisa, com a sua conclusão, pode vir a favorecer a área do conhecimento, como também as políticas públicas.

Caracterizando o método para se configurar como metodologia de pesquisa, os autores Cooper e Hedges, citados por Freitas (2018), foram em busca de informações que embasassem este método. Os autores apresentam duas formas da metapesquisa: as integrativas, que se baseiam em análise de dados (como a meta-análise), e as interpretativas, que se propõem a organizar os conceitos exposto nas pesquisas primárias.

Para ele, a integrativa se volta para sistematização de dados percebidos como amplamente confiáveis e especificados (os numéricos), cujo produto principal é um conjunto de dados, ao passo que a interpretativa está centrada no desenvolvimento de conceitos e na especificação das teorias que integram

conceitos e, portanto, e conceitual tanto no processo quanto no resultado. Dessa forma, seu produto principal é uma proposição teórica. (DIXON-WOODS *et al.*, 2005 *apud* FREITAS, 2018, p. 49).

Os estudos e as contribuições realizadas por Silva e Gamboa referentes às análises epistemológicas de pesquisa na área de educação foram significativas para metapesquisa, alega Mainardes (2018). O autor desenvolveu uma matriz epistemológica com ferramentas de análise teórico-filosófica do resultado do processo de criação do conhecimento através da pesquisa. A matriz designa uma estrutura com elementos que ajuda no processo de análise das pesquisas. São eles:

[...] **elementos lógicos** (nível técnico, nível metodológico, nível teórico, nível epistemológico, pressupostos gnosiológicos e pressupostos ontológicos) e por **elementos histórico-sociais** – elementos de contexto: macroestruturais, mesoestruturais e microssociais. (MAINARDES, 2018, p. 310).

Sobre as análises dos dados dos aspectos teóricos-epistemológicos da Política Educacional, Mainardes (2018) assevera que elas divergem em duas dimensões. Tais dimensões podem ser utilizadas como proposta metodológica na Política Educacional. São elas:

a) dimensão reflexiva: a metapesquisa toma a produção científica do campo da Política Educacional (amostra) como objeto de estudo, reflexão e análise, que pode resultar em elementos importantes para a compreensão das pesquisas do campo (identificação de tendências, pontos fortes, fragilidades, obstáculos, etc.; e b) dimensão teórico-analítica: as conclusões da metapesquisa podem ser reinvestidas no trabalho científico, bem como podem contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto. (MAINARDES, 2018, p. 311).

Abaixo, Quadro 2, com os passos que dão estrutura para os procedimentos atinentes à metapesquisa. Tais procedimentos foram utilizados como orientadores da dissertação.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

<b>Etapas da pesquisa</b>	
1º	Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra
2º	Organização e sistematização da amostra
3º	Leitura sistemática <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática da pesquisa</li> <li>• Tipo de pesquisa</li> <li>• Perspectiva epistemológica</li> <li>• Posicionamento epistemológico</li> <li>• Enfoque epistemológico</li> <li>• Argumentação</li> <li>• Abrangência</li> <li>• Citações</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tendo elencado todos os passos do processo metodológico, constatamos que é um processo de estudo minucioso, com muitos critérios e informações específicas a serem analisados para gerar comentários e futuras conclusões. Faz-se necessária a ressalva de que Freitas (2018) elucida sobre a ética, o respeito às pesquisas, como também a seriedade e a veracidade da coleta de dados. A seguir, exploraremos os procedimentos que orientaram a composição desta investigação.

#### **4.2 Tecendo a Metapesquisa**

O desenvolvimento da metapesquisa, por proporcionar um estudo detalhado a partir das conclusões de outras investigações, oportunizou levantar elementos que colaboraram com a execução de buscas de respostas para questões que ainda não foram resolvidas e, conseqüentemente, encontrar meios para solucioná-los. Desse modo, o meio para mapear os trabalhos para alimentar esta pesquisa foi a plataforma *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*.

A plataforma *SciELO*, que em português significa Biblioteca Científica *Online*, trata-se de uma biblioteca virtual de arquivos e ou pesquisas científicas, que permite livre acesso para o público. A ferramenta disponibiliza conteúdos cooperativos de publicação digital, facilitando periódicos científicos brasileiros. Tem como propósito desenvolver uma metodologia voltada à preparação, armazenamento, compartilhamento e análise da produção científica. Também integram a *SciELO* os países: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai, Venezuela; e preparam a participação:

Equador, Paraguai. A plataforma conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Foi considerada a última década para a pesquisa, como justificativa de uma conjuntura de mudança na educação brasileira sobre as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, hoje refletindo com mais visibilidade na educação diante das práticas inclusivas e da BNCC, que propõe uma reformulação curricular e demonstrando uma preocupação na educação e na formação integral do estudante.

A busca se deu através dos artigos em revistas brasileiras ligadas diretamente à temática desse estudo. O Quadro 3 as elenca:

Quadro 3 – Revistas selecionadas para as análises dos artigos

<b>Revistas selecionadas para as análises dos artigos</b>	
Revistas Brasileira de Educação	<a href="https://periodicos.ufmg.br">https://periodicos.ufmg.br</a>
Revista Brasileira e Educação Especial	<a href="https://www.abpee.net">https://www.abpee.net</a>
Educação em Revista	<a href="https://www.redalyc.org">https://www.redalyc.org</a>
Educação e Pesquisa	<a href="http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br">http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br</a>
Cadernos CEDES	<a href="https://www.cedes.unicamp.br">https://www.cedes.unicamp.br</a>
História da Educação	<a href="https://seer.ufrgs.br">https://seer.ufrgs.br</a>
Revistas Brasileiras Sobre Estudos Pedagógicos	<a href="http://rbepold.inep.gov.br">http://rbepold.inep.gov.br</a>
Ciência e Educação	<a href="https://www.fc.unesp.br">https://www.fc.unesp.br</a>
Revista Educação Especial	<a href="https://periodicos.ufsm.br">https://periodicos.ufsm.br</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As revistas citadas viabilizam integração sobre áreas de conhecimento, temas educacionais, oriundos de pesquisas e práticas articuladas no campo de estudo e assuntos conversados na sociedade contemporânea. Igualmente, possibilitam um acervo vasto de artigos sobre as palavras-chaves indicadas neste estudo, para a busca de respostas. Os descritores foram pensados por estarem ligados diretamente ao tema, trazendo dados que venham a contribuir com a investigação. Para Mainardes (2018, p. 307):

Zhao (1991) explica que as “pesquisas sobre pesquisas” são realizadas com a finalidade de reestudar o mesmo fenômeno que já foi previamente estudado (replicação, por exemplo) ou para estudar os resultados e os processos (teorias, métodos) de estudos já realizados. Esse último tipo ele designa ‘metaestudo’, que pode ser considerado um “estudo de segunda ordem”.

Após um amplo levantamento das investigações, foram selecionados os artigos mais relevantes, realizando uma análise e sistematização mais aprofundada. Para isso, seguiram-se três critérios característicos da metapesquisa. Conforme Freitas (2018), os dados proporcionam uma veracidade a pesquisa, combatendo resultados tendenciosos. Na sequência, apresentamos os critérios da metapesquisa:

Quadro 4 – Critérios da Metapesquisa

<b>Critérios da Metapesquisa</b>	
1º	Critérios explícitos para levantamento da literatura – inclusão e exclusão de documentos;
2º	Foco nas características e dados registrados nos estudos primários, e não nas conclusões, especificamente;
3º	Generalizações e compilação de dados via exame minucioso e sistemático de categorias de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos critérios de Norris e Ortega (2006, p. 6-7).

Wichnoski (2017) se apoia nas palavras de Bicudo sobre o exercício de análise criteriosa das pesquisas, afirmando que deve ser “mediante um pensar sistemático e comprometido de buscar dar-se conta da investigação efetuada [...] portanto, trata-se de um movimento reflexivo sobre o que foi investigado, sobre como a pesquisa foi conduzida” (BICUDO, 2014, p. 13).

Os levantamentos ocorreram desde os resumos, palavras-chaves, autores, métodos, tendências, quantidade de artigos, abordagem, contexto de produção de estudo, distribuição temporal, dentre outras categorias que surgiram no decorrer das leituras e análises dos artigos.

Desse movimento fenomenológico emergiram as primeiras ideias nucleares ou primeiras convergências que, ao serem refinadas e submetidas a sucessivas reduções, foram construindo as categorias de análise ou núcleos de ideias. Estas categorias são aqui compreendidas como articuladoras e reveladoras de sentidos e significados frente ao interrogado. (WICHNOSKI, 2017, p. 164).

O movimento permitiu visualizar a aproximação das características das literaturas, assim como pesquisas que não se encaixaram no processo de análise. Esse processo é fundamental para aquisição de dados e repostas sobre as práticas curriculares.

A síntese desse compilado de ideias até aqui apresentado promoveu dados para realização dos gráficos e análises presentes na próxima seção.

### 4.3 Organização e classificação da revisão de literatura

Nessa etapa da pesquisa, aconteceu a classificação, análise dos artigos e montaram-se alguns gráficos e tabelas com o objetivo de adquirir dados e informações que contribuirão para o estudo. Dentro do processo de revisão de literatura, observamos que é expressiva a quantidade de artigos sobre inclusão. Contudo, ao direcionar a distribuição temporal no período de 2011 a 2020, com o descritor “Práticas Curriculares Inclusivas, “Práticas de Inclusão” e “Práticas Inclusivas” utilizando o filtro para artigos realizados no Brasil, leitura de resumo, palavra-chave e áreas afins, verificou-se uma redução maior no número de pesquisas. As pesquisas excluídas estavam direcionadas às práticas que norteiam a inclusão, distanciando-se do objetivo da busca, que são as práticas curriculares inclusivas.

A tabela abaixo traz um panorama da captura inicial, contendo um apanhado geral com os descritores expostos anteriormente.

Quadro 5 – 1º panorama da busca e seleção no período de 2011 a 2020

DESCRITORES		TOTAL	REJEITADOS	SELECIONADOS
1º	Práticas de Inclusão	292	268	24
2º	Práticas Inclusivas	41	31	10
3º	Práticas curriculares inclusivas	09	08	01
		342	307	35

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante do exposto, surgiu a necessidade de realizar novas buscas com outros descritores. Assim, foram utilizados “Educação e Inclusão” e “Práticas educação especial”, e, nessa direção, houve aumento de pesquisas.

Quadro 6 – 2º panorama da busca e seleção no período de 2011 a 2020

DESCRITORES		TOTAL	REJEITADOS	SELECIONADOS
1º	Educação e Inclusão	470	454	11
2º	Práticas educação especial	96	33	04
		566	487	15

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda busca tornou o processo complexo, proporcionando agilidade, haja vista que surgiram pesquisas repetidas, embora o filtro para artigos brasileiros, idioma

português e revistas sobre educação, outras revistas de áreas e campos de estudos apareceram, como, por exemplo, Revista de Matemática, Educação Física, Psicologia Educacional, Fonoaudiologia, dentre outras, que ajudam a evidenciar que diferentes áreas e campos também contribuem para aplicabilidade das práticas na educação, como também no desenvolvimento de novos estudos.

Foram catalogados 50 artigos, entre o período de 2011 a 2020. Dois grupos foram gerados a) estudos mais amplos e abrangentes e b) estudos mais específicos sobre práticas curriculares inclusivas. Nessa divisão, foram selecionados os artigos em que seriam analisadas as tendências.

Quadro 7 – Panorama final da busca e seleção no período de 2011 a 2020

DESCRITORES		SELECIONADOS
1º	Práticas de inclusão	24
2º	Práticas inclusivas	10
3º	Práticas curriculares inclusivas	01
4º	Educação e Inclusão	11
5º	Práticas educação especial	04
		50

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após o panorama final da seleção foi criado o Quadro 8, a fim de estruturar a organização e a classificação dos dados para estabelecer a planilha de análise dos dados. Na primeira tabela foi criada com maior número de categorias, já a segunda foi simplificada para melhor visualização das informações selecionadas.

Quadro 8 – Características e categorias

Características	Categorias
Foco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano</li> <li>• título</li> <li>• autores</li> <li>• prática inclusiva</li> <li>• método</li> <li>• conclusão</li> <li>• Identificação de questões centrais</li> </ul>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação de questões centrais</li> </ul>
Público	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pesquisadores e estudiosos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos critérios de Feitas (2018).



Na primeira análise dos artigos conseguimos realizar a captação abrangente de informações e dados. O quadro abaixo representa a aplicação do filtro com as categorias que ofereceram literaturas com práticas curriculares. As categorias foram distribuídas em quantidade de pesquisa, região, número de pesquisa quanto a temporalidade, escola e metodologia categorias que tinham relações entre os dados.

O Quadro 9 exemplifica como foi desenhada a categorização da identificação e classificação das tendências.

Quadro 9 – Esboço da Classificação na Primeira Planilha de Análise

Ano	Título	Metodologia	Prática	Conclusão	Região	Etapa	Objetivo	Instit.	Autores
2018	Estudo 1	Qualitativo dedutivo, teórico, exploratória	Práticas educação Inclusiva com suporte de Tecnologias Digitais Educacionais	A pesquisa aponta a importância da ressignificação de suas ações, o que foi possível por meio da reorganização das ações ...	Sudeste	Fundamental	O artigo objetiva ampliar as discussões relacionadas ao tema da pesquisa com outros grupos...	Escola pública	Silva; Kanner, Sacks Asperger, Bosa e Camargo, Silva, Gaiato e Reveles, Vygotsky
2019	Estudo 2	Qualitativo, estudo de caso, exploratória	Práticas educação Inclusiva como tutoria de pares	Considera-se necessária uma reformulação nas diretrizes e gestão de tal atividade.	Sudeste	Fundamental	O estudo a novas descobertas o entendimento da importância	Escola privada	Mendes, Raposo, Queiroz, Orlando.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Quadro 10, refinamos os dados. Ao reanalisar os artigos foi possível visualizar tendências e características fundamentais para a construção dos gráficos. Na tabela abaixo, o direcionamento, a aproximação dos autores, que autores foram

mais citados, como também as questões centrais importantes que o estudo estava relacionado.

Quadro 10 – Esboço da Classificação da Análise

<b>Ano</b>	<b>Questão central</b>	<b>Leituras convergentes</b>	<b>Temas</b>	<b>Autores (mais citados)</b>	<b>Campo</b>	<b>NEE/DEF.</b>
2020	Estudo 1	Reflexão da prática	Acessibilidade, recurso	Mendes, Jannuzzy	Educação inclusiva e educação	TEA
2019	Estudo 2	Análise material didático	Currículo	Vygotsky, Gomes; Mendes, Rodrigues; Mantoan	Educação inclusiva e educação	TEA
2018	Estudo 3	Formação do prof.	Recurso, currículo	Prensky, Selwyn	Tecnologia	TEA

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao realizarmos a leitura das literaturas selecionadas, as informações proporcionaram evidências, característica, fragilidades, aspectos entre as pesquisas. De acordo com Mainardes (2021, p. 36) “os resultados das pesquisas no campo da Política Educacional têm resultados na identificação de características, tendências fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo”. É importante ficar atento à perspectiva epistemológica da investigação, etapa que requer mais atenção, tendo que levar em conta o contexto no qual a pesquisa foi efetuada.

Nesse sentido, o processo de seleção de pesquisas requer um olhar refinado e atencioso para seleção dos artigos, os trabalhos têm que ser revisitados e analisados diversas vezes nos seus resumos, nos aportes teóricos, das metodologias, palavras-chaves e conclusões. Isso porque sempre que ocorre uma nova leitura percebe-se um detalhe, um aspecto ou informação diferente que ajudará alimentar a tabela de análises para compor os gráficos e encontrar tendências.

Inferimos, ainda, que é um trabalho exaustivo, como afirma Freitas, “o processo de conduzir metapesquisa é árduo, requer constante retorno aos documentos e, posteriormente, bastante atenção na sua leitura para extração das informações relevantes no foco da metapesquisa em questão” (FREITAS, 2018, p. 107). Por outro lado, concluímos que o processo resulta em sentimentos de entusiasmo e satisfação

quando as descobertas vão se evidenciando, desenvolvendo novas habilidades diante do processo da coleta de dados.

Dessa forma, a amostra foi definida e realizada com o procedimento de coleta através da plataforma *Scielo*. Os estudos de revisão de literatura mapearam artigos no campo das políticas educacionais no período de 2011 a 2020, privilegiando tendências, características, autores e outros aspectos. As análises revelaram estudos relevantes nas práticas curriculares inclusivas, como também estratégias para melhor realização.

No próximo capítulo, a construção dos gráficos que proporcionarão comparar e identificar categorias dos dados classificados nas pesquisas sobre práticas curriculares inclusivas. Em seguida, os dados serão descritos e analisados.

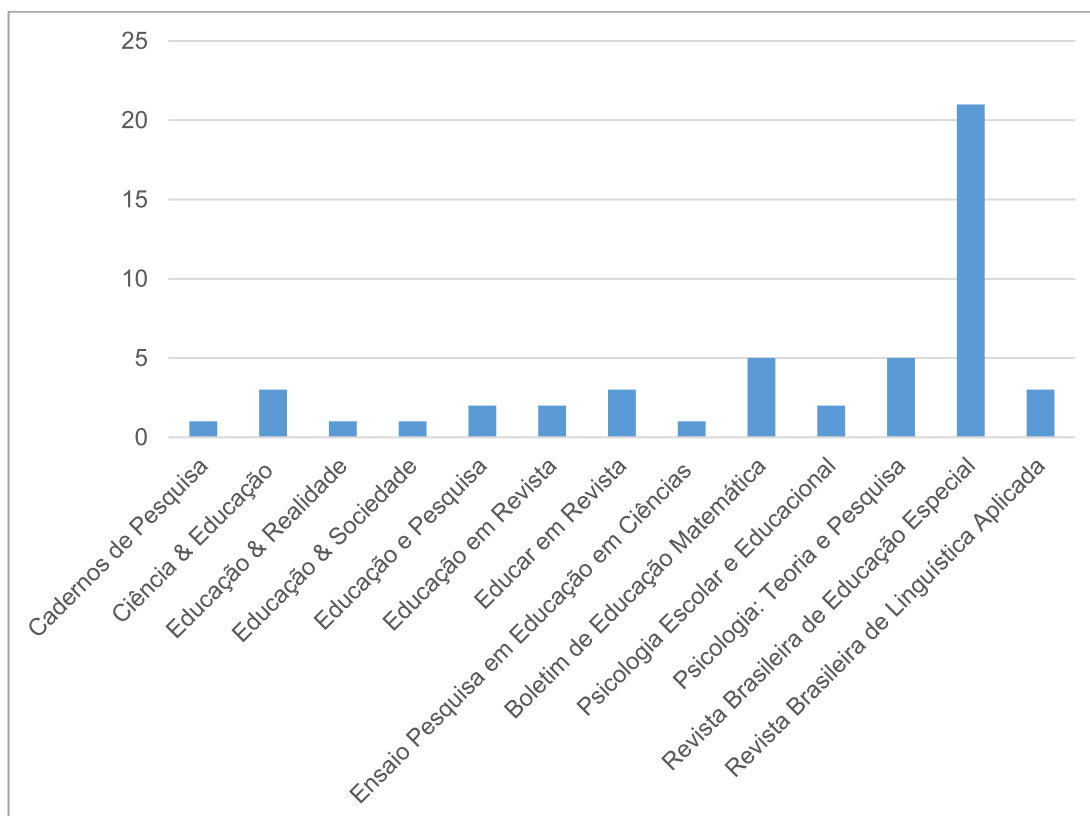
## 5 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÚLTIMA DÉCADA

*Uma escola inclusiva está em jogo, não apenas nas práticas de ensino individuais em sala de aula, mas na cultura. (BOLÍVAR, 2019 p. 847).*

Neste capítulo, os gráficos aparecem fornecendo dados sobre as análises dos fenômenos estudados no período de 2011 a 2020. Nesse contexto, exploramos as revistas estudadas, a distribuição temporal, o contexto da produção dos estudos, as instituições, as etapas da educação, as práticas curriculares, a abordagem investigativa, as principais tendências e as temáticas investigadas.

No gráfico abaixo, a quantidade de estudos divididos por revistas analisadas. Essa análise inicial nos ajuda a compreender quais os principais periódicos com publicações de estudos dentro da temática da inclusão.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos examinados nas revistas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Consoante os resultados apresentados no gráfico acima, pontuamos algumas informações que surgiram no decorrer das análises e que, nos próximos gráficos, iremos dissertar sobre cada informação destacada. Assim sendo, notamos que a “Revista Brasileira de Educação de Especial” evidencia um maior número de artigos sobre as Práticas Curriculares Inclusivas. As práticas apresentadas estão relacionadas, em maior quantidade, às instituições públicas, destaca-se o ano de 2019, que apresentou um percentual maior de estudos. Com foco nas tecnologias, “A estratégia alia-se às tendências contemporâneas de uso de tecnologias na educação não somente como método, mas também como conteúdo ou objeto de ensino.” (ALVES; HOSTINS, 2019, p.17). Aspectos pontuais emergiram para compreender como a inclusão vem se constituído no Brasil.

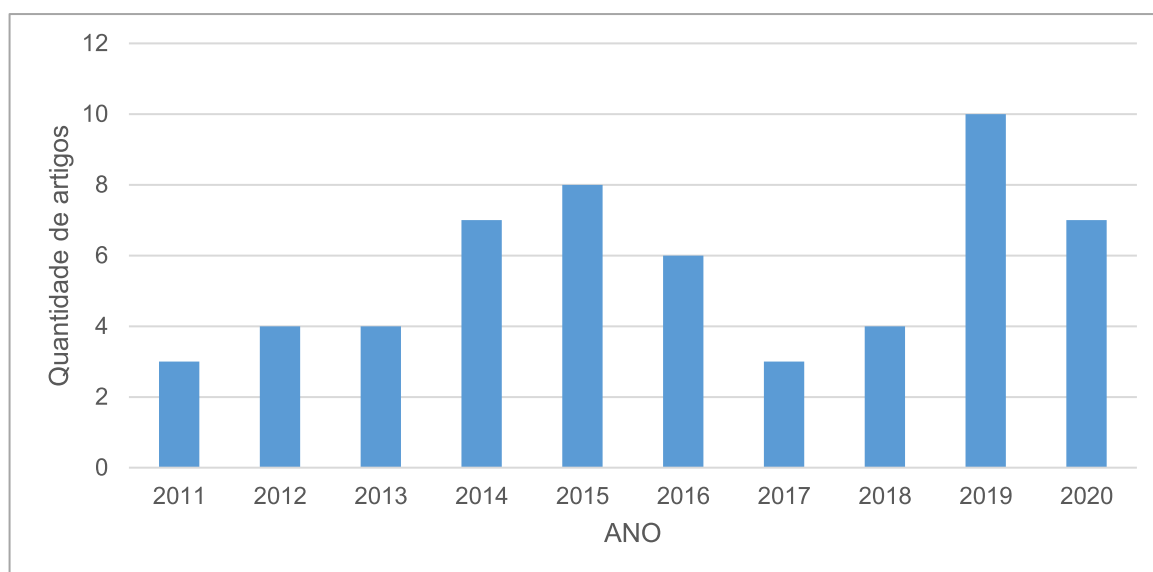
Imbricado nas análises e reflexões das pesquisas, um acervo significativo de estudos teórico normativo surgiu. Tais estudos apontaram para uma superpreocupação com a materialidade da Inclusão no Brasil. Portanto, usamos Lopes e Fabris (2013, p. 7) por referência quando explicam que a inclusão, “[...] ao ocupar o *status* de imperativo de Estado, tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais” [...].

Por essa lógica, a pesquisadora Orsati (2013), a partir de diferente perspectiva teórica, complementa, relatando sobre suas reflexões da Inclusão no Brasil, nas quais destaca que ajustes precisam ser feitos para as leis que entraram em vigor sejam implementadas. Em concordância com as autoras, um adendo sobre a inclusão, que verdadeiramente, é vista e compreendida como uma prática possível, proporcionado mudanças através das políticas públicas para reverberar na sociedade.

Ainda referindo-nos às análises, identificamos algumas tendências sobre os estudos e suas categorias como flexibilização do currículo, ensino superior, tecnologias, entre outras. Entretanto, as selecionadas para estudo foram: a) Formação do docente; b) Recurso acessíveis; c) TEA – Transtorno do Espectro Autista. O motivo pela escolha das selecionadas deu-se na intencionalidade de entender que atravessamentos, reflexões e que novas estratégias eficazes têm surgido com relação às práticas curriculares inclusivas.

No próximo gráfico, apresentaremos a distribuição temporal dos artigos selecionados.

Gráfico 2 – Distribuição temporal dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar o gráfico, observamos que no começo da década aparece um pequeno acréscimo, mas de forma crescente de estudos do campo da educação inclusiva. Podemos atribuir alguns apontamentos e características que surgem no decorrer da década. Por exemplo, nos primeiros anos do início da década, os estudos eram direcionados à normatização e aos direitos da educação inclusiva, às práticas curriculares inclusivas através da colaboração entre docentes e outros profissionais. Pesquisas teóricas em busca de proporcionar conhecimento e entendimento sobre a educação inclusiva, relação e entendimento da família nos programas de intervenção da prática inclusiva, do docente e os saberes inclusivos para aplicabilidade da prática, sobre as estratégias, suporte e espaços para a sua efetivação, segundo Christovam e Cia (2013), Brandão e Ferreira (2013) e Nunes e Walter (2016).

Visitando a parte central do gráfico, constatamos um aumento considerável de produções. Vale ressaltar que nessa mesma época, mais especificamente no ano de 2015, a Lei 13.146, intitulada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, foi promulgada no Brasil. O presente documento regulatório disserta sobre o exercício dos direitos e da liberdade fundamentais das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania dessas pessoas. Em outras palavras, as pessoas com deficiências foram beneficiadas com as implementações e adaptações propostas pela lei. Nessa época, as escolas foram em busca de formar seus docentes e toda a comunidade educativa, realizar adaptações nos currículos, espaços e materiais para

que o estudante tivesse acessibilidade, possibilidade, condições e segurança para usufruir conforme a lei delimitava.

Nesse mesmo limite temporal, os artigos apontam para aspectos sobre a necessidade da realização do PEI (Plano Educacional Individualizado), adaptações, flexibilização, formação, capacitação e qualificação. Em alinhamento ao exposto, Orsati (2013) argumenta sobre a necessidade e urgência dos estudantes público-alvo da educação especial serem incluídos no ensino regular, e que as instituições ofereçam uma educação inclusiva para todos, respeitando as potencialidades de cada estudante.

Ao analisar as práticas, no final da década, os artigos propõem que sejam revisitadas e analisadas, sobre as tecnologias como suporte da aprendizagem e acessibilidade, como também, diferentes práticas relacionadas aos estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Ao associar as relevâncias das práticas e o que as instituições procurando realizar, percebemos que estão em concordância às exigências do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do ano de 2015, que reporta:

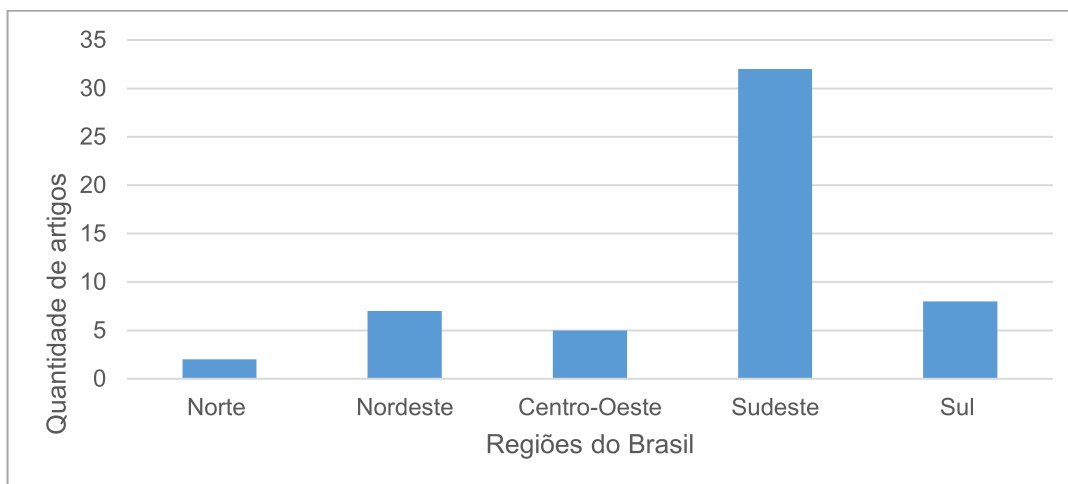
A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características,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

Dentro dos parâmetros da lei, são expostos alguns direitos e deveres que a instituição educacional teria que proporcionar a seu público, como: que fossem adotadas medidas coletivas e individualizadas, planejamento de estudo de caso, formação inicial e continuada para adoção de novas práticas, métodos, técnicas pedagógicas e recursos para realização da prática. Scherer (2015), ao analisar um conjunto de documentos legais e revistas pedagógicas, mostra como constitui-se a necessidade de flexibilizações e adaptações curriculares, assim como a formação de uma docência que necessita constituir-se flexível.

Ao citar a Lei 13.146 e suas exigências, percebemos a conexão com os estudos desenvolvidos e classificados no período a partir de 2016. Em seus argumentos, evidencia-se a preocupação dos pesquisadores em relação aos

estudantes sobre as novas práticas, que se trabalhe a emancipação, a autonomia, respeitando as escolhas e particularidades de cada um (APORTA; LACERDA, 2018).

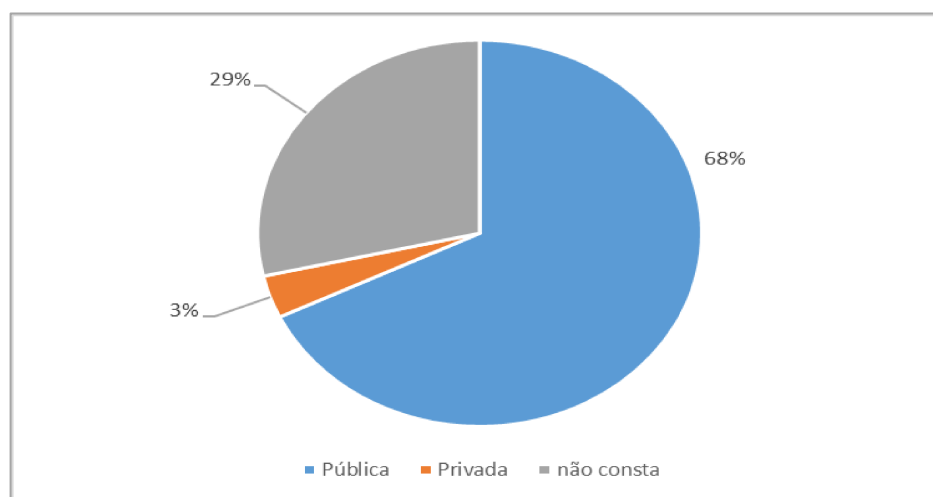
Gráfico 3 – Artigos e contextos de produções dos estudos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Gráfico 3, um quantitativo maior nas produções dos artigos analisados. Diante da afirmação, consideramos que houve um percentual significativo de grupos de pesquisadores e estudiosos das universidades no campo da educação inclusiva, proporcionando, assim, contribuições científicas e respostas de estudo para outros grupos. Complementando o exposto, a região Sudeste teve uma maior representatividade na produção desses estudos nas instituições públicas, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Artigos segundo as instituições



Fonte: Elaborado pela autora (2021).



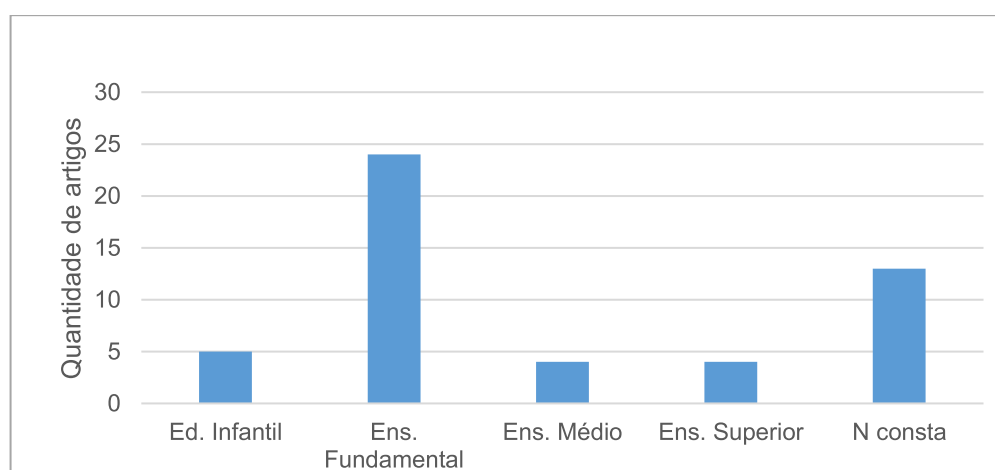
Diante das investigações, verificamos que as entrevistas e observações, na maioria das vezes, são realizadas nas escolas do município, sinalizando resultados positivos para coleta de dados para as pesquisas. Aqui, fazemos outro adendo, explicando sobre os múltiplos espaços que, em geral, as escolas podem oferecer, a exemplo: salas de Atendimento Educacional Especializado, biblioteca, brinquedoteca, quadras, ambientes virtuais, laboratórios e parceria de docentes de diferentes áreas.

Porém, algumas implicações foram ressaltadas: falta de material especializados, apoio e formação para que as práticas fossem efetivadas com qualidade (NASCIMENTO; BOCCHIGLIERI, 2019; STELLA; MASSABNI, 2019; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

À vista disso, Orsati (2013) admite que o Brasil, em relação a outros países, ainda precisa melhorar a realização de práticas inclusivas de excelência. A autora leva em conta as diferenças culturais e sociais, todavia, enfatiza as práticas acessíveis para serem realizadas com eficácia.

Ao analisar o Gráfico 5, constatamos que os estudos sobre as práticas curriculares são relacionados ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, o que nos leva a entender o segmento com os diferentes desafios no dia a dia: a variedade de docentes, áreas de estudo, materiais didáticos, espaços, entre outros que se relacionam com as práticas.

Gráfico 5 – Artigos segundo as etapas da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a constatação da análise do gráfico acima, inferimos que as práticas aplicadas ao segmento da Educação Infantil foram positivas, focadas na socialização das crianças com necessidades especiais, a aprendizagem e socialização permitiu ao

estudante vivenciar experiências com a ludicidade e movimento, de acordo com os estudos Carvalho, Coelho e Tolocka (2016).

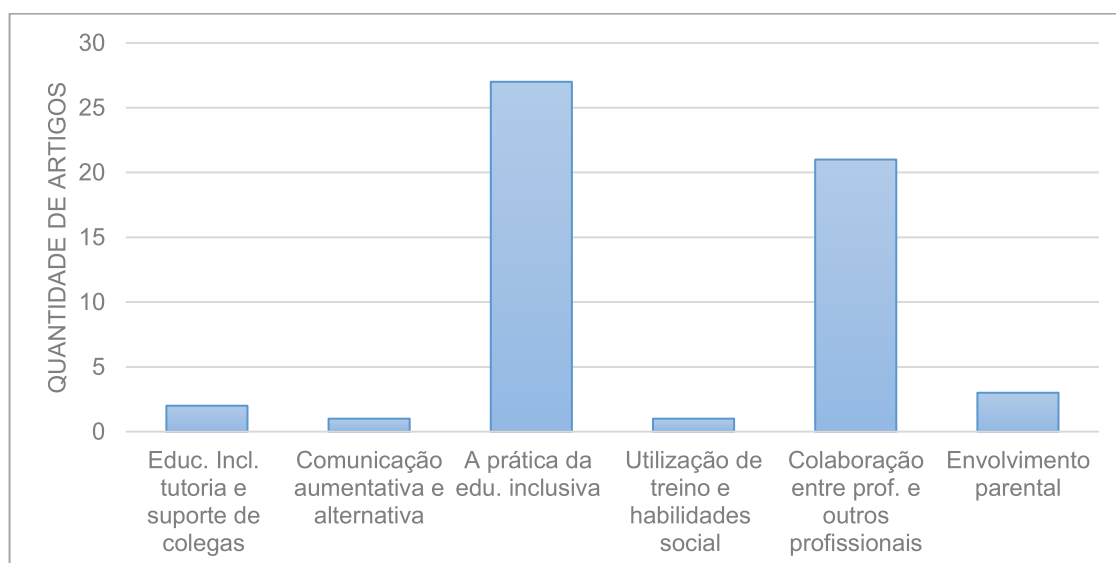
No ensino fundamental, as práticas envolviam diferentes transtornos e deficiências, centradas na aprendizagem, socialização e autonomia, como releva a pesquisa de Stella e Massabni (2019).

No ensino médio e superior, as práticas estão voltadas para acessibilidade e autonomia, com a parceria de tutores e outros profissionais, evidenciando respostas positivas para o aprendizado do estudante. No entanto, os autores revelam que por se tratar de uma realidade nova, as instituições estão em busca de adaptações, adequações e formações para receber os estudantes público-alvo da educação especial, como revela a pesquisa de (NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019).

Quantos às práticas aplicadas, também foi possível vislumbrar o nível dos desafios propostos para os estudantes, a exemplo: o uso das tecnologias digitais na aplicabilidade de jogos educacionais para os estudantes da etapa do ensino fundamental, como explicita o artigo intitulado “Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática”, das autoras Fleira e Fernandes (2019).

Já para os estudantes do segmento do fundamental, o objetivo do desafio era a construção dos seus próprios jogos. Nessa acepção, percebemos as práticas aplicadas com objetivos e níveis de dificuldades diferenciados, proporcionando e estimulando o estudante a desenvolver novas habilidades (ALVES; HOSTINS, 2019; FLEIRA; FERNANDES, 2019).

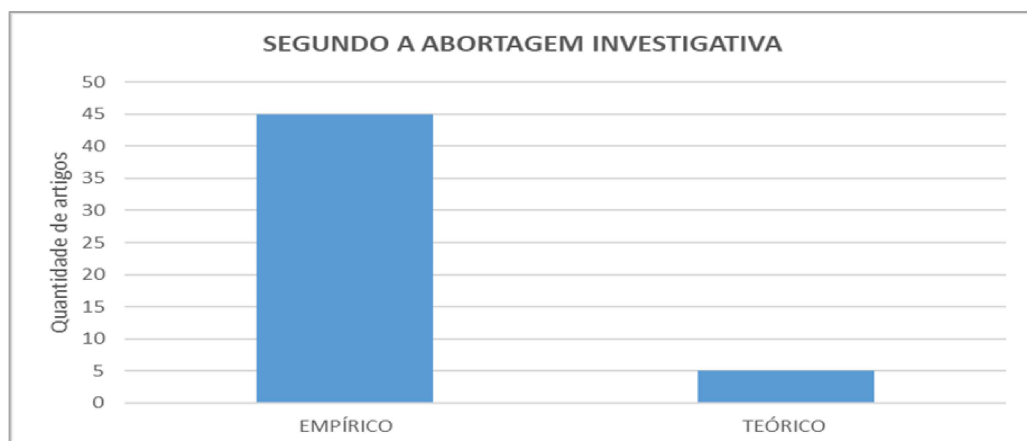
Gráfico 6 – Artigos segundo as práticas inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Referente ao Gráfico 6, evidenciamos que as práticas de educação inclusiva e não as salas especiais tiveram um elevado número de estudos. Diante da constatação, muitas ações e suportes foram utilizados. Observamos, também, que existem práticas relacionadas às clínicas de profissionais de apoio, como fonoaudiologia, que dão suporte à prática de utilização de comunicação aumentada e à prática da utilização de consciência fonológica para alfabetização. Do mesmo modo, o envolvimento parental e utilização de treino em habilidades sociais que exigem a parceria do psicólogo para dar suporte à família e à comunidade educativa. Logo, a importância do apoio profissional de outras áreas para efetivação dessas práticas com sucesso fica latente, pois as técnicas aplicadas são bem específicas da área como apresentam os estudos de Cesa e Mota (2016) sobre comunicação aumentativa e alternativa, Silva e Elias (2020) sobre a relevância da aplicabilidade da prática de habilidades sociais na Educação Inclusiva e Ribeiro e Silva (2017, p. 1) referente à importância do processo de desenvolvimento bicultural diante do “funcionamento psicológico superior e cultura que estão no cerne da problemática que envolve os surdos”.

Gráfico 7 – Artigos segundo a abordagem investigativa



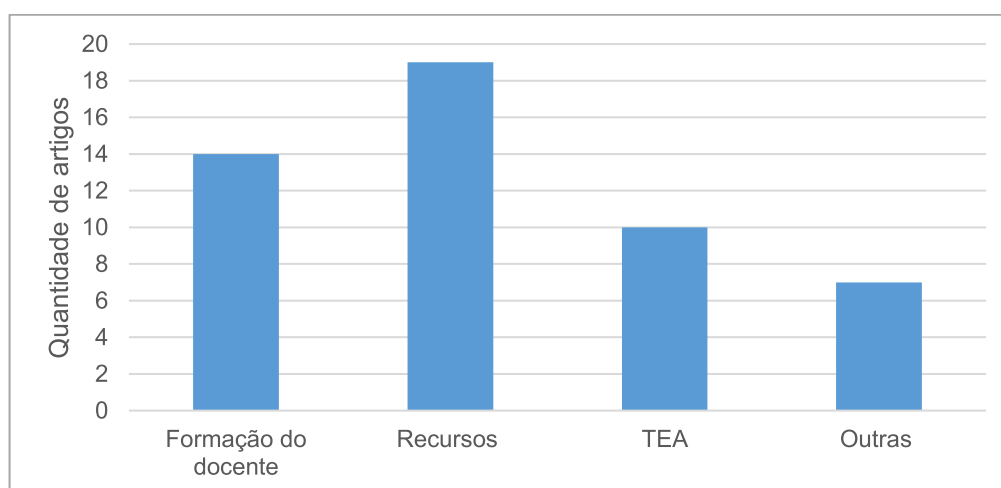
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após realizar o afunilamento das categorias e a revisitação dos artigos sobre a perspectiva epistemológica, as literaturas mostraram uma predominância de estudos de cunho empírico e teórico, descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa. Os autores mais referenciados foram: Mendes, Mazzotta, Kassar, Sasaki, Mantoan,

Jannuzzi, Baptista, Silveira, Sanches, Vygotsky, Campos, Arroyo Lacerda, Fernandes, Carvalho, Resende, Santos, Bolívar, Domingo, Fernandes, Carvalho, entre outros. As literaturas mostram uma teorização combinada para fundamentar o texto e reportam conceitos, por exemplo, sobre inclusão e ensino Coesino, e marcos importantes que possibilitam o paradigma da educação inclusiva, como exemplificam as pesquisas de Buss e Giacomazzo (2019), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Aporta e Lacerda (2018).

Os estudos apresentam uma relação harmônica, destinando seções específicas para cada etapa da pesquisa entre objetivos, referencial teórico, metodologia, análise e conclusão, como podemos constatar nas pesquisas de Nunes e Walter (2016), e Beltrame e Sampaio (2015).

Gráfico 8 – Tendências que se destacam: formação docente, recursos e TEA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As questões que permeiam as práticas curriculares inclusivas do Brasil perpassam os muros das escolas. Entraves, atravessamento e as lacunas surgem nas leituras que convergem dos artigos analisados sobre as tendências oriundas das práticas curriculares. Lopes e Fabris (2013) dizem que as questões estão ligadas a elementos políticos, sociais, econômicos, pedagógicos que estão inseridos na sociedade, interferindo diretamente no contexto educacional, e proporcionam a discriminação e a exclusão.

Diante das análises, as tendências que se sobressaíram foram: recursos acessíveis, tecnologias educacionais, ensino superior, formação docente, Transtorno

do Espectro Autista (TEA), flexibilização do currículo. Na visualização do gráfico, as tendências estudadas. Abaixo, destacamos as tendências, autores e os temas que dialogamos.

Quadro 11 – Literaturas Plataforma SciELO

<b>Ano/2015</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 01</b>	Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão
<b>Autor</b>	André Luís Normanton Beltram e Tânia Mara Vieira Sampaio
<b>Ano/2017</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 02</b>	Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar
<b>Autor</b>	Libéria Rodrigues Neves
<b>Ano/2019</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 03</b>	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina
<b>Autor</b>	Beatriz Buss, Graziela Fátima Giacomazzo
<b>Ano/2011</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 04</b>	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular (Coensino)
<b>Autor</b>	Eniceia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida, Cristina Yoshie Toyoda
<b>Ano/2018</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 05</b>	Especializado e o ensino de física: uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega
<b>Autor</b>	Marcela Ribeiro da Silva, Eder Pires de Camargo
<b>Ano/2019</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 06</b>	Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual
<b>Autor</b>	Lhiliany Miranda Mendonça Nascimento, Adriana Bocchiglieri
<b>Ano/2016</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 07</b>	Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para aluno com necessidades educativas especiais
<b>Autor</b>	Larissa Ferreira Stella, Vânia Galindo Massabni
<b>Ano/2016</b>	<b>Título</b>
<b>Nº 08</b>	A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos
<b>Autor</b>	Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes, Lulu Healy
<b>Ano/2014</b>	<b>Título</b>

<b>Nº 09</b>	Ensino da Matemática a Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos
<b>Autor</b>	Jessica de Brito, Juliane; Aparecida de Paula Perez Campos, Mauro Carlos Romanatto
<b>Ano/2018</b>	Título
<b>Nº 10</b>	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I
<b>Autor</b>	Ana Paula Aporta, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
<b>Ano/2016</b>	Título
<b>Nº 11</b>	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo
<b>Autor</b>	Cláudia Miharú Togashi, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
<b>Ano/2019</b>	Título
<b>Nº 12</b>	Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática
<b>Autor</b>	Roberta Caetano Fleira, Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes
<b>Ano/2016</b>	Título
<b>Nº 13</b>	Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão
<b>Autor</b>	Débora Regina de Paula Nunes, Elizabeth Cynthia Walter
<b>Ano/2019</b>	Título
<b>Nº 14</b>	Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista
<b>Autor</b>	Andiara Cristina de Souza, Guilherme Henrique Gomes da Silva

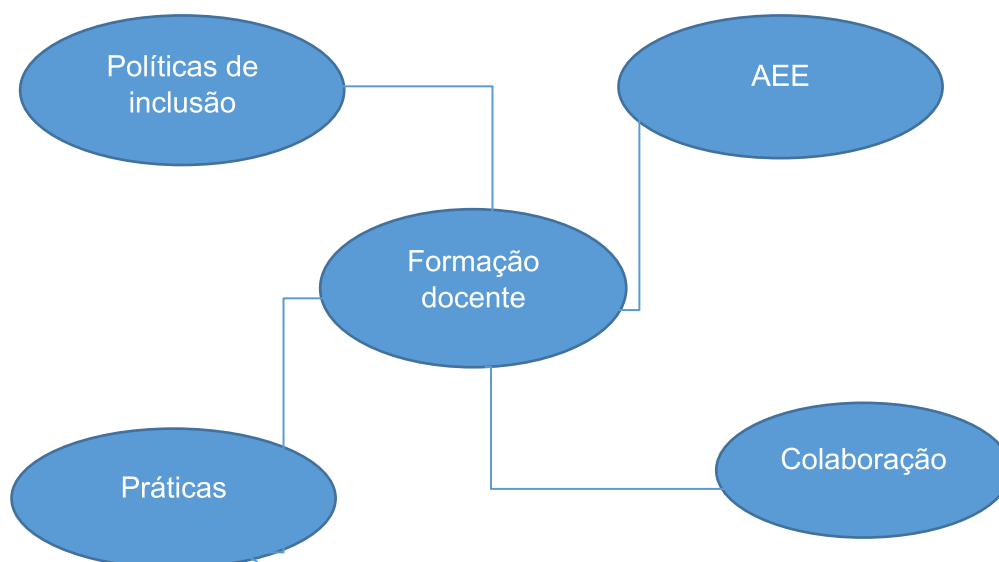
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 5.1 Tendências na produção acadêmica 2011 a 2020

Nesta seção, trazemos as tendências que surgiram durante a análise diante da realização do mapeamento das literaturas. A primeira tendência a ser analisada é a formação do docente, com os temas políticas de inclusão, Atendimento Educacional Especializado (AEE), prática e colaboração. Na segunda tendência, Recurso acessíveis, os temas predominantes foram metodologia, aprendizagem, currículo e inclusão. Na terceira tendência, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com as temáticas práticas, recursos, matemática, teórico Vygotsky.

### 5.1.1 Tendência formação docente

Figura 1 – Formação docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a primeira tendência, formação do docente, os temas que atravessam as pesquisas são políticas de inclusão, AEE, Colaboração. Tendência estudada pelos autores sobre a melhoria da educação na perspectiva da educação inclusiva. Os estudos aparecem como apoio, pontualmente nas literaturas investigadas no campo das Políticas Educacional de Inclusão. Os principais temas que surgiram nessa tendência foram: Políticas de Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, colaboração e prática.

Em relação à tendência de formação do professor, Orsati (2013), Campos (2014), Tardif (2019) explicam que o processo de formação no país é algo que precisa ser considerado. O docente tende a analisar o estudante pela sua deficiência e não pelas habilidades desenvolvidas, favorecendo um currículo “definido e descontextualizado”, causando prejuízo aos discentes. Lopes e Fabris (2013) salientam que existem elementos políticos, sociais, econômicos, pedagógicos que atravessam a realidade, na sociedade, que interferem diretamente no contexto educacional, resultando em discriminação e exclusão.

Ao realizar a leitura dos depoimentos e entrevistas dos tutores e educadores, fica evidenciado o engajamento e o quanto os docentes primam por manter uma boa formação, que possa proporcionar o entendimento e gerar reflexões sobre temas

polêmicos e contraditórios sobre a sociedade. As ideias vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Zabala (1998, p. 16), quando o pesquisador sustenta que “a prática tem que ser entendida como reflexiva, não deve se resumir ao momento de sua aplicabilidade”. Como podemos observar nos excertos dos artigos a seguir, as “habilidades de reflexão sobre a prática, por um lado, e, por outro, tem permitido compreender e avaliar intervenções inovadoras no sistema de ensino” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 90-91).

Dentro da tendência de formação de professores, destacou-se a temática analítica relativa às políticas de inclusão. Tal temática investigativa, no conjunto de estudos analisados, sinaliza os avanços na última década, sobre o contexto dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, ocasionados pelos movimentos nacionais e internacionais, em uma ótica de um mundo mais inclusivo, segundo as autoras:

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 83).

As implementações de novas normas na década de 90, na compreensão da educação inclusiva, ajudaram a fortalecer o processo de escolarização desse público. As mudanças acontecem com entraves e lutas, contudo, as diretrizes vão sendo alinhadas e implantadas, com o propósito de tornar a escola mais inclusiva e possibilitando o acesso a todos. Tal ênfase temática nas políticas de inclusão é observada nos excertos apresentados a seguir, dos estudos analisados:

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 82-83)



Assim, podemos acompanhar, na tabela abaixo, o percurso das implementações das políticas de inclusão que favorecem a ampliação do acesso à educação escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

Quadro 12 – Marcos das Políticas Educacionais de Inclusão

Ano	Marcos das Políticas Educacionais de Inclusão
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, versa sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, versa sobre o “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.
1973	O MEC cria o CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.
1988	A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).
1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994	Declaração de Salamanca – É publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, versa sobre os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853/89 que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, versa que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como

	discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Versa sobre Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	É implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos,
2004	O Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto nº 5.626/05 – Versa sobre ao acesso à escola dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.
2007	Decreto nº 6.094/07 – Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diante as diretrizes, está “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”; Portaria Normativa nº 13/07 – Versa sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.
2008	Versa sobre as diretrizes que respaldam políticas públicas voltadas à inclusão escolar. O decreto nº 6.571/08 – versa sobre o AEE.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Versa sobre a Instituição Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, define o AEE complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial.
2012	Lei nº 12.764/2012 - A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Versa sobre um conjunto de direitos e no art. 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de

	deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14, versa sobre estabelecer metas e estratégias para a efetivação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que se destina, logo em seu Art.1º, garantir e a promover as condições de igualdades para pessoas com deficiência e o seu acesso à educação visando à sua inclusão social e cidadania.
2020	Decreto Nº 10.502/20, Art. 1º, fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2007/2020).

Ao analisarmos os marcos, verificamos que as leis fortalecem a permanência da inclusão dos estudantes na escola de ensino regular, mas a comunidade escolar não está/estava preparada para as mudanças. O despreparo se deu pela falta de formação inicial, que se caracteriza por existir um distanciamento e a falta de entendimento das exigências reais da formação, fragilizando um percurso que é importante e fundamental aos docentes, caracterizado pela necessidade de uma reforma educacional sólida (CAMPOS, 2014). O autor ainda ressalta sobre a reformulação do currículo das instituições de ensino superior, e enfatiza que o nível da formação inicial e continuada precisa ser elevado e de qualidade. Em concordância com a ideia, Tardif frisa:

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiadamente fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos. (TARDIF, 2019, p. 283).

Essa realidade provoca consequências que resvalam nas práticas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Vale sublinhar que esse processo se deu por um viés de uma tendência neoliberal, que atua desde os anos 90 no país.

Desde então, a educação sofre fortes impactos em diferentes aspectos no âmbito escolar.

Os estudos mostram que nem todo docente está preparado para trabalhar com estratégias, materiais e práticas que dão apoio e suporte à inclusão, como as tecnologias, a cultura bilíngue, dificultando a comunicação com os estudantes com necessidades educacionais especiais. Os docentes relatam que, embora conheçam as especificidades de cada criança, sentem dificuldade na comunicação para a realização das práticas. Outros não conhecem e, muitas vezes, se opõe a conhecer as habilidades que os estudantes já desenvolvem. Orsati (2013) garante que, com apoio, os docentes são capazes de realizar as atividades em diferentes níveis, evitando a segregação, baseando-se nas habilidades desenvolvidas por cada um. Não obstante, para que isso aconteça, o docente precisa identificar tais habilidades desenvolvidas pelos estudantes e isso fica claro nas partes dos estudos que a seguir:

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, mas nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios. (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 659).

Para os docentes, o sentimento é de angústia, incapacidade e descaso pelas políticas educacionais, caracterizando um processo fragilizado e sem apoio. Quanto à formação docente, a iniciativa deve ser para todos, de forma sólida e sistemática, mobilizada pela troca de saberes, abordando temas e práticas que proporcionam reflexões e ações.

O tema colaboração é uma temática que transitou pelos estudos desenvolvidos na década investigada. As análises das pesquisas trouxeram relatos positivos como estratégia importante para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mendes, Almeida, Toyoda (2011) esclarecem que a estratégia de colaboração também é conhecida como ensino colaborativo ou coesino, um trabalho que se desenvolve em parceria entre professores do ensino regular e especial, em planejar, direcionar e avaliar.

Nos anos 90, os autores Jeanne Bauwens, Jack Hourcade, Marilyn Friend (1989) desenvolveram os primeiros estudos sobre o tema. Nos anos seguintes, ocorreu a mudança de ensino coesino, nomeado pelos autores Lynne Cook e Marilyn Friend (1995). O coesino é definido como mais de um educador que oportuniza

estratégias concretas para realização de novas práticas (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). O ensino coesino, ou colaborativo, tem se caracterizado como uma prática efetiva de resultados positivos no ensino, uma temática rica com tendência para desenvolvimento de novos estudos.

As autoras também dissertam que a parceria funciona como um forte apoio na realização de estratégias aplicadas junto com os demais estudantes em sala, auxiliando no processo de aprendizagem dos estudantes de NEE. Ou seja, o recurso vai ao encontro do estudante, realizando a integração da turma. Com isso, a estratégia promove o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada entre docentes e discentes, “oferecendo assistência aos professores em termos de dicas úteis e parceria na sala de aula para o ensino e planejamento do conteúdo, além de oferecer suportes adicionais, se necessário”. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 88).

Com relação ao ensino colaborativo é importante destacar que alguns estudos também indicam lacunas que dificultam o processo de elaboração do planejamento. Os educadores têm sentido dificuldade de reunir-se para realizar o planejamento compartilhado, fragmentando o processo, já que esse momento é importante para unir as habilidades criativas, trocar ideias, avaliação, traçar estratégias, objetivos, conversar sobre as especificidades dos estudantes e habilidades a serem trabalhadas para com o estudante (BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

Ainda de acordo com as autoras Buss e Giacomazzo (2019, p. 671), o processo formativo é importante e fundamental para dar “suporte para a compreensão da função, das atribuições, do conhecimento específico sobre as deficiências, sobre concepções e conceituações da inclusão e das adaptações curriculares e pedagógicas”. No bojo desse diálogo, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) complementam a ideia, afirmando a importância da realização da formação inicial e continuada, embasada por teoria e realização de práticas em lugares que possam desenvolver a colaboração em contextos sociais, a fim de propiciar uma experiência real.

A temática Atendimento de Educacional Especializado (AEE) aparece na tendência de formação de professores na visão de apoiar e favorecer as práticas curriculares pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, inferimos que

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas

necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Com o apoio normativo da Política Nacional de Educação Especial que versa sobre o acesso dos estudantes às salas comuns do ensino regular, as escolas começaram a receber uma demanda alta de estudantes público-alvo da educação especial, com diferentes deficiências. Dessa maneira, o AEE se estabelece na escola para dar suporte aos estudantes e na realização de práticas curriculares inclusivas, em parceria com os docentes, favorecendo o aprendizado.

O AEE também disponibiliza recursos, serviços e orienta para a sua aplicabilidade. Por ter como propósito trabalhar em parceria com o ensino comum, o atendimento disponibiliza programas como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, que engrandece o currículo e auxilia o processo de desenvolvimento do estudante. (BRASIL, 2007, p. 10).

Conforme as diretrizes nacionais, o profissional que atua diretamente no atendimento educacional especializado deve ter formação inicial e continuada. Entretanto, estudos denotam a falta de um plano de formação, causando inquietudes por parte dos docentes e da escola. Ainda sobre a formação, apesar de os profissionais participarem da formação, mas, pelo processo, caracterizar-se com pouca realização, ser de curta duração, por não se sentirem capacitados pela ausência do aprendizado, por consequência dos fatos, os profissionais reconhecem não estarem preparados o suficiente para atuar junto aos estudantes. Silva e Camargo (2018) citam, em seus estudos, a falta de conhecimento dos docentes sobre alguns programas, impossibilitando a aplicabilidade do recurso, prejudicando o apoio da prática curricular inclusiva. Como relação a essa temática, destacamos:

Esses dizeres perpassam por aquilo que Camargo (2012) chamou de “atribuição de responsabilidades”, que concerne ao fato de que o professor assume que não é capaz de planejar atividades de ensino, justificando sua passividade na ausência de formação e de recursos materiais adequados para a promoção da inclusão na escola, terceirizando a outrem sua ação. (SILVA; CAMARGO, 2018, p. 14).

Sobre o tema prática, as pesquisas revelaram uma tendência dos docentes de desenvolver um currículo diversificado, que leve em consideração as potencialidades

do sujeito, visando trabalhar práticas que diferenciem das efetivas e envolvam dimensões além da cognitiva como, por exemplo, a dimensão estética, corporal e a comunicativa, em parceria com o apoio do atendimento educacional especializado. Exemplo disso são as práticas de esporte realizadas nas aulas de educação física adaptadas, com o apoio do atendimento educacional especializado. Segundo Beltrame e Sampaio (2015), o apoio pedagógico é fundamental para entender se as aulas estão no contexto inclusivo correto diante da motricidade dos estudantes. A prática de esporte adaptado ajuda a desenvolver a autonomia, colabora no conhecimento da apropriação da “cultura corporal de movimento”, na “descoberta de talentos” e na “cultura inclusiva”.

O estudo apresenta uma análise sobre o projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), chamado Centro de Iniciação Paraolímpica (CID-PL), que, para os autores, “está distante do propósito da educação inclusiva, embora parte de suas práticas não as negue” (BELTRAME; SAMPAIO, 2015, p. 387). Para a prática ser inclusiva, o projeto tem que refletir sobre o contexto do atleta e buscar a iniciativa de uma prática esportiva, democrática, humanística e coletiva, que leve em consideração o contexto cultural do estudante.

Os autores reportam sobre a importância de trabalhar aspectos como o valor, desassociando o esporte da recompensa, trabalhar as relações, otimizar o tempo ocioso, evitando que o estudante fique na rua, trabalhar limites e disciplinas.

Os estudantes remetem sentimentos de satisfação e alegria ao participar da prática. Embora a prática curricular inclusiva se caracterize com práticas positivas, os autores reforçam que a instituição deve trabalhar em parceria com a equipe docente para dissociar a caracterização de um trabalho unilateral. A escola precisa realizar as adaptações físicas, dispondo de acessibilidade ao atleta.

Outro exemplo de parceria que os estudantes de NEE vem vivenciando são práticas com a Arte. A contribuição da Arte como prática realizada no AEE ratifica o potencial cognitivo e inclusivo da Arte em estudantes com deficiência no campo intelectual e é algo fundamental nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em consonância com as tendências desse trabalho, por meio do artigo intitulado “Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar”, de Neves (2017). Em seu artigo, a autora relata alguns modelos de trabalho com a Arte e Inclusão com intuito de mostrar os percalços para a

compreensão da dimensão dos saberes voltados para esses estudantes. Neves (2017, p. 491) observa:

Aos profissionais que atuam nesta modalidade, cabe a elaboração de atividades adequadas a cada estudante encaminhado para o AEE, juntamente com o professor da turma do ensino regular. O educador especializado deve tomar como base o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que pode ser pensado como um estudo de caso. O PEI significa, portanto, um documento a ser elaborado conjuntamente pelos professores, propondo uma mesma linha de ação pedagógica, tanto no ensino regular como no AEE. Constitui-se como um instrumento capaz de propiciar um olhar individualizado sobre o estudante, seu desenvolvimento, suas habilidades e competências, suas limitações e, acima de tudo, suas possibilidades no processo de aprendizagem. O PEI traça objetivos a serem alcançados com o estudante em questão e delinea estratégias para alcançar as metas, levando-se em conta suas necessidades específicas.

Para a autora, fica nítida a importância da realização de atividades artísticas nos espaços do AEE, algo que implica na construção de conhecimentos em alguns campos do saber, e que, por vezes, pode ser comprometida sem a execução dessas atividades.

Características como dificuldades em lidar com atividades rotineiras, aspectos que inviabilizam o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento social são apontados por Neves (2017) como alguns dos diagnósticos recorrentes no âmbito escolar, chamando a atenção para possíveis vivências no campo das Artes por parte desses sujeitos, a fim de cessar tais problemáticas. “Aponta-se a Arte como área de conhecimento dotada de características que dialogam com os objetivos dos trabalhos desenvolvidos nas SRM’s – Salas de Recursos Multifuncionais”, defende a acadêmica. (NEVES, 2017, p. 491).

A efetividade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem diante de uma proposta de construção de conhecimento é também algo destacado pela autora. Isso é reconhecido através das experiências relatadas e por observações que perpassam pela arte-educação no âmbito da inclusão social e a deficiência intelectual no AEE. Nesse cenário, Neves (2017, p. 491) salienta que “o encontro com a Arte pode ser uma grande oportunidade de conhecer e ampliar suas possibilidades”.

Fica evidente a importância de se estimular a Cognição Imaginativa e de potencializar a Arte através de uma organização promovida por educandos e educadores para melhor atender as necessidades de estudantes com algum tipo de deficiência nos espaços do AEE. “A Arte nesses espaços, para além do puro



entretenimento, ou mesmo de uma terapêutica, pode ser pensada como uma potência capaz de contribuir nos processos de desenvolvimento cognitivo e subjetivo - de todos e de cada um”, conclui Neves (2017, p. 502).

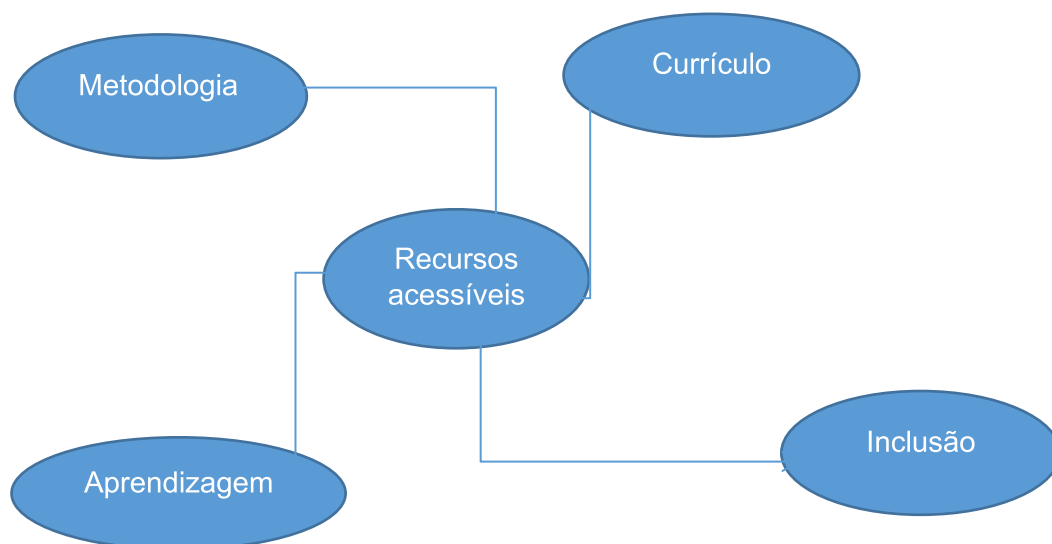
A tendência estudada possibilitou ver um panorama de aspectos que são fundamentais na realização das práticas curriculares inclusivas. Percebemos a necessidade de políticas inclusivas efetivas que apoiem a educação nas instituições escolares, que proponham formação para o docente e toda comunidade educativa. Em alinhamento à ideia de Bolívar (2019), para ter uma educação justa e democrática, toda comunidade tem que estar envolvida e colaborando nos projetos educacionais, as práticas têm que ser para além da escola. É preciso que haja políticas públicas que favoreçam toda a comunidade.

O AEE e as práticas colaborativas surgem nos estudos como estratégias que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, ajudam a desenvolver a autonomia dos estudantes, desde que os docentes estejam engajados e preparados para atuar nesse processo. Três fatores são fundamentais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem: a política de formação inicial e continuada para técnicos, coordenadores e docentes, projetos que estimulam a construção de uma consciência inclusiva, o papel e condições de trabalho do educador da educação básica. Os fatores estimulam a reflexão da equipe, auxiliando no planejamento, avaliação e a conhecer os estudantes com suas particularidades e especificidades, evitando a exclusão.

Na próxima tendência, analisaremos a importância dos recursos e materiais pedagógicos na realização de práticas curriculares inclusivas, entendendo o contexto sobre o suporte pedagógico nas práticas realizadas com os estudantes.

### 5.1.2 Tendência recursos acessíveis

Figura 2 – Recursos acessíveis



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a segunda tendência analisada, intitulada Recursos acessíveis, as pesquisas trouxeram uma maior preocupação com a organização e criação de recursos acessíveis para o trabalho pedagógico, com foco na aprendizagem de conhecimentos específicos, voltados para as disciplinas específicas. No contexto das pesquisas, os temas que dialogam entre os estudos são currículo, metodologia, inclusão e aprendizagem. Os estudos nos provocam a refletir e problematizar sobre a importância dos recursos pedagógicos como fundamental apoio à realização de práticas curriculares inclusivas que auxiliam na aquisição e desenvolvimento das habilidades, na autonomia, na acessibilidade, evitando a evasão escolar.

Os recursos didáticos adaptados favorecem a aprendizagem de todos, uma vez que se tornam capazes de contextualizar, de maneira didática, o conteúdo escolar, democratizando os conhecimentos na sociedade em que o aluno está incluído. (STELLA; MASSABNI, 2019, p. 357).

Para evitar a evasão escolar, é imprescindível realizar um planejamento prévio que selecione as habilidades, estratégia, suporte e metodologia que ajudarão na realização da prática curricular. Os estudos apontam que um dos grandes obstáculos

para a não realização das práticas é a falta de suporte, seja ele material ou humano, nas instituições escolares (ORSATI, 2013).

Em concordância com a reflexão, as autoras Stella e Massabni (2019) também opinam sobre a insuficiência do suporte para realização de práticas para os estudantes do ensino fundamental e médio, já que são práticas específicas, trabalhadas de acordo com os conteúdos e disciplinas propostas no currículo, dificultando o processo da aprendizagem.

A elaboração de recursos didáticos e o desenvolvimento de metodologias de ensino que envolvem a interação do aluno com o recurso favorecem a inclusão do aluno no ensino regular e também no ensino de alunos que estão nas escolas exclusivas. (STELLA; MASSABNI, 2019, p. 371).

Sem embargo, não é isso que mostram as pesquisas das autoras. Ao realizarem uma revisão bibliográfica, no período de 2007 a 2016, sobre uso de materiais didáticos em trabalhos realizados para estudantes com NEE no ensino de Ciências Biológicas, apresentaram fatores sobre os recursos que dificultam o interesse do estudante em aprender. Os trabalhos proporcionam média interação, presença de abstração, baixa diversidade de materiais e a maior parte dos trabalhos é direcionado para um tipo de deficiência.

Em alinhamento com o exposto, Nascimento e Bocchiglier (2019) relatam que há uma carência de materiais e recursos pedagógicos em braille, e enfatizam a importância da fidelidade dos detalhes, das formas no material produzido, que proporcione uma aproximação fiel das imagens, já que os deficientes visuais aprendem com sua habilidade tátil. Ao referir-se aos livros didáticos, alertam para a fidelidade dos conteúdos, da estrutura física resistente para a segurança do manuseio.

Orsati (2013) explica sobre a importância da aproximação do docente com o estudante; essa aproximação reforça aspectos que ajudam na identificação das habilidades e planejam quais estratégias e suporte irão contribuir para o desenvolvimento, que promova motivação ao estudante nesse processo. No quadro abaixo, exemplificamos as habilidades e a variedade de recursos que podem auxiliar, como apoio, na realização das práticas curriculares inclusivas.

Quadro 13 – Habilidades e Suporte

<b>Habilidades</b>	<b>Suporte oferecido</b>
Verbal, linguística	Histórias, piadas, discursos, leituras, redações, livros, revistas, <i>internet</i> .
Lógica, matemática	Labirintos, quebra-cabeças, jogos, tabelas, analogias, fórmulas, cálculos, códigos, probabilidades.
Espacial	Mosaicos, desenhos, ilustrações, modelos, mapas, vídeos, pôsteres.
Corporal	<i>Role-play</i> , peças, expressões faciais, experimentos, passeios, esportes, dança, jogos.
Musical	Apresentações, músicas, instrumentos, composições, melodias, raps, <i>jingles</i> , leitura em coral.
Interpessoal	Projetos e tarefas em grupo, observação de diálogos, debates, jogos, entrevistas.
Intrapessoal	Diários, relatórios, meditação, autoavaliação, poesia, escrita reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Orsati (2013).

Ao considerar o quadro acima, notamos o amplo acervo de recursos que pode ser utilizado na realização de práticas eficazes sobre os recursos para realização de práticas adequadas e significativas, por isso, é necessário que as instituições ofereçam também materiais para utilizar. Todavia, para Orsati (2013), por falta de formação e materiais, os docentes tendem a enfrentar grandes desafios tendo que usar a criatividade para realizar práticas com diferentes materiais e grau de complexidade, proporcionando atividades que o estudante possa ser incluído.

As dificuldades não são em vão. Moreira (2020, p. 32) diz que “as dificuldades e contradições que permeiam todos esses esforços contribuem para a emergência de inúmeros desafios para a organização e o funcionamento da escola, da sala de aula e do currículo dos diversos níveis e graus de ensino”.

O tema currículo, que também foi um dos mapeados na análise dessa tendência, dialoga com a temática dos recursos pedagógicos, apresentada anteriormente. Nesta temática, constatamos a importância de promover ambientes, recursos e práticas acessíveis, contribuindo para o desenvolvimento do estudante e a materialização, de fato, de um ambiente escolar inclusivo. Nascimento e Bocchiglier (2019) aludem que é necessário que os educadores estejam dispostos a trabalhar com um currículo aberto para modificações, buscando articulações entre teoria e práticas.

A adaptação curricular é uma alternativa que viabiliza a inclusão por proporcionar o desenvolvimento e as potencialidades do aluno com deficiência, por meio da flexibilização a práxis pedagógica, como uma alternativa para abranger e diversificar o processo de ensino aprendizagem. (NASCIMENTO; BOCCHIGLIERI, 2019, p. 318).

Brito, Campos e Romanato (2014, p. 528) complementam o exposto, explicando sobre as especificidades das adaptações para as pessoas com deficiência intelectual:

As adaptações curriculares que se voltem para os alunos com deficiência intelectual exigem das escolas medidas educacionais também especiais, em razão da quebra de objetivos gerais dentro do currículo comum, adaptando-o a vários objetivos específicos para que este alunado possa alcançá-los, porém de forma diversificada, ou seja, eliminação e/ou inclusão de determinados conteúdos e, conseqüentemente, modificação dos critérios de avaliação, assim como o de aplicação das atividades educativas do currículo escola.

Aporta e Lacerda (2018) discorrem, em seus estudos, sobre uma proposta mais abrangente, como o Desenho Universal da Aprendizagem, que permite adequações e estratégias pensadas nas especificidades de cada estudante, através de um planejamento mais abrangente e individualizado, que respeite os ritmos e as aprendizagens. Sobre o modelo de um currículo universal, Orsati (2013, p. 214) aduz:

o Desenho Universal para o Aprendizado (DUA) ajuda educadores a formular um currículo que atenda a todas as necessidades dos alunos desde o princípio. Apoio e práticas de instrução que tornam a educação especial possível incluem envolvimento de pais, disponibilização de equipes de apoio para professores e funcionários, oferecimento de instrução autêntica em diferentes níveis de dificuldade com adaptações e acomodações, DUA, construção de uma comunidade na escola e na sala de aula, planejamento do *design* do espaço, considerando as necessidades físicas, sensoriais e comunicativas dos alunos, e, finalmente, uma liderança democrática na escola.

A proposta vem sendo usada em outros países, ajudando a desconstruir um currículo engessado, sendo uma ferramenta que auxilia os estudantes e os educadores a proporcionar troca de saberes, auxilia a realizar práticas pedagógicas sólidas. A partir das análises, percebemos que o método ainda não é tão utilizado nas escolas públicas. Mas mesmo assim, existem outras formas de trabalhar com o currículo, podendo ser pensado ao estudante com NEE de forma adequada, afirma Orsati (2013). A autora fala sobre o currículo multinivelado e currículo sobreposto, de acordo com a necessidade:

No currículo multinivelado, todos os objetivos e respostas são dentro da mesma área, somente com níveis diferentes de complexidade. Já no currículo sobreposto, os objetivos das lições são diferentes para diferentes alunos, dependendo das habilidades, das dificuldades e do objetivo individual do aluno. (ORSATI, 2013, p. 219).

Ao observarmos as ferramentas que podem ser trabalhadas a favor dos estudantes com NEE, entendemos que existe uma variedade grande de apoio para esse público, para que seu desenvolvimento seja motivado. Cabe um compromisso maior, uma revisão no sistema educacional.

O tema metodologia também aparece de forma recorrente dentro da tendência dos recursos pedagógicos. A metodologia educacional bilíngue é exemplo disso. A proposta de ensino bilíngue para surdos consiste no ensino de Libras como primeira língua e português como segunda língua. Essa proposta pedagógica teve a sua aprovação através do Decreto Federal nº 5.626, em 2005, e regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

Como exemplo dessa proposta metodológica, indicamos o estudo desenvolvido por Fernandes e Healy (2016, p. 237), em uma escola de libras, com estudantes do fundamental, com o apoio do ambiente digital. A realização da prática foi através de metodologia interativa e reflexiva para entender como os surdos articulam os meios de mediação disponíveis nas situações de aprendizagem de matemática em um processo de transformar objetos conceituais culturais em objetos de consciência.

A prática contou com o apoio do ambiente digital, recursos corporais e signos ilustrados, linguísticos visuais e dinâmicos que apresentaram respostas simbólica, como também, “promoveu mudanças no pensamento algébrico de acordo com as interpretações e os sentidos subjetivos que os alunos foram atribuindo aos objetos matemáticos”. (FERNANDES; HEALY, 2016, p. 250).

Os estudos explanam características na metodologia que auxiliaram em todo percurso das etapas, na realização da prática, baseadas na ação e na reflexão, como ajudaram no processo de ensino e aprendizagem, realizadas através da imagem e sinais, proporcionando uma interatividade do docente e estudante. Sobre as características Zabala (1998, p. 19) discursa sobre as dimensões básicas de metodologia de ensino,

o meio do ensino/ aprendizagem entre alunos e professor e matéria, que inclui as de narrar e referir, mostrar e imitar ou reproduzir, a observação comum dos objetos ou imagens, ler e escrever; a dimensão dos conteúdos de

aprendizagem, onde distingue entre esquemas de ação, operações e conceitos; e a dimensão das funções no processo de aprendizagem, a construção através da solução de problemas, a elaboração, o exercício/repetição e a aplicação.

Entendemos que há diferentes metodologias de ensino que podem ser usadas para realizar as práticas curriculares inclusivas. Stella e Massabni (2019) ressaltam que as metodologias diferenciadas viabilizam práticas significativas e a utilização dos recursos adequados para o público NEE.

Após comentar sobre as temáticas das metodologias, voltamos nossa atenção para o tema aprendizagem, que foi uma temática mapeada a partir dos estudos analisados nessa tendência. Dentro dessa temática, identificamos como vêm acontecendo as aprendizagens através das práticas curriculares inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é objetiva quando reporta o acesso à participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. A Organização das Nações Unidas, no prisma da educação e ciências e cultura, apresenta o conceito, “A aprendizagem ao longo da vida”. Sobre o exposto, constatamos que existe uma preocupação dos governantes sobre a aprendizagem dos nossos estudantes. Mesmo assim, para o processo da aprendizagem ser efetivado, é essencial que as políticas de inclusão sejam mais exigentes e efetivas.

Pensar sobre cada estudante e suas especificidades não é tarefa simples, requer muita dedicação e força de vontade, “[...] mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 36).

Nas diferentes metodologias analisadas na realização das práticas curriculares inclusivas, evidenciamos que o aprendizado foi consolidado com sucesso. Para Nascimento e Bocchiglier (2019), trabalhar com ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da autonomia e com recursos modelos didáticos pedagógicos tridimensionais foi fundamental para a consolidação da aprendizagem dos estudantes. Nos estudos de Brito, Campos e Romanato (2014), a integração com o docente foi primordial ao desenvolvimento do aprendizado. Para os estudos de Fernandes e Healy (2016), os recursos visuais e apresentações dinâmicas e o apoio dos instrutores foram necessários para comunicação e aprendizagem.

Embora as políticas de inclusão estejam intencionadas em propor aprendizagem de qualidade ao público-alvo da educação especial, temos que ficar atentos às lacunas que precisam ser revistas, cobrando efetividade dos órgãos públicos, em busca de melhoria para todo o sistema. A educação não pode limitar-se só ao fato do estudante frequentar a escola, tem que rever o processo de ensinar e aprender, precisa-se potencializar as aprendizagens.

A partir do conjunto de estudos mapeados nesta tendência verificamos que a organização de práticas inclusivas, bem como estratégias para ajudar no processo da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, perpassa pela criação de recursos e materiais pedagógicos acessíveis, metodologias específicas e ênfase na aprendizagem. A inclusão nas escolas trouxe o direito desses sujeitos a ter acesso ao ensino em todas as etapas da educação, e os estudos acerca das práticas curriculares inclusivas reafirmam que os jovens devem estar na sala de aula regular. Orsati (2013, p. 218) explica que “é necessário que uma colaboração eficaz seja desenvolvida nas escolas com o objetivo de trocar ideias sobre o estudante e sobre práticas e estratégias para o estudante atingir seu máximo potencial em todos os ambientes”.

Nascimento e Bocchiglior (2019) discursam que é preciso ocorrer mudanças na educação comum buscando haver a equidade de direitos para uma educação democrática. Bolívar (2019) reafirma a ideia quando defende que a efetivação de um currículo inclusivo precisa estar sustentada nos princípios da equidade, justiça e democracia. Para que a inclusão se efetive

são necessárias reformas estruturais, inovação tecnológica e reestruturação do ensino, de modo que a prática pedagógica exercida pelos profissionais propicie a valorização da diversidade, por meio da participação e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação. (STELLA; MASSABNI, 2019, p. 354).

Mesmo que não tenham o apoio suficiente no imperativo da inclusão, os docentes, dentro das possibilidades, têm tentado realizar a inclusão dos discentes, com práticas construídas com base na realidade de cada escola. Sabemos que a realidade da maioria das escolas brasileiras é bastante precária devido à falta de material, formação, recurso e apoio, expondo vulnerabilidade em todo contexto.



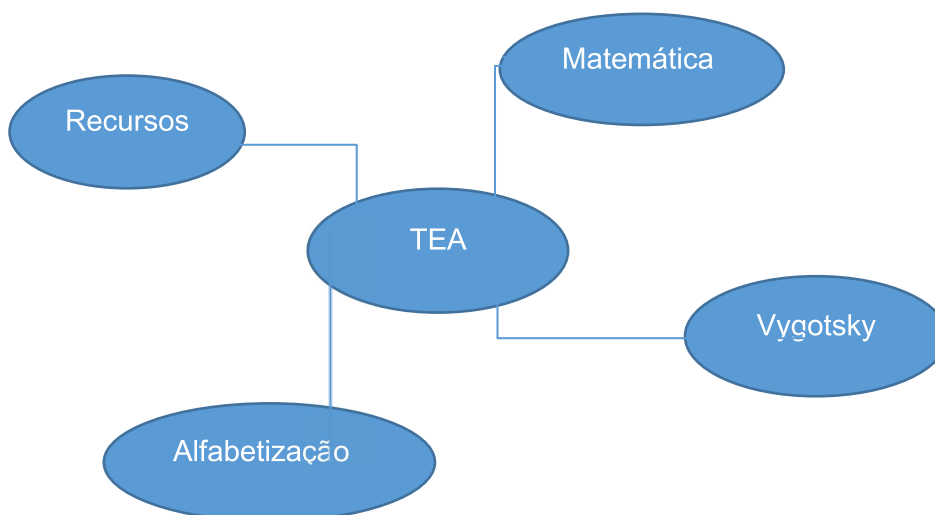
A síntese proposta a partir do conjunto de pesquisas analisadas nesta tendência refere-se à necessidade das escolas organizarem meios para torná-la inclusiva e acessível a todos. Tal tendência aponta, ainda, para uma necessária reestruturação do currículo, que ofereça recursos e materiais acessíveis, ademais de uma organização de métodos de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem. Bolívar (2019) defende que, para a escola para ser inclusiva, não depende só do currículo e do ambiente escolar, depende também do ambiente social. Segundo o autor, devemos levar em consideração toda comunidade onde a escola está inserida. Com isso, as políticas públicas devem propor meios que combatam as desigualdades, tanto educacionais, como sociais.

Com relação ao AEE, as práticas curriculares desenvolvidas com o apoio dos recursos multifuncionais certificam resultados positivos com relação ao desenvolvimento dos estudantes. Os estudos analisados apresentam discussões sobre a reformulação do currículo de forma a favorecer a aplicabilidade de novas práticas curriculares. Apesar de todas as carências nas escolas, os estudos mapearam um conjunto de práticas curriculares inclusivas que favorecem a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Na próxima tendência, Transtorno do Espectro Autista, notamos que os estudos analisados abordam, centralmente, a organização de práticas construtivistas que trazem resultados positivos para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com TEA. Os estudos apresentam uma aproximação teórica e metodológica com a perspectiva sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky.

### 5.1.3 Tendência TEA - Transtorno do Espectro Autista

Figura 3 – TEA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira tendência analisada constitui-se no conjunto de trabalhos acadêmicos que voltaram seu foco analítico para o trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os primeiros estudos acadêmicos sobre o Transtorno do Espectro Autista surgiram na década de 90, com foco nas práticas curriculares inclusivas e na organização de recursos para a inclusão dos estudantes na dinâmica escolar. Como é uma tendência de estudo recente e por esse público ter características específicas, os docentes relatam estratégias que possibilitam aplicação de novas práticas com esse público.

Nos artigos analisados, os autores buscaram apoio na perspectiva teoria sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky, tais estudos notabilizam que há de se considerar a diversidade e a individualidade como possibilidades da educação, levando em consideração a coletividade, a colaboração, a experiência e a mediação (FLEIRA; FERNANDES, 2019).

As pesquisas analisadas nesta tendência mostram um crescimento da matrícula de estudantes com TEA nas escolas de ensino regular. A mudança vem acontecendo a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº

(Lei no 13.146), que versa sobre a passibilidade desse público ter acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades.

Porém, o que as políticas de educação têm proposto para a inclusão dos estudantes com TEA não parece estar sendo suficiente para sanar problemas básicos no ensino, como indica o estudo desenvolvido por Togashi e Walter (2016, p. 352):

Pensando nas barreiras que os alunos do público-alvo da Educação Especial podem encontrar ao ingressarem em uma escola regular de ensino, deve-se refletir acerca dos indivíduos que apresentam dificuldades de interagir socialmente e de se comunicar, além de apresentarem também comportamentos inadequados, características presentes nos indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A falta de formação e suporte para receber esse público nas escolas também parecem constituírem-se em justificativas para a exclusão desses estudantes no espaço escolar. Aporta e Lacerda (2018) dizem que as práticas curriculares nas escolas têm produzido baixo rendimento na aprendizagem dos estudantes. Nessa situação, é fundamental oferecer suporte em todas as esferas para propor uma aprendizagem de qualidade. “Dessa forma, o ensino pode partir das habilidades da pessoa para, então, enfatizar o desenvolvimento de novas habilidades.” (APORTA; LACERDA, 2018, p. 51).

O tema alfabetização surge nas pesquisas com uma preocupação de como vem acontecendo o processo com os estudantes público-alvo da educação especial. Sobretudo, os estudos de Nunes e Walter (2016), que versam sobre todo o processo da aquisição da leitura, ferramenta fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. Os estudos revelam que o processo de desenvolvimento típico da leitura nos estudantes com TEA não foi estabelecido. Nunes e Walter (2016) dialogam que o processo passa por características e etapas fundamentais até confirmar-se a aquisição da leitura.

As autoras reiteram que, no campo da aprendizagem da leitura, o processo fonológico natural de uma criança é adquirido na faixa etária compreendida entre os quatro a cinco anos de idade, da alfabetização, com a iniciação da escrita, é a partir dos seis anos, mas para os autistas, esse processo é marcado por restrições fonológicas que atinge diretamente o processo da leitura. Outrossim, complementam que os sujeitos com TEA apresentam hiperlexia, quer dizer, a habilidade de decodificar é superior ao entendimento da leitura.

Na medida em que o reconhecimento e a compreensão das palavras escritas melhoram, entra em cena a compreensão do texto. Compreender um texto escrito é construir uma representação mental de seu conteúdo, coligando conhecimentos prévios com as informações extraídas, de forma a criar uma cena. (NUNES; WALTER, 2016, p. 622).

Como o estudante com TEA pode não ter a compreensão leitora estabelecida, acarreta dificuldades de deduzir e compreender. Embora o processo de aprendizagem de leitura seja semelhante aos demais estudantes, com “o autismo, tendem a apresentar déficits na integração das informações para depreender sentidos”. (NUNES; WALTER, 2016, p. 623).

O estudo desenvolvido por Aporta e Lacerda (2018), a partir das análises de entrevistas sobre aplicação de uma prática de leitura, indica que os objetivos propostos para toda turma são diferenciados dos propostos para os estudantes com TEA. Como a leitura do estudante ainda está no processo de aquisição, a estratégia teve como foco principal as práticas de repetição e reforço. De acordo com as autoras:

não há receitas e roteiros de como ensinar pessoas com deficiências, conforme seu comentário, mas que algumas dicas podem ser dadas, como os procedimentos já descritos nessa categoria, entre elas, a eficácia da repetição. Contudo, a prática pedagógica não pode se resumir a essa estratégia, é preciso criar diferentes situações de aprendizagem e exigir coisas variadas do aluno. (APORTA; LACERDA, 2018, p. 53).

Reforçando o acima citado, Orsati (2013) assegura que precisam ser usadas estratégias e recursos para otimização do processo do aprendizado, propondo a utilização de recurso audiovisuais, seguir textos com régua, ou janelinha, ler com computadores com fones de ouvido, trabalhar em pares, ler com fonte ampliada, escrever a história com a linguagem mais simples, dentre outros.

Os estudos analisados nesta tendência indicam que o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA pode ser qualificado através de um currículo pensado nas especificidades e habilidades de cada sujeito para realização de práticas inclusivas para esse público. Com isso, as estratégias têm que ser diversificadas e, em alguns casos, com o apoio do suporte profissional. Sampaio e Marim (2009, p. 29) explicam:

Educar nessa direção exige conhecer os estudantes e pensar cuidadosamente o que se propõe, para que a aprendizagem do tempo escolar amplie os recursos pessoais dos alunos, e não os empobreça, ignorando os

indícios do que podem atingir e do que faz sentido e combina com o seu tempo.

Os estudos sugerem que as práticas curriculares nas escolas para estudantes com TEA têm produzido baixo rendimento na aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, há necessidade de propor estratégias diversificadas que possam auxiliar o docente e o discente na efetivação de práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem desses estudantes. As pesquisas sobre TEA apresentam como exemplo recursos didáticos pedagógicos produzidos na própria escola – jogos, formas geométricas, dentre outros, e a utilização de recursos digitais. Como no trecho que destacamos a seguir:

[...] o uso de recursos tecnológicos pode representar uma alternativa para que a escola promova esse tipo de prática, pois o envolvimento dos estudantes com atividades informatizadas possibilitou a eles a construção de conceitos matemáticos que não conseguiam em um ambiente não digital. Além disso, forneceu sentido e significado aos estudantes e, assim, contribuiu para que se tornassem autores de sua aprendizagem, o que pode implicar na efetivação de sua inclusão e no combate às microexclusões, uma vez que tiveram voz e visibilidade a partir do respeito de suas singularidades e interesses. (SOUZA; SILVA, 2019, p. 1325).

Esta situação destaca a existência dessa habilidade pelos estudantes, a qual não havia sido percebida na sala de aula, com materiais concretos (tampinhas e palitos). Isso pode ser uma evidência de que o ambiente informatizado possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam que as necessidades dos estudantes sejam contempladas, uma vez que evita distrações, como tampinhas caindo no chão, por exemplo, e auxilia na aprendizagem, tendo em vista o apelo visual, que, conforme já destacado, é um aspecto importante no trabalho com estudantes com TEA.

A pessoa com TEA possui dificuldade de se comunicar. Togashi e Walter (2016, p. 352) reconhecem, em seus estudos, que a comunicação alternativa pode auxiliar na comunicação das pessoas com TEA, proporcionando resultados significativos:

O PECS – *The Picture Exchange Communication System* – é um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada, cuja utilização é feita partir de trocas de figuras (cartões de comunicação), ou seja, troca-se o cartão de comunicação que está em poder do usuário pelo item desejado por ele, podendo ser um objeto, a solicitação de alguma ação, ou até mesmo a demonstração de algum sentimento ou sensações, a fim de efetivar a comunicação com seu interlocutor.

A comunicação alternativa pode constituir-se em uma estratégia de aproximação entre o docente do seu estudante, favorecendo a inclusão deste no espaço escolar. Os estudos reiteram que tal prática tem se tornado cada vez mais distante, principalmente nas escolas públicas. Esse distanciamento, consoante os estudos analisados, estariam relacionados com a chegada dos mediadores nas instituições, profissionais que acompanham esses estudantes, proporcionando, ao invés de uma experiência mais inclusiva, um distanciamento do docente do estudante. Abaixo um fragmento que corrobora a fala acima:

Infelizmente, tal prática de o professor afastar-se na atuação direta com o aluno da educação especial está sendo muito comum nas escolas que estão recebendo os chamados mediadores (ou estagiários, como no município do Rio de Janeiro) dos alunos com necessidades especiais incluídos na rede regular de ensino. (TOGASHI; WALTER, 2016, p. 363).

As autoras Nunes e Walter (2016) demonstram que as práticas para aquisição da leitura podem acontecer através de recursos como organizadores gráficos, mapas conceituais, mapas de argumento, mapas de histórias e mapas mentais. O estudo mostra que a tecnologia digital favorece a aprendizagem. Também revelou uma “discrepância” no processo da aquisição da leitura entre os estudantes com autismo.

Para finalizar, a comunicação Alternativa e Ampliada caracterizou-se como uma prática eficaz para inclusão do estudante “por conta da dificuldade na comunicação e interação social, os recursos e sistemas tornam-se aliados destes indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sua comunicação”. (TOGASHI; WALTER, 2016, p. 363).

A temática do ensino da matemática para estudantes com TEA foi um tema que surgiu de forma recorrente na análise da literatura sobre autismo. Tais estudos propõem que as características do autismo requerem estratégias diferenciadas, mas não excludentes, devido às habilidades que dificultam a realização das práticas curriculares. As pesquisas mostraram as práticas laborais, práticas com jogos e tecnologias que apresentaram resultados favoráveis na aprendizagem de conceitos matemáticos.

Assim, ao falarmos em aprendizagem matemática, tendo em vista a formação de conceitos pela criança, podemos pensar em dois tipos de Matemática: a informal, adquirida por meio das relações que a criança realiza com seus pares em ambientes não formais de aprendizagem, por meio de brincadeiras

e vivências cotidianas, e a formal, ocorrida no ambiente escolar. (SOUZA; SILVA, 2019, p. 1315).

Fleira e Fernandes (2019), em estudo desenvolvido a partir da análise de uma experiência inclusiva de um estudante com TEA nas aulas de Matemática, em uma sala do 9º ano no ensino regular, perceberam a importância de instrumentos, materiais e semióticos, considerados mediadores nas práticas matemáticas do referido estudante, além disso, sua inclusão efetiva nas aulas de Matemática. Foram utilizados recursos pedagógicos e conteúdo de Produtos Notáveis e de Equações do 2º grau. A antecipação desses recursos fez com que o estudante pudesse acompanhar sua turma. Orsati (2013) salienta que, para explorar a Matemática, o docente pode usar diferentes materiais e acomodações relevantes a disciplinas específicas.

Toda a trajetória do estudo foi possível após estudos voltados para o TEA, além da literatura de inclusão de pessoas com autismo no sistema educacional regular. O intuito era buscar uma análise mais aprofundada no estudante, objetivando possibilidades adequadas para sua aprendizagem.

O primeiro momento do estudo foi realizado no contraturno da escola, permitindo observar particularidades do estudante e auxiliar no desenvolvimento da prática para que o estudante desenvolvesse segurança e autonomia. Nos primeiros momentos, notou-se que o estudante estava ansioso por falta de domínio, mas com a prática adquiriu segurança para trabalhar com seus pares em sala, auxiliando no processo de ensinar através da comunicação por gestos, “[...] constatamos esse fato durante as sessões individuais, nas quais a maior parte da comunicação deu-se por meio de olhares e gestos.” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 829).

O estudante, por sua vez, se sentiu parte do grupo, ou seja, incluído. A experiência foi enriquecedora para todos e desmistificou a crença relacionada à incapacidade de um estudante com TEA, mostrando que é possível estimular a criatividade, assim como a resolução de problemas.

As reflexões das autoras Souza e Silva (2019, p.1325) só enfatizam o exposto, explicando que as tecnologias digitais para autismo contribuíram na construção de conceitos matemáticos, proporcionando significados aos estudantes, “[...] o que pode implicar na efetivação de sua inclusão e no combate às microexclusões, uma vez que tiveram voz e visibilidade a partir do respeito de suas singularidades e interesses”.

As autoras também enfatizam a importância da relação entre professoras da sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), suporte

colaborativos que contribuíram para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo uma reflexão como profissional do AEE sobre avanços e dificuldades.

Os recursos apresentados no primeiro momento da prática de Matemática, da literatura de Fleira e Fernandes (2019), aproximam o estudante da prática, trazendo segurança e autonomia para ensinar os seus pares. Orsati (2013) explana diferentes estratégias para trabalhar com métodos específicos, como usar calculadora, usar a Matemática pelo toque, linhas de números, tabelas de centenas, cartões, figuras, blocos de madeira, EVA, dentre outros. A autora ainda esclarece que “para alguns alunos terem acesso a uma educação inclusiva, o suporte individual de uma assistente pode ser ideal, ou seja, um adulto promove apoio e suporte para as atividades em uma sala regular”. (ORSATI, 2013, p. 218).

Nos estudos de Souza e Silva (2019, p. 1316), as práticas curriculares ocorreram apoiadas em recursos da tecnologia e mediação. Para as autoras, “a significação dada pelo outro, em um primeiro momento através da ação mediadora, torna se significação própria do sujeito, que ressignifica sua ação, sendo que as significações externas se tornam processos psicológicos internos”.

Vygotsky aparece transitando diante das literaturas como uma tendência forte e estudada nas pesquisas contemporâneas. O teórico discute o papel da escola no desenvolvimento da criança, tem sido solicitado para embasar as literaturas no campo educacional, mais especificamente nas pesquisas sobre educação inclusiva.

A compreensão do aprendizado vygotskiano é baseada no sujeito que se constitui em contato com sociedade, participando do processo de aprender de formas diferenciadas, a interação que cada sujeito estabelece em cada situação é chamada, por ele, de experiência significativa. “Isso reforça o papel que o outro exerce no processo de constituição do sujeito, pois permite à criança a atribuição de significado às suas ações.” (SOUZA; SILVA, 2019, p. 1316).

Os conceitos desenvolvidos ao longo das vivências podem ser espontâneos, em consonância com suas experiências de vida e o específico é desenvolvido através das instruções na escola. O autor ressalta a importância de olhar para a habilidade, compreensão individual e aprendizagens sociais específicas do estudante (SOUZA; SILVA, 2019).

Através das lentes de Vygotsky, a autoras asseveram que



Na perspectiva da psicologia histórico cultural, a deficiência em si não traz limitações para os sujeitos, mas cria outras formas de interagir com o mundo, que devem ser valorizadas e estimuladas por meio de processos de mediação e compensação, que possibilitarão ao estudante o desenvolvimento de suas funções superiores e, assim, ser capaz de interiorizar e se apropriar dos conceitos científicos. (SOUZA; SILVA, 2019, p. 1310).

Por essa concepção, deve-se propor prática curricular inclusiva elaborada, pensada para o estudante público-alvo da educação especial, com estratégias voltadas às habilidades do estudante capaz de ser realizada, objetivando o desenvolvimento e o aprendizado. “Assim, o autor defende a necessidade de uma educação baseada em procedimentos especiais que podem colaborar para que o sujeito se desenvolva bem”. (APORTA; LACERDA, 2018, p. 50).

Souza e Silva (2019) direcionam que os aspectos convenientes, como criação de ambientes de aprendizagem, favorecem a diversidade e a necessidade do estudante, despertando o interesse pelo conhecimento e fazendo se sentir incluídos no ensino e aprendizagem. As autoras relatam que o estudante, ao identificar que é capaz de realiza suas atividades, demonstra o sentimento de aprendiz, isso acontece quando as estratégias são direcionadas e pensadas nas especificidades. “O estudante, em poucas palavras, relatou ter gostado de fazer a atividade em sala, disse que gostou de tudo o que os amigos disseram a seu respeito e que gostaria de mais aulas assim. Ele sentiu-se parte do grupo – incluído.” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 830).

Para finalizar, os estudos trazem a necessidade de aplicabilidade de práticas efetivas, revisão das leis inclusivas, atuação das políticas de inclusão com efetividade e fiscalização, apoio de materiais, recursos, formação e profissionais. As práticas estudadas, presentes nas literaturas, apresentam um envolvimento, um sentimento de realização dos participantes que nelas envolvidos e a preocupação com a melhora do suporte inclusivo.

Percebemos que as estratégias aplicadas nas práticas curriculares trouxeram respostas positivas no processo de ensino e aprendizagem do estudante, como também, no desenvolvimento da autonomia. Mesmo com os entraves e lacunas existentes para realização de práticas curriculares inclusivas eficazes nas escolas, docentes engajados em propor práticas eficazes, no ensino fundamental, com as disciplinas específicas, conseguem ótimos resultados.

Sobre as práticas, constatamos a necessidade de uma política de formação inicial e continuada, fortalecendo o entendimento da inclusão e a diversidade através de ações que provoquem debates, reflexões e ações sobre a temática. Nesse sentido, fica claro que ajustes ainda precisam ser realizados na educação básica, a fim de quebrar paradigmas que perpassam a educação. Notamos a necessidade de apoio das políticas educacionais inclusivas, atuando juntamente às instituições públicas e privadas, para realizar uma maior sistematização dos processos que irão ajudar os discentes e docentes. Para as pesquisadoras Fleira e Fernades (2019, p. 830), “é preciso criar mecanismos que nos permitam modificar as estruturas educacionais (currículos e avaliações, por exemplo) e alguns ambientes escolares que temos hoje, ambos baseados na classificação, na segregação e na exclusão”.

As tendências educacionais apresentam relevante consistência teórica, aproximando-se da visão do sociointeracionista Vygotsky, da compressão do sujeito como ser que se constitui através das interferências da sociedade. Diante das políticas educacionais inclusivas, vemos a urgência de olhar para a inclusão no Brasil, manifestando uma retificação nas leis que venham a favorecer o acesso, a permanência dos estudantes nas instituições e que proporcione a efetivação nos processos educacionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que está em jogo é, portanto, um trabalho de reconfigurar o projeto de socialização e educação para a cidadania, tanto em uma nova maneira de conceber o currículo quanto na organização do trabalho escolar. (BOLÍVAR, 2019, p. 840).*

O estudo aponta a relevância da dimensão da integralidade do currículo e das curriculares inclusivas, ressaltando a necessidade da formação do docente, viabilizando práticas inclusivas que envolvam todos os estudantes, estimulando, assim, o envolvimento docente de forma ativa, responsável, reflexiva e efetiva, para que os estudantes, público-alvo da educação especial, consigam ser protagonistas de seu próprio percurso de aprendizagens múltiplas e diversas.

Para tanto, faz-se necessário potencializar o processo da formação dos docentes, voltando-o à educação especial, pois, em dias atuais, não é mais uma escolha ou especialidade a mais; trata-se de uma condição inerente ao exercício da docência. O paradigma educacional do século XXI – “Educação de qualidade para todos” (BRASIL, 1990), orienta as ações educativas em todas as etapas do ensino e em suas modalidades educativas. O referido paradigma educacional considera que a inclusão escolar deve contemplar todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas.

O Ministério da Educação em parceria com os sistemas de ensino, “orienta e apoia a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”(BRASIL, 2018). Seguindo a premissa de que todos somos diferentes, é preciso que, de algum modo, as particularidades se diluam por todo o currículo, assim, propondo prática curriculares inclusivas de excelência, para melhor atender o estudante.

O currículo revela-se como ferramenta fundamental para realização de práticas curriculares efetivas. Instrumento que baliza as ações pedagógicas dentro da escola. Há a necessidade de repensar um currículo inclusivo. Segundo Bolívar (2019), um currículo comum, para inclusão, que promova a integração ativa do estudante na sociedade, principalmente para os que estão em situação menos favorecida, sendo um caminho para alcançarmos uma educação mais justa.

A pesquisa adotou, como metodologia, a metapesquisa. A técnica, proporcionou destacar, classificar, analisar, caracterizar tendências, lacunas e/ou fragilidades no campo investigado. Dessa forma, afirmamos, que a metapesquisa é um processo de pesquisa sobre uma temática, campo ou área específica de estudo (ROSENBAUM; LANGHINRICHSEN-ROHLING, 2006).

Todo o percurso metodológico passou por diferentes etapas. Primeiramente foi realizada a definição do propósito da amostra. No segundo momento, a organização, categorizando dados como referência, resumo e palavras-chaves. No terceiro momento, realização de uma leitura sistemática e, por fim, um enfoque epistemológico, apontando os procedimentos de coletas e a definição da amostra com suas características.

Toda etapa da revisão sistemática proporcionou a revelação de novas informações, que contribuíram para o desenvolvimento do estudo. Desse modo, a metapesquisa teve como objetivo de fazer um diagnóstico sobre os estudos que vêm sendo desenvolvidos, e proporcionou respostas significativas para outros estudos, conforme orientações de Mainardes (2018). Ademais, a metodologia caracterizou-se relevante, por ser um processo sério, que requer autenticidade e ética na investigação e na composição das informações e dados.

Ao identificar e analisar as tendências, fragilidades e/ou lacunas nas produções científicas publicadas no Brasil, sobre as práticas curriculares inclusivas no decorrer da última década, foi possível constatar, também, como as práticas curriculares vêm se desenvolvendo, ideias, posicionamentos, os referenciais teóricos e metodológicos, conceitos, que as literaturas têm buscado para subsidiar as pesquisas. Tal identificação se deu através da perspectiva epistemológica da investigação, etapa que exigiu atenção meticulosa, pois precisava levar em consideração o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

Na coleta de dados, as abordagens das literaturas caracterizaram-se como empíricas e descritivas, provocando uma investigação da problemática do estudo sobre aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. As coletas de dados das pesquisas analisadas foram realizadas através de entrevistas, categorização e análise de dados, todo o processo permitiu visualizar coerência entre cada etapa da pesquisa, entre objetivos, autores, estratégia, análise e conclusão.

Ao reportar a pergunta investigativa deste estudo, podemos afirmar que as tendências analíticas selecionadas no decorrer das análises das literaturas foram:

formação do docente, recursos acessíveis, Transtorno do Espectro Autista (TEA). As tendências oportunizaram destacar temas, como políticas de inclusão, currículo, aprendizagem, metodologia, colaboração, Vygotsky, práticas, comunicação, Matemática e suporte. Percebemos que os temas e tendências dialogam entre si, nas literaturas selecionadas.

As análises permitiram visualizar lacunas e/ou fragilidades que perpassam as práticas curriculares, como, por exemplo, a falta de um currículo inclusivo, a inexperiência dos docentes para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, a carência de investimento em recursos pedagógico humanos e materiais, a criação e a efetivação de leis que favoreçam a educação, a falta de políticas públicas pensadas na educação e no contexto social da comunidade. Em defesa de uma educação justa, democrática e inclusiva, é fundamental pensar no social (família, bairro, município), aspectos que estão interligados à educação, consoante Bolívar (2019).

A investigação também trouxe respostas positivas sobre a realização das práticas curriculares inclusivas, quando trabalhadas em parceria com outros profissionais, as práticas colaborativas, e uso de recursos e materiais pedagógicos diferenciados. O PEC, é um exemplo de material que trouxe resultados satisfatórios para o aprendizado do estudante com NEE.

Ainda sobre as análises, a Revista Brasileira de Educação Especial oferece a maior quantidade de literaturas direcionadas às práticas curriculares inclusivas. Portanto, ressaltamos que, ao realizar a revisão de literatura, surgiram artigos com práticas eficazes, em revistas específicas de outras áreas, mesmo que de alguma forma estejam ligadas à educação, essas pesquisas, por se distanciar do enfoque teórico e metodológico, não foram selecionadas.

Os estudos ainda mostraram um índice significativo de pesquisas realizadas na região sudeste e em escolas públicas. As tendências evidenciaram formação do docente e suporte pedagógico, que transitam nas literaturas durante toda a década. Já a tendência TEA tornou-se mais visível a partir do ano de 2016, com o apoio da Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/15, sobre a perspectiva dos direitos à inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência.

Para finalizar, ressaltamos que a metapesquisa, quanto à metodologia, foi um processo significativo e importante para o campo das Políticas Educacionais. Toda a técnica oferece elementos que auxiliam na realização de outras pesquisas, como

formação de outros pesquisadores, e trazendo respostas para o próprio pesquisador. Diante das práticas curriculares inclusivas, as análises caracterizaram-se como reveladoras, por proporcionarem respostas à própria pesquisa. Todo processo e suas etapas são considerados fundamentais à constituição do projeto e a aquisição das respostas realizadas sobre as análises.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES, Adriana Gomes; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 709-728, 2019.
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/-?lang=pt#>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine& Manzini/ABPEE, 2015. p. 17-30.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. 176 p.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- BELTRAME, André Luís Normanton; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 9, p. 7-20, 2014.
- BOLÍVAR, Antonio. Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 827-885, 2019.
- BRABO, Gabriela Maria Barbosa. Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores: Possibilidades Pedagógicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**:

configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine&Manzini/ABPEE, 2015. p. 237-250.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487- 502, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2009.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 66.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, 2014.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. A política de educação especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.

CESA, Carla Ciceri; MOTA, Helena Bolli. Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 264-269, 2015.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade**. Orientador: Maria Helena de Souza Patto. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 237-252, 2016.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019.

FREITAS, Mirelle da Silva. **Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação**. Orientador: Nelson Viana. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SANTOS, Vinicio de Macedo. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. *In*: GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio da; SANTOS, Vinicio de Macedo. **Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p.165-187.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. (Artigo preparado para o programa de qualificação da pessoa com deficiência da Microlins). Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid-/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid-/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 18 abr. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 55-256, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100012). Acesso em: 15 nov. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Diálogos Reflexivos sobre Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine& Manzini/ABPEE, 2015. p. 43-74.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.-php?pid=S141365382011000400005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.-php?pid=S141365382011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2020.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 19-36, 2016.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Temas & Educação). 128 p.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018.

MAIOR, Izabel Maria Madeira. A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100009&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100009&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 15 fev. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, maio./ago. 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, 2011.

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 195-22.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Apresentação. Currículo: conhecimento e cultura. Sobre a qualidade na educação básica. *In*: BRASIL. TV Escola. **Salto para o futuro**. Currículo: Conhecimento e Cultura. 2009. p. 4-9. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. **A qualidade na educação básica e a concepção de currículo**. Rio de Janeiro, 2008. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário "Educação de qualidade: desafios atuais", promovido pela Novamerica, Rio de Janeiro, set. 2008.

NASCIMENTO, Lhiliany Miranda Mendonça; BOCCHIGLIERI, Adriana. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504, 2017.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100 nº 255, p. 443 – 463, 2019.

NÓVOA, António. A escola do século XXI. *In*: POR DENTRO DA BNCC – Versão Homologada. **Base Nacional Comum Curricular**: material de referência pedagógica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-63, 2016.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, [s. l.], v. 19, n. 107, p. 213-222, 2013.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: Uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, e 3339, 2017.

ROSENBAUM, Alan; LANGHINRICHSEN-ROHLING, Jennifer. Meta-research on violence and victims: the impact of data collection methods on findings and participants. **Violence and Victims**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 404-409, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p.544.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Texto A – Currículo e tempo: A escola, o tempo e as crianças. *In*: BRASIL. TV Escola. **Salto para o futuro**. Currículo: Conhecimento e Cultura. 2009. p. 27-31. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar. *In*: BRASIL. TV Escola. **Salto para o futuro**. Currículo: Conhecimento e Cultura. 2009. p. 10-14. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais-/0000012193.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SARDAGNA, Helena Venites. Da Institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In*: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autentica, 2013. (Coleção de Estudos Foucaultianos).

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares**. Orientador: Maria Cláudia Dal’Igna. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHERER, Renata; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, out./dez. 2015.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Fundamentos da educação especial. *In*: DIA a dia educação. Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/-File/producoes\\_pde/md\\_elsa\\_midori\\_shimazaki.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/-File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 605-622, 2020.

SILVA, Marcela Ribeiro Da; CAMARGO, Eder Pires De. O atendimento pedagógico especializado e o ensino de física: uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. e2894, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SOUZA, Andiara Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, 2019.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

WICHNOSKI, Paulo. Metapesquisa em investigação matemática: uma análise a partir dos resumos da XIV CIAEM. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 161-178, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de: Ernãni E da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

### APÊNDICE A – ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO – REVISÃO DA LEITURA SISTEMÁTICA FINAL

Questão central		Leitura convergente (ref. teórico)	Aspectos	Área	Def.	Referencial teórico	Tema
01	Recurso pedagógico (jogos)	Alfabetização	Aprendizagem, linguagem, aprendizagem	Educação		Vygotsky,	Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras
02	Ens. Tec. Integrado	Educação para jovens	Apoio, engajamento, currículo	Educação	TEA	Silva e Mendes, Oliveira	Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional
03	Flexibilização curricular	Tecnologias digitais educacionais/TEA	criatividade; práticas docentes; Ensino Médio	Educação		Alencar e Fleith, Lopes Luna e Muniz	Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade: estudo de adaptação e evidências de validade
04	Recurso pedagógico	Tecnologia digitais educacional	Aprendizagem, suporte, currículo, autonomia	Educação		Rose, Meyer, & Hitchcock	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem
05	Recurso	Habilidades Sociais	Inclusão Educacional; Deficiência intelectual; Pais; docente	Psic. Educação	DI	Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano	Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar
06	Recurso pedagógico	Ensino Superior	representação social; práticas inclusivas	Educação	TEA	Vygotsky, Sacks, Shimid, Oliveira, Fernandes, Silva	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense
07	Formação	Políticas de inclusão e formação	Currículo, diversidade, integração, políticas de educação	Educação		Vygotsky, Mendes, Neves Fernandes	Inclusão na educação superior: formação e experiência docente
08	Recurso pedagógico	Transtorno do Espectro Autista	Diversidade, acessibilidade	Ciênc. Exatas	TEA	Vygotsky, Oliveira, Fernandes	Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática
09	Recurso pedagógico (jogos)	Tecnologia digitais educacional	Macroinclusão, escolarização, aprendizagem, autonomia	Educação	TEA	Vygotsky, Mendes (Educação Inclusiva)	Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva
10	Recurso pedagógico	Políticas de inclusão de SC	Escolarização, interações pedagógicas,	Educação	DI	Garcia, Mendes	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o

							Segundo Professor de Turma em Santa Catarina
11	Recurso pedagógico	Práticas, tecnologia digita.	Ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem; boas práticas	Educação		Arpacl GIL, Smith, Santos, Severino	Boas práticas em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura
12	Recurso pedagógico (jogos)	Tecnologias digitais educacionais/TEA	Colaboração, criatividade, jogos, autonomia	Educação	TEA	Gomes; Mendes, Rodrigues; Mantoan (Educação Inclusiva)	Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista
13	Materiais didático	Políticas de inclusão	Suporte, material, aprendizagem	Ciênc. Biológicas		Mantoan, Silva e Piaget.	Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais
14	Recurso pedagógico	Educação inclusiva, recurso, currículo	Acessibilidade, currículo	Ciênc. Biológicas	DV	Vygotsky, Baptista e Mantoan	Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual
15	Recurso pedagógico (jogos)	Tecnologia digitais educacional e jogos	Imaginação criatividade, protagonismo, escolarização autonomia	Educacional		Vygotsky, Alves, Moser, Mendes (Educação Inclusiva)	Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva
16	Formação	Ensino superior, políticas de inclusão	Políticas públicas, Ações Pedag., acessibilidade, formação	Educação	TF	Bourdieu, Santana, Bezerra, Gurgel	Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos
17	Recurso pedagógico	Educação de surdos e práticas	educação bilíngue, TILSE	Educação		Martins, Foucault, Deleuze galo	Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos
18	Flexibilização curricular	Educação inclusiva e políticas, currículo	Acessibilidade, escolarização	Educação	TEA	Vygotsky, Laura e Martins, Nunes, Diniz, Góes, Serra	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I
19	Recurso pedagógico	Educação inclusiva e a Física, formação do professor	Acessibilidade, desenvolvimento, formação	Ciênc. Exatas	DV	Vygotsky, Camargo; Nardi, Azevedo;	O atendimento pedagógico especializado e o ensino de física: uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega



20	Recurso pedagógico	Educação de surdos e práticas	Educação de surdos; Relação pedagógica; Interpretação educacional	Educação	DA	Albres, Campos, Dellleuze, Foucaut, Gallo, Lacerda, Machado, Martins, Santos,	Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos
21	Recurso pedagógico	Educação bilíngue para surdos	Reflexão, escolarização, acessibilidade, integração, biculturalidade	Pisc. Educação	DA	Lacerda, Poletti, Quadros, Machado,	Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural
22	Flexibilização Currículo	Flexibilização curricular	Educação Especial; Educação Física; Inclusão Escolar; Deficiência visual	Educação	DV	Costa, Seabra Júnior e Munster, Gil, Darido, Alves e Duarte, Rangel	Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual
23	Recurso pedagógico	Educação inclusiva	Currículo, estética, vivência, integração	Educação		Baptista, Mantoan, Barbosa	Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar
24	Recurso pedagógico	Políticas de inclusão, educação intercultural	Acessibilidade, cultura, aprendizagem, escolarização	Educação	DA	Nascimento e Vinha	Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas
25	Formação	Educação inclusiva, educação Infantil, formação	Deficiência; avaliação; adaptações, socialização	Educação		Mantoan, Zuchetti, Maiolino; Mancebo, (Educação Inclusiva)	Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular
26	Formação	Alfabetização, políticas educacionais, fonética	Avaliação, Aprendizagem, alfabetização, revisão	Educação	TEA	Nunes, Schmid, Oliveira, Souza	Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão
27	Recurso pedagógico	Matemática, Educação inclusiva	Diversidade, práxis reflexiva, interações	Ciênc. Exatas	DA	Vygotsky	A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos
28	Formação	Educação inclusiva	Desenvolvimento; criatividade; formação de professores	Educação		Vygotsky, Oliveira Mendes	Práticas docentes criativas e histórias de formação: um estudo de caso

29	Recurso pedagógico	Bilinguismo, educação de surdos,	Educação Especial; Surdo; Leitura; Escrita.	Educação	DA		Intervenções e Metodologias Empregadas no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura
30	Formação	Formação, matemática	Escolarização, formação	Ciênc. Exatas	DV	Bolívar, Domingo e Fernández, Carvalho,	O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva
31	Flexibilização curricular	Educação inclusiva	Flexibilidade, diversidade, aprendizagem, formação	Educação	DI	Mittler, Pires	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular
32	Formação	TEA, competência social, escolarização	Currículo, comunicação, interação social, adaptações	Educação	TEA	Gomes; Mendes, Camargo e Bosa, Walter	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo
33	Recurso pedagógico	Educação inclusiva, comunicação aumentativa	Oralidade, compreensão, avaliação	Área de apoio	DA	Almeida, Teixeira, Nunes, Ferreira, Bandeira	Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros
34	Recurso pedagógico	Tutoria, políticas inclusivas	Acessibilidade, aprendizagem, formação	Terapia educacional da área de apoio	DV	Mendes e Santos, Carvalho; Raposo; Orlando, Silveira; Neves	Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior
35	Recurso pedagógico	Pedagogia, esporte	Esporte adaptado; Iniciação paradesportiva	Educação Física		Mendes, Santos, Silva Bueno	Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão
36	Recurso pedagógico	Bilinguismo	"Leitura", "escrita", "aprendizagem", "distúrbios de aprendizagem" e "bilinguismo"	Educação	DA	Martins, Nunes, Oliveira, Santos, Silva	Intervenções e Metodologias Empregadas no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura
37	Flexibilização curricular	Educação inclusiva	Flexibilidade, diversidade, aprendizagem, formação	Educação	DI	Mittler, Pires	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular

38	Flexibilização curricular	Educação para jovens e Adultos, matemática	Envolvimento, Adaptações, acessibilidade, suporte	Educação	DI	Vygotsky, Campos Arroyo (EJA)	Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos
39	Recurso pedagógico	Alfabetização, Educação inclusiva e políticas de inclusão	Aprendizagem, bilinguismo, metodologia	Educação	DA	Lacerda, Fernandes, Carvalho, Resende, Santos (alfabetização)	Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica
40	Recurso pedagógico (jogos)	Educação para jovens e Adultos, matemática	Currículo, material pedagógico	Educação	TEA	Arroyo (EJA), Mendes (inc), Sousa, Toledo, Shinaider (mat)	Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem
41	Recurso pedagógico	Educação inclusiva e políticas, formação docente, ensino colaborativo	Aprendizagem, prática cultural	Educação		Mendes, Sanchez, Pimentel, Silveira	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores
42	Formação Integral	Educação inclusiva, políticas de inclusão,	Acessibilidade, Atividades de Vida Diária, autonomia, currículo	Educação	DV	Mendes, Libanio, Saviani, Nunes	Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais
43	Flexibilização curricular	Educação Especial; Inclusão	Família, recurso, práticas	Educação		Baptista, Brandão Coutinho, César	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil
44	Recurso pedagógico	Educação inclusiva, ensino colaborativo e parental,	Diversidade. material didático, socialização	Educação		Mazzotta, mendes, Oliveira, Pereira	O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais
45	Recurso pedagógico	Educação inclusiva, políticas de inclusão ensino colaborativo	Acessibilidade, aprendizagem, formação	Educação	DF	Mendes, Sanchez, Mazzotta	Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta
46	Recurso pedagógico	Educação inclusiva	Formação, material, apoio	Educação		Rezende, Glat, Saviani	Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância

47	Flexibilização curricular	Educação inclusiva, políticas de inclusão, currículo e políticas inclusivas	Fazer pedagógico, métodos e técnicas	Educação		Mendes, Mazzotta, Kassar, Sasaki, Mantoan, Jannuzzi, Garcia	Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos
48	Recurso pedagógico	Políticas inclusivas, tecnologia	Acessibilidade, aprendizagem, habilidades	Educação	PC	Silveira, Vieira Serrano	Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades
49	Recurso pedagógico	Educação Especial; Educação Inclusiva	Recurso, prática, materiais	Educação		Aranha, Ferraz, Perrenoud	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações
50	Formação	Políticas de inclusão, Educação Colaborativa	Currículo, formação, colaboração	Educação		Mendes, Santos	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

(DV) Deficiente Visual, (DI) Deficiente Intelectual, (TEA) Transtorno do Espectro Autista, (PC) Paralisia Cerebral, (DF) Deficiente Físico, (DA) Deficiente Auditivo

## **APÊNDICE B – TENDÊNCIAS: 2011 A 2020: TEA, FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO, RECURSO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS E ENSINO SUPERIOR**

### **TENDÊNCIA 01 – Formação de professores:**

Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão

Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar  
Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular (coesino)

As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino):  
Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina

O atendimento pedagógico especializado e o ensino de física: uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega

### **TENDÊNCIA 02 – Recursos e materiais pedagógicos**

Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual  
Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais

A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos

Ensino da Matemática a Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos

### **TENDÊNCIA 03 – TEA**

Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão

As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo

Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I

Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática

Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista