

# O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissy Alves Cotonhoto<sup>1\*</sup>

## RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado da autora e tem objetivo uma reflexão sobre a proposta e a prática curricular do AEE na SRM enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e TGD. Teoricamente buscamos as contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência, assim como procuramos a interlocução com os teóricos do currículo, entre eles Sacristán. Documentos oficiais, entre eles Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, MEC, SEESP, 1998), as DCNEIs (1999 e 2009), Estratégias e Orientações para a educação de crianças com NEE na Educação Infantil (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, SEESP, 2008), recomendam o trabalho conjunto, a parceria e apoio dos serviços especializados para avaliação, atendimento às necessidades específicas e orientação para discussões, modificações e complementações curriculares, visando que todas as crianças pequenas matriculadas na educação infantil tenham acesso ao currículo proposto e desenvolvido na sala de aula comum. Mas a proposta e prática curricular complementar do AEE, por meio da SRM, tem contribuído para a inclusão da criança pequena com deficiência e TGD nas práticas pedagógicas da sala de aula comum? Algumas considerações importantes se destacam, entre elas: persiste a falta de formação e desconhecimento, por parte dos professores de educação especial sobre o currículo da educação infantil e práticas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas desenvolvidas na SRM, dificultam a ação complementar ao trabalho da classe comum.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação infantil. AEE . SRM.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Psicologia pela Ufes. Professora do curso de Pedagogia e Psicologia da Rede Doctum da Serra e Vitória/ES. Orientadora de pesquisa no Programa de Iniciação científica da Rede

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto propomos uma reflexão sobre a temática envolvendo o currículo na educação infantil tem sido discutida com veemência nas últimas duas décadas. Modelos e práticas curriculares para a educação da infância têm se espalhado pelo mundo. O Brasil também se insere nesse cenário de discussões e buscas por uma educação infantil de melhor qualidade.

Não temos a intenção discorrer sobre as teorias do currículo, até porque elas têm sido exaustivamente questionadas e nos sinalizam para uma criticidade crescente na área. Contentamos em nos concentrar em investigar os caminhos percorridos pela educação infantil para construir uma proposta curricular e pedagógica inclusiva que atenda a criança, sujeito de direito e construtora do próprio conhecimento. Por fim, tecemos algumas considerações relevantes para aqueles que estão no mesmo processo de problematizar a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Assumimos que temos nos aproximado da abordagem crítica em nossos estudos sobre currículo. Ao longo de nossas investigações percebemos a escola como uma arena onde se forjam e se tensionam saberes e fazeres, estes construídos no cotidiano com as crianças. Pela via de um currículo crítico, compreendemos que o aluno deve ser subjetivado como um sujeito criativo e capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções. De entender e participar ativamente da constituição da sua cultura, sociedade e história.

E é no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio das práticas pedagógicas e as redes de encontros e diálogos, que temos que criar meios para que o aluno acesse o conhecimento histórico e culturalmente construído e, a partir desse, torne-se ativo e consciente de si e dos outros.

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas curriculares se fazem, continuamente na sala de aula, nas relações, trocas e construções entre professor e aluno, aluno-aluno, que vão além da seleção de conteúdos e conhecimentos que

compõem um modelo hierarquizado de educação, que não reconhece as diferenças e prima pela homogeneidade.

## **2 O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS**

### **COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Concordamos que a perspectiva tradicional de currículo na educação infantil representa um retrocesso no que diz respeito ao avanço no desenvolvimento da Educação Infantil. Entendemos que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos precisa assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável. Questão esta que por décadas foi motivo de debates, mas que viu crescer uma compreensão e aceitação acerca dessa dupla função da educação da criança pequena.

#### **2.1 Currículo e Educação Infantil**

Para além desses pontos acima abordados, pensamos que a reflexão também deva considerar alguns outros, dentre eles a concepção de criança a que se referem professores, documentos e pesquisadores, função de nível de ensino, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para e com o público-alvo da educação infantil e o papel do professor de crianças pequenas.

Elegemos como marco inicial para nossa discussão os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) até estabelecermos um diálogo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Foram mais de uma década de reflexões e movimentações, segundo Oliveira (2010) que, aos poucos, vão dando contorno a uma educação infantil mais emancipadora.

Notadamente prevalece no RCNEI uma concepção abstrata, diminutiva e fragilizada de criança, que a enxerga fundamentalmente como aluno. Embora desse documento proporcione uma concepção de construção histórico-social, este não concebe e trata a criança como princípio educativo. Há uma ênfase no “sujeito educativo” e não no “sujeito criança”.

Quando voltamos os atentamos para o público-alvo da educação infantil, ora nos pegamos pensando em uma preparação a escolarização formal, ora somos tomados por sentimentos de carinho, maternagem e cuidados, muito bem explorados por alguns dos primeiros idealizadores da educação da infância. Dentre eles podemos citar Rousseau, Froebel, Montessori. Pensadores e educadores cuja ideia de criança passava pelo cuidado e cultivo de boas maneiras e comportamentos para se tornarem adultos eficientes e capazes de se integrarem à sociedade. Dessa maneira, devemos nos sentir provocados a refletir sobre o tipo de criança que frequenta a escola e as potencialidades desse sujeito.

Os modelos e propostas de educação para crianças pequenas, propostos por esses teóricos acima citados, fizeram com a criança fosse compreendida como “um vir a ser”, uma ideia de incompletude, de necessidade de cuidados e de formação, desconsiderando seus saberes, conhecimentos e até mesmo necessidades.

A Sociologia da Infância, ao investigar sobre como essa etapa da vida foi se constituindo, nos fornece pistas sobre como a criança era vista e ainda é vista pelos adultos. São pistas pequenas, como palavras, atitudes e comportamentos que nos permitem entender uma concepção que trata a criança como incapaz, uma tabula rasa. Autores como Sarmiento, Sirota, Koan nos apresentam diferentes argumentos sobre um olhar adultocêntrico voltado para a infância e a criança. Mas os mesmos pesquisadores salientam que a concepção e o olhar para infância sofrem modificações com as pesquisas nas áreas da sociologia, psicologia, antropologia, que deixará de buscar somente explicações nas ações adultas e se voltará para o sujeito criança, aquele que precisa ter visibilidade e ser ouvido na e pela sociedade.

Entendemos que, sobretudo a Sociologia da Infância e a Abordagem Histórico-cultural nos facilita compreender, através de suas investigações, a criança enquanto um sujeito histórico e cultural. Sujeito que se desenvolve nas e através das relações sociais. O seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dar-se-á na contínua interação com o outro, adulto, pares e/ou objetos.

Os estudos de Vigotski (1984, 1989) nos trazem elementos importantes, considerados relevantes para o desenvolvimento infantil. Aspectos como a

linguagem, a brincadeira, as interações, o meio são relevantes, segundo o autor, para a criança compreender e construir significados sobre o mundo. São esses aspectos e elementos que, juntamente com percepção de que a criança traz consigo para escola um dado conhecimento e uma história, que devem ser levados em consideração no planejamento e organização de uma proposta curricular para a educação infantil.

Em contraponto com a visão romântica da infância e da criança, Cerisara (2003) nos alerta de que ignorando as características mais marcantes da infância, em que prevalecem a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI exhibe uma proposta que prioriza a intelectualidade, o conhecimento objetivo, formal e conceitual, a abstração, o produto, a fragmentação e o pensamento (CERISARA, 2003). Uma prévia e uma preparação para o processo formal das etapas posteriores da educação básica.

Observamos nos Referenciais um malabarismo para encaixar as especificidades da educação da criança na faixa etária dos zero aos cinco anos, em uma provável subordinação desse segmento a uma estrutura educacional como a do Ensino Fundamental.

Assim chegamos a outro aspecto que devemos levar em consideração na discussão sobre currículo na educação infantil: a função desse nível de ensino. De antemão recorreremos a Oliveira (2010) quando esta nos diz que muitos educadores e especialistas saem em defesa de uma proposta diferenciada do nível posterior, o ensino fundamental. Currículo no ensino fundamental e em outros níveis de ensino geralmente está associado à escolarização. Na educação infantil observamos uma incidência da expressão “projeto pedagógico” quando se referem à orientação destinada as crianças em creches ou pré-escolas.

É evidente que a função da educação infantil difere do ensino fundamental. Na primeira, devem ser priorizadas experiências e vivências que auxiliem a criança na aprendizagem e no desenvolvimento de suas capacidades motoras, linguísticas, afetivo-emocionais e intelectuais, mas não necessária e exclusivamente uma

concentração de atividades e situações de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A escolarização propriamente dita, os conteúdos formais e os conhecimentos científicos podem ter início na educação infantil, mas não devem ser o principal objetivo da escola. Mediar as trocas entre as crianças, favorecer a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, propiciar experiências afetivo-emocionais enriquecedoras, possibilitar ludicamente o acesso da criança aos conhecimentos cultural e historicamente acumulados, essas são algumas das funções da educação infantil. Assim, compreendemos as instituições de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado das crianças de zero a cinco anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Não é nosso objetivo afirmar que não deve haver um currículo para a educação infantil, em verdade, pensamos que possam ser pensadas, gestadas e socializadas diretrizes curriculares para a educação da criança pequenas, que servirão de referência para as propostas curriculares e práticas pedagógicas adotadas por cada escola, mediante as necessidades dos professores, alunos, família e comunidade. Assim sendo, na educação infantil mais comumente comungamos com a ideia de propostas curriculares efetivadas através de práticas pedagógicas. Ambas descritas e referenciadas no projeto pedagógico da escola, que acreditamos ser um

[...] plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e das meninas que nelas são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Assim, consideramos possível que nesta etapa da educação básica se possa

articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico, e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Hoje, tomando como referência as Diretrizes Curriculares na Educação Infantil (2009), entendemos o cotidiano das instituições de educação infantil

[...] enquanto contextos de vivência, aprendizagens e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasiões, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que

fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (OLIVEIRA, 2010, p.5)

Portanto, uma proposta curricular na educação infantil, assim como outros níveis educacionais, exige uma elaboração que

[...] envolve a definição de diferentes aspectos como: organização do tempo e espaço, seleção e utilização de material, agrupamento das crianças, definição dos conteúdos selecionados, metodologia condizente à teoria adotada e, finalmente, forma de avaliação do processo avaliativo (BARRICELLI, 2007, p. 28).

De acordo com Carmem (2002) na Educação Infantil as práticas envolvem a organização do tempo e do espaço em períodos, cantinhos para jogos, oficinas, hábitos e rotinas, hora da música, atividades de linguagem, corpo e movimento, assim como contempla também atividades com um tempo determinado para registro, levantamento de hipóteses, sínteses, entre outras.

Reforçamos que o cotidiano da educação infantil deve ser concebido como diferenciado do ensino fundamental. Mesmo que o tempo seja pré-determinado como nos primeiros anos do ensino fundamental, este no espaço da escola de educação infantil deve ocorrer de maneira mais flexível. Uma vez que o ensino não é dividido por áreas, mas sim pautado nos interesses e necessidades das crianças. A maioria das escolas de educação infantil trabalha com projetos, possuindo uma interdisciplinaridade entre os assuntos estudados.

Como já mencionado anteriormente, o conhecimento e os estudos da abordagem histórico-cultural têm nos permitido entender mais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e dessa maneira, valorizarmos uma educação infantil pautado na interação e nas trocas entre os pares e os adultos presentes no cotidiano da escola.

O diálogo com a obra de Vigotski nos auxilia a apostar nas práticas educativas na educação infantil a partir do lúdico. Para tanto, nesta etapa da educação básica necessitam ser elaborados diferentes tipos de atividades para o desenvolvimento integral da criança, podendo ser agrupadas segundo Carmen (2002, p. 59):

- Atividades introdutórias ou motivadoras.
- Atividades que permitam constatar as ideias ou experiências prévias das crianças, que foram sendo elaboradas em sua interação com objetos, pessoas, ambientes, etc.
- Atividades exploratórias que ofereçam às crianças desafios cognitivos apropriados para suas capacidades.
- Atividades que permitam refletir sobre o que fizeram.
- Atividades para expressar com diferentes linguagens o que foi explorado, observado, experimentado e aprendido.
- Atividades para o acompanhamento e avaliação.

Dessa forma, a orientação curricular recomendada pelas DCNEIs é entendida como [...] práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (DCNEIs, 2009).

O objetivo deste documento é orientar a organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil, destacando a necessidade de estrutura, ações educativas com qualidade e a valorização do papel do professor da Educação Infantil, agora atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, as diretrizes buscam especificar acerca da identidade da Educação Infantil e das condições consideradas indispensáveis para normativas em relação ao currículo e proposta pedagógica.

As DCNEIs propõem novos objetivos gerais e uma função sociopolítica e pedagógica para as instituições de Educação Infantil, entre elas

- a) Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- b) Assumir a responsabilidade de compartilhar e contemplar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- c) Possibilitar tanto a convivência entre as crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- d) Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de convivência da infância.
- e) Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (OLIVEIRA, 2010, p.3).

Lembrando que esses objetivos devam prever no espaço da escola, na relação pedagógica desenvolvida, a criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Sujeito de direito, que como

qualquer outra criança, pode e deve estar na escola para construir o conhecimento de si e do mundo em que está inserida.

## **2.2 Propostas curriculares inclusivas: a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado/SRM<sup>2</sup> nas escolas de educação infantil**

Na área de Educação Especial, Educação infantil e Currículo ainda são temas ainda timidamente discutidos. Deparamo-nos com um referencial ainda escasso se comparado com as produções de outros níveis e modalidades de ensino. Poucos estudos buscam identificar, caracterizar e compreender as práticas curriculares e suas possíveis adaptações para o ensino de pessoas com deficiência na escola comum (GARCIA, 2005; OLIVEIRA, 2008; GLAT, 2009; PLETSCH, 2009; LUNARDI-MENDES, 2005, 2009, 2010, 2011).

Glat (2007) afirma que o currículo — concebido como uma construção sociocultural abrangente que envolve as práticas e saberes construídos nos processos e interações do cotidiano escolar — constitui-se como um dos aspectos urgentes a ser investigado frente às mudanças vivenciadas pelas escolas com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Tal investigação se justifica principalmente a partir da divulgação do documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Documento esse que subverte a reprodução da histórica estruturação da Educação Especial e a Educação Regular como sistemas paralelos. No referido documento, o conceito de currículo é amplo e deve ser construído a partir do projeto-político-pedagógico da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Ressalta que não se prende

---

<sup>2</sup> Sala de Recurso Multifuncional

no que há de especial na educação dos alunos, mas flexibiliza a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998).

Quanto à organização do currículo, o documento esquematiza três níveis: 1º) adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar), enfatizando, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio e propiciando condições estruturais para sua efetivação no nível de sala de aula e no nível individual; 2º) adaptações relativas ao currículo da classe, relacionadas, principalmente, ao planejamento e realização das atividades elaboradas para sala de aula; 3º) adaptações individualizadas do currículo, que enfocam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Garcia (2006) critica essa proposta de adaptação e flexibilização do currículo para o atendimento de alunos com deficiência ou NEEs no ensino comum. De acordo com ela, pode significar um acesso restrito dos alunos com necessidades educacionais especiais aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que propõem a supressão de conteúdos básicos do currículo e de “objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporariamente ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p. 38-39). O processo de ensino-aprendizagem encontra-se atrelado às condições individuais do sujeito em contato com o currículo, retomando e reforçando a um modelo médico-clínico da Educação Especial.

Do outro lado da discussão, propondo outros modos de pensar e compreender as adaptações curriculares para a educação especial estão os estudos de Glat, Oliveira e Pletsch. As autoras propõem pensar e compreender a adaptação curricular como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também orientado para os alunos com necessidades educacionais especiais, diferentemente de períodos anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais. As autoras apontam um avanço para o processo de escolarização desses sujeitos.

Para Glat (2007, 2008), a política de educação inclusiva demanda que a escola transforme concepções e práticas tradicionais de educação pautadas no déficit do

aluno para uma concepção curricular flexível que se adapte às suas necessidades específicas e que propicie a aprendizagem e construção de conhecimentos.

De acordo os apontamentos da referida autora, embora considerar a diversidade tenha sido uma constante na história dos sistemas educacionais, a escola ainda trabalha com o ideal do alunado, isto é, com a homogeneidade. É cada vez mais comum a escola se deparar com um universo de sujeitos diferentes, de diferentes grupos, com constituições distintas e subjetividades únicas. Não há mais como resistir a esses sujeitos. Eles afetam e são afetados pelo contexto escolar, que necessita repensar seu papel e função social e educativa. O desafio é lidar, no cotidiano da escola, com alunos que não conhecemos e para os quais não temos conhecimentos e práticas que atendam suas necessidades.

A proposta de inclusão abarca um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todos os tipos de oportunidades educacionais.

Esse repensar sua função e papel para se estruturar como escola inclusiva envolve compartilhar essa tarefa com professores, pais, secretarias, comunidade. Diz respeito às políticas públicas, ao projeto político pedagógico da escola, ao currículo e às práticas pedagógicas da/na escola. São adaptações e modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Em consonância com as proposições de Glat, Oliveira (2007, 2008) concorda que a escola só se tornará de fato inclusiva se oferecer as adaptações curriculares. Todavia, para além das modificações curriculares, é preciso haver: a) predisposição política para a inclusão; b) um novo paradigma em educação, que tenha como pressuposto o respeito à diversidade, como condição para a inclusão de todos os indivíduos socialmente excluídos (por gênero, etnia, religião, cultura, ou por apresentarem necessidades especiais); c) a preocupação com a integração plena, socioafetiva, desses indivíduos (p. 41).

Assim como no ensino comum, entre as dificuldades encontradas para a implementação de currículos mais inclusivos, as mais desafiadoras referem-se à formação de professores para trabalhar na educação inclusiva: falta de debates político-educacionais sobre a situação real da inclusão; carência de vivências individuais e coletivas que promovam a inclusão; necessidade de atividades diversificadas que propiciem o atendimento à diversidade; e o debate e o consenso possível para se operacionalizar e construir um currículo inclusivo.

Segundo Glat (2007) o próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitam para oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos. Alguns professores ao se depararem com alunos com deficiência em salas de aulas comuns, alegam que essa perspectiva demandaria a criação de “múltiplos currículos” sendo implementados concomitantemente. Defendem ser impossível criar um currículo modificado para o desenvolvimento cognitivo específico de determinados grupos de alunos, devendo haver apenas recursos técnicos de acessibilidades para esses.

Outros professores defendem uma escola inclusiva, tão flexível a ponto de acolher todos, oferecendo adaptações curriculares necessárias aos atendimentos. Essa proposta incluiria o currículo, avaliações, relatórios de aquisições dos alunos e práticas de sala de aula, além de um apoio de especialistas que atenderiam, pedagogicamente, os alunos indicados à educação especial com metodologias, recursos e práticas complementares às práticas da sala de aula comum, mas considerando as especificidades de cada criança.

A adaptação/flexibilização curricular define-se, portanto, como uma sequência de ações sobre o currículo escolar desenhado para uma população dada, que conduzem à modificação de um ou mais de seus elementos básicos (que, como e quando ensinar), cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática no contexto mais normalizado possível para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, ou seja, um atendimento educacional especializado.

Considerando os estudos e apontamentos feitos na literatura científica e nos documentos legais, concordamos ser necessário implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos indicados à educação especial possam participar das atividades escolares e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. Contudo, essas transformações precisam constituir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos. Significar entender e viabilizar que os alunos indicados à educação especial tenham, por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, acesso aos conhecimentos significativos assim como seus pares.

Hoje as diretrizes mais atuais identificam e postulam novas formas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. Dentre as propostas, o Atendimento Educacional Especializado tem sido alvo de debates e questionamentos. Sobretudo porque as diretrizes instituem um tipo de atendimento que pressupõe uma nova organização curricular para esse tipo de oferta. Alguns trabalhos recentes têm buscado explorar como as propostas curriculares podem se tornar significativas na efetivação de propostas legais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A comunalidade entre as pesquisas de Cotonhoto (2011), de Lunardi- Mendes et al (2011) e o de Jesus (2011) refere-se à formação inicial, vista como devendo ser repensada a partir de suas grades curriculares que pouco discutem e problematizam a inclusão. Também ressaltam a falta de um trabalho colaborativo entre educadores, pesquisadores, escola e família para desenharem uma proposta curricular condizente com a demanda do contexto.

A investigação realizada por Mendes-Lunardi, Silva e Pletsch (2011) busca compreender as práticas curriculares presentes nos diferentes tipos de AEE, através do estabelecimento de relações possíveis e necessárias entre currículo escolar e AEE. As autoras sinalizam a existência de uma estrutura rígida do currículo escolar e a ausência de impacto dos atendimentos educacionais especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Alertam que as propostas curriculares para a educação inclusiva convergem para uma tentativa de uma “igualização não desejável” (LUNARDI-MENDES e outros, 2011). O AEE pode ser uma dessas tentativas de igualização, pois é concebido como apoio a um currículo escolar único. Todavia, as autoras argumentam que a justiça no contexto curricular não ocorrerá com a instituição de um mesmo currículo para todos. Refere-se em possibilitar acesso ao conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem proporcionados pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças de classes populares.

Aderimos ao questionamento das autoras acerca do papel do currículo, do AEE e as reais pretensões deste último. Essa proposta ultrapassará o modelo organizativo de flexibilização/diferenciação, propondo diálogos entre a experiência pedagógica com seus procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem, articulados com os documentos curriculares e aos conteúdos do ensino da sala de aula regular? As práticas que no dia a dia da escola, da sala de aula comum e da SEM estão sendo realizadas nos fornecerão elementos e dados para uma reflexão-ação-reflexão dessa proposta.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao tentarmos entender a proposta curricular do AEE em sua “necessária” comunicação com a sala de aula comum, reconhecemos a necessidade de “diálogos problematizadores com seus fazeres e outros protagonistas”, desde as crianças, os professores e suas práticas, até os documentos curriculares que regem a atual proposta de uma educação especial inclusiva pela via do AEE e das SRMs.

Para isso também entendemos que alguns caminhos precisam ser planejados e percorridos tais como uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor mais conhecimento e inventividade sobre o papel do currículo e da prática pedagógica no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, nas SRMs e na sala de aula comum.

Percebemos que ao professor do AEE também cabe conhecer o aluno e suas potencialidades, buscar estratégias que lhe permitam pôr em prática, sem que isto implique segregá-lo e limitar o atendimento a atividades de treinamento e reforço dos conteúdos propostos para o nível de ensino em que a criança se encontra. Oferecer espaço e tempo individual ou coletivo para que o aluno possa fazer uso de processos e instrumentos que o auxiliem na sua aprendizagem.

Tanto os professores das salas de aula comum como o professor de educação especial devem examinar e analisar se as adequações instituídas para o aluno com deficiência estão sendo eficazes. Ou seja, se facilitam a aprendizagem, se os conteúdos são realmente relevantes e se sua sequência possibilita uma compreensão por parte do aluno; caso contrário, podem alterar a sequência assim como os objetivos pretendidos.

Mas reconhecemos que essa prática só será negociada e problematizada a partir de um espaço de formação em que esses sujeitos passam dizer de seus saberes, fazeres, táticas e invenções. Um diálogo constante consigo e com seus pares, numa construção ao mesmo tempo individual e coletiva. Uma empreitada que exige, dos envolvidos nesse processo, coragem. Coragem para assumir e efetivar seu papel de professor do AEE, um gestor e mediador do processo de aprendizagem dos alunos.

## **THE CURRICULUM AS LEARNING THE POSSIBILITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

### **ABSTRACT**

This article is an excerpt from the author's doctoral research and proposes understanding the curricular proposal and practice of Specialized Education Service (EES) in Multifunctional Resource Classrooms (MRC) as a complementary tool in education for young toddlers with disabilities and pervasive developmental disorders (PDD). The starting point was verifying that in the past two decades, official documents, as well as studies in this field pointed to the need of pedagogical work in preschool from an inclusive perspective to meet the needs and characteristics of the different individuals enrolled. Official documents recommend team work, partnerships and support by specialized services for assessing, meeting specific needs and

guiding curricular discussions, modifications and complementation so that every young child enrolled can access the proposed curriculum in a regular classroom. But, have curricular the proposal and practice complementary to EES of MRC contributed to inclusion of young children with disabilities and PDD in regular classroom pedagogical practice? In terms of theory, we sought the contributions of Historical-Cultural Approach to understand the development and learning of children with disabilities. We also sought to be grounded on curriculum theoreticians such as Sacristán. As methodology, we adopted collaborative critical action research. Some important considerations are highlighted, including: still a lack of education and ignorance on the part of the special education teachers about the curriculum of early childhood education and decontextualized, fragmented pedagogical practices developed in SRM, hamper complementary action to the work of the common class.

**Key words:** Curriculum. Preschool. EES and MRC.

## REFERÊNCIAS

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. São Paulo: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE? Câmara de Educação Básica. Resolução N° 4, DE 2 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. MEC- SEESP. RCNI- **Estratégias e orientações para a Educação de crianças com NEE na Educação Infantil**. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. MEC - SEESP – Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC - SEESP - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução N° 4, DE 2 de outubro de 2009 . **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009.

CARMEN, Mariza. “A Organização do Currículo de Educação Infantil como Ponto-Chave de Atenção á Diversidade” in ACULDIA, Rosa (org.). **A Atenção á Diversidade**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.B.; VICTOR, S.L. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Editora 7 letras, 2007.

GOMES, A. L. L. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)**

JESUS, D. M. . O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Atendimento Educacional e seus sentidos: pela narrativa de professores de AEE. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Nova Almeida, abril de 2011.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer, A coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES-LUNARDI, G.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Nova Almeida, abril de 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõe as novas diretrizes curriculares?** Disponível em: [http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/ed\\_infantil/novas\\_diretrizes\\_curriculo\\_ed\\_infantil.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/ed_infantil/novas_diretrizes_curriculo_ed_infantil.pdf). Acesso em 3 de novembro de 2011.

RECH, I,P.F. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: FILHO, A. J.M; TRISTÃO, F. C. D.; RECH, I. P. F. e SCHNEIDER, M. L. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

REDIN, Marita; MULLER, Fernanda. “Sobre as Crianças, a Infância e as Práticas Escolares” . In REDIN, Euclides, MULLER, Fernanda, REDIN, Marita (org.). **Infâncias Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SACRISTÁN J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Cuba, Editorial Pueblo y Educacion, 1989.