

O PAPEL “COMPLEMENTAR” DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Clarissa Haas

RESUMO: O presente texto apresenta como temática a análise da função “complementar” à escolarização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio pedagógico especializado descrito como dispositivo pedagógico central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na forma de ensaio, busca-se, na literatura acadêmica da área da Educação Especial, nos estudos do cotidiano, nos referenciais que transitam entre a Pedagogia diferenciada e a institucional e em relatos do cotidiano, as pistas teórico-metodológicas para problematizar as narrativas de cunho instrumentalista atreladas ao AEE. Afirma-se o reducionismo das leituras que tendem a fixar com rigidez as atribuições do AEE, dissociando-o da relação com os conteúdos de aprendizagem e com as demais ferramentas do trabalho pedagógico. Propõe-se a valorização de uma leitura ampliada desse serviço focado nas relações pedagógicas com o currículo escolar, com vistas à promoção da acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência. Para tanto, ressalta-se a importância de um debate aprofundado entre Educação Especial e currículo, bem como de uma configuração institucional que oportunize as condições para o trabalho cooperativo entre o educador especializado e do ensino comum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; currículo; inclusão escolar; estudos do cotidiano.

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrito nos documentos legais, orientadores e normativos¹ que sustentam a política de educação especial brasileira como um serviço de apoio pedagógico especializado complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência² nas classes comuns. A partir desse dispositivo pedagógico, a modalidade da educação especial tem transformado radicalmente a sua configuração e participação nos cotidianos escolares, sendo relevante o investimento na pesquisa para sua reflexão e qualificação.

No presente texto, discutimos os sentidos do papel *complementar* do Atendimento Educacional Especializado à escolarização nas classes comuns. Na forma de ensaio,

¹ A política de educação especial brasileira é assegurada por um conjunto de documentos legais, orientadores e normativos. Para fins da caracterização do AEE, destacamos os seguintes documentos: a Res. Nac. CNE/CEB 04/2009 e o Decreto Federal n. 7611/2011.

² O grupo de sujeitos considerado público-alvo da educação especial são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Neste texto, ao referirmo-nos aos estudantes com deficiência, estamos nos referindo a todo o grupo. Adotamos essa nomeação pelo fato de as pessoas com deficiência representarem o contingente de sujeitos majoritários, conforme as estatísticas educacionais brasileiras.

buscamos, na literatura acadêmica e nos relatos das práticas cotidianas, elementos para problematizar as narrativas de cunho instrumentalista, produzidas a partir da nomeação “complementar” ao Atendimento Educacional Especializado. Portanto, compõem os referenciais deste estudo: produções bibliográficas envolvendo a temática Atendimento Educacional Especializado publicadas em espaços de divulgação científica reconhecidos pela área da Educação; as investigações de autores vinculados à pesquisa do cotidiano (CARVALHO, 2009; CERTEAU, 2012) e estudos que transitam pelos campos da Pedagogia diferenciada e institucional (MEIRIEU, 1998; 2008).

A análise construída a partir de dois breves excertos do cotidiano busca elaborar o relato como “a arte de dizer” (CERTEAU, 2012), na qual o conteúdo do relato é um desvio ao passado para propor formas ou pontos de vista diferenciados. “O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição” (CERTEAU, 2012, p. 142).

No primeiro relato, trazemos a fala de uma professora da educação básica e seu questionamento pontual: *“Tenho uma estudante com deficiência intelectual que não está alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental. De quem é atribuição de ensiná-la a ler e escrever? Dos professores do ensino comum ou do professor do AEE?”* No segundo relato, problematizamos os sentidos do AEE veiculados em uma reportagem recente na mídia televisiva gaúcha, a partir da fala da repórter, sobre o serviço: *“Não é trabalho de reforço; é conteúdo lúdico para ajudar no desenvolvimento”*.

Em ambas as narrativas, o foco merecedor de atenção nos parece ser os questionamentos possíveis de serem suscitados acerca da ação pedagógica “complementar” do Atendimento Educacional Especializado à escolarização nas classes comuns. São alguns dos questionamentos: Se o AEE complementa a escolarização, deve recuperar conteúdos tratados como pré-requisitos para novos aprendizados, tal qual a alfabetização? Ou deve focar-se no desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos estudantes por meio de jogos e estratégias lúdicas, sem conexão com os conteúdos da sala de aula? Se o AEE complementa a escolarização, ele complementa necessariamente a aprendizagem do sujeito público-alvo da educação especial que suscitou a sua ação? Ou pode desencadear efeitos ampliados à ação pedagógica do professor junto à sua classe de estudantes?

Consideramos que a atenção às pistas e aos discursos produzidos no cotidiano é muito importante para que possamos avançar na qualificação da ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado. Conforme Carvalho (2009):

A pesquisa com o cotidiano se configura como uma pesquisa de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra

ordem ou natureza, que para avançar deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência (CARVALHO, 2009, p. 32).

Desse modo, reiteramos como objetivo deste estudo analisar os múltiplos sentidos do termo “complementar” como caracterização vinculada ao Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para a ação pedagógica.

2 “TENHO UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE NÃO ESTÁ ALFABETIZADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

“Tenho uma estudante com deficiência intelectual que não está alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental. De quem é atribuição de ensiná-la a ler e escrever? Dos professores do ensino comum ou do professor do AEE?” O questionamento surgiu em um grupo de discussão de professores da educação básica e de ensino tecnológico de nível superior, em que a temática em debate envolveu Atendimento Educacional Especializado, currículo e práticas pedagógicas³.

A narrativa compõe a ocasião para questionarmos os cerceamentos rígidos e binários que estabelecemos na escola, com a atribuição de papéis fixos e comunicáveis. Uma ocasião igualmente para refletirmos: que significados assume o vocábulo “complementar” como atribuição do AEE no processo de escolarização dos sujeitos da educação especial?

A narrativa diz respeito a um sujeito em idade jovem e que já acumula uma trajetória de fracasso escolar, capaz de justificar algumas condutas de indiferença do cotidiano escolar construídas culturalmente e que incidem sobre esses estudantes. . Une-se, como agravante, ao tempo cronológico dos sujeitos, a estrutura institucional defasada de escola, que compartimenta e organiza os níveis e modalidades por disciplinas ou áreas, envolvendo a atuação de um grupo de docentes, sendo cada um responsável por uma parte da estrutura curricular. Essa estrutura, na maioria das vezes, não propõe a comunicação entre as partes, o que fragiliza o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e, consequentemente, a acessibilidade curricular do estudante com deficiência.

Nesse desenho curricular que envolve vários profissionais, a cultura de “cada um faz uma parte” é responsável por manter a ideia de que nenhum dos professores ou de que apenas o professor do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, é o responsável pelo desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita, indispensáveis para o

³ O presente relato da prática é recente, datado de 2015.

aprendizado de qualquer disciplina, quando envolve um estudante que já ultrapassou os anos iniciais do ensino fundamental ou o ciclo de alfabetização, sem apropriar-se plenamente dessas competências.

Consideramos que a temática da alfabetização das pessoas com deficiência intelectual – presente neste relato - presta-se muito bem para os propósitos desta reflexão sobre o papel complementar do AEE, uma vez que esse é um conteúdo emblemático do ponto de vista dos saberes que a escola reconhece, de modo inquestionável, ao longo do tempo, como sua função precípua. Outro aspecto que dá um contorno singular às histórias é o fato de que a narrativa que trata sobre a alfabetização envolve sujeitos com deficiência intelectual, aqueles em relação aos quais a escola tem mais dificuldade de reconhecer a possibilidade de aprendizagem e a natureza dos apoios que demandam.

Pensamos que a resposta à demanda da professora não é uma resposta pontual. Inscrita no campo das incertezas da Pedagogia, é uma resposta relacional, delimitada por uma leitura ampliada do contexto institucional, das necessidades e possibilidades concretas do cotidiano. Logo, requer a compreensão da Pedagogia como um campo de “ações particulares” (MEIRIEU, 2008):

(...) a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre ações particulares e porque sabemos, desde Platão, que somente existe a ciência do geral; o pedagogo engana-se completamente sempre que imagina poder identificar situações em que, “todas as situações sendo iguais por toda parte”, uma solução experimentada com êxito por alguns poderá ser utilizada por outros com a certeza do êxito (MEIRIEU, 2008, p. 267).

Portanto, ao analisarmos alguns itinerários possíveis em resposta à demanda da professora, nosso intuito não é propor uma verdade, mas contribuir para a reflexão de que precisamos compreender o que estamos sugerindo como estratégias ou práticas de natureza complementar do AEE, em busca de qualificar essas ações, alicerçados no conhecimento pedagógico.

Ao descrevermos a alfabetização como letramento, ou seja, como um processo cultural amplo que se estende além da decodificação de um código de leitura e escrita (SOARES, 1998), entendemos que essa é uma competência transdisciplinar à educação (formal, não formal e informal). Contudo, reconhecemos que a elaboração de um trabalho sistemático de alfabetização, tal qual ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma situação insustentável a um professor de sala de aula dos anos finais, tanto pela necessidade de manter o estudante vinculado ao projeto coletivo da turma, como pelo próprio tempo do sujeito que é outro. Logo, consideramos bastante simplista a ideia de “recuperar o tempo perdido”, pela via da manutenção de uma história escolar paralela

de diferenciação curricular para esse sujeito. A posição predominante da literatura acadêmica atual também tem sido de questionamento e crítica às práticas pedagógicas de diferenciação curricular aos estudantes com deficiência incluídos nas classes comuns. Conforme Antunes (2008): “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos” (ANTUNES, 2008, p. 56). Essa autora defende o posicionamento de que estar no mesmo espaço dos demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar e participar da elaboração do conhecimento sistematizado, não se justificando um currículo à parte previsto para a esses sujeitos, sem qualquer relação com o currículo geral.

Observamos que continua fazendo parte do discurso da escola uma leitura linear do tempo curricular, de modo que se entende que existem competências, tais como a alfabetização, que são pré-requisitos para que o sujeito possa se apropriar de outros objetos da cultura. Nessa situação em específico, que envolve a corresponsabilização pelo processo de alfabetização de uma estudante matriculada na etapa final do ensino fundamental, torna-se elementar a compreensão docente acerca da natureza interdisciplinar do aprimoramento dos processos mentais, das competências de leitura e de escrita associados à aquisição dos conteúdos pertinentes à etapa de escolarização da estudante. A relação articulada entre esses elementos viabiliza um planejamento pedagógico acessível às possibilidades da discente e, simultaneamente, desafiador da ampliação das potencialidades da mesma. Em outras palavras, é atribuição de todos os professores transformarem “os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de aprendizagem” (MEIRIEU, 1998).

No relato em foco, analisa-se a atuação do professor do AEE como o protagonista dos processos de avaliação e identificação junto à estudante, quanto as suas hipóteses de construção da leitura e da escrita, por meio de uma ação pedagógica individualizada, com o objetivo de propiciar subsídios teórico-metodológicos para que os professores do ensino comum desenvolvam a sua ação curricular, em adequação às “reais” possibilidades de utilização do código escrito pela estudante. Com essa ação, o profissional do AEE dá indicativos ao professor dos componentes curriculares (Geografia, História, Ciências, etc.) de que o planejamento pedagógico deve propor meios de tornar o conteúdo uma ferramenta de metarreflexão do processo de alfabetização da estudante.

A questão desafiadora passa a ser compreender de que modo um conteúdo que é objeto de estudo de uma área específica (por exemplo, o conteúdo “mudanças climáticas” relativo à

disciplina de Geografia) pode ser alvo de um investimento prévio do docente com o foco de torná-lo apropriado ao desenvolvimento de competências interdisciplinares, como a leitura e a escrita. Portanto, a disposição ou a forma de apresentação do conteúdo, antes de ser ferramenta de estudo do aluno, é ferramenta de estudo do professor, como alguém que é responsável pela sua “lapidação” ou transformação em atividades ou tarefas que envolvam os estudantes com o ato de aprender. Assim, na hipótese de um aluno que está em processo inicial de leitura, lendo apenas palavras e pequenas frases, a objetividade na disposição da informação, a utilização de estratégias de síntese, tais como o mapa conceitual, a elaboração de um esquema ou de uma ilustração, são algumas das muitas formas de transformar um conteúdo em uma atividade coerente com o estágio de leitura e de escrita da estudante. Tais atividades poderão ser previstas a partir da busca em conhecer as formas de aprender da estudante somadas à inventividade docente, de modo a não desvinculá-la do projeto coletivo da turma.

O tratamento docente do conteúdo associado ao seu objetivo e à reflexão acerca das operações mentais que são mobilizadoras dos processos de aprendizagem, por sua vez, são aspectos norteadores da comunicação entre o trabalho do professor do AEE e do professor do ensino comum. Na conjugação desses elementos didáticos, o professor do ensino comum e o do AEE colaboram e participam do aprimoramento do processo de alfabetização da estudante em questão, sem a necessidade de negar a construção da leitura e da escrita como compromissos da escola e sem a delegação exclusiva dessa tarefa ao professor do AEE.

Meirieu (1998) nomeia de “gestão da aprendizagem” a necessidade contínua de ajustamento ou regulação entre os sujeitos escolares (aluno e professor) para a elaboração dos caminhos didáticos pelo professor. O autor aborda que os caminhos didáticos para a aprendizagem são estabelecidos a partir da identificação dos “pontos de apoio” dos sujeitos. Citamos Meirieu (1998, p. 40/41) para explicar e ilustrar esse aspecto:

O que se pode esperar, o que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais sutil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer... Isso poderá ser, às vezes, um desejo de saber e de compreender nascido de uma situação totalmente estranha à escola: não se imaginam os desafios formidáveis que podem representar para uma criança, em sua família ou em seu meio, a possibilidade de poder ler a programação da televisão ou de calcular a porcentagem de suco de frutas que ela bebeu na semana em relação aos seus irmãos! Poderão ser capacidades adquiridas ao longo de sua história pessoal e escolar: capacidades para utilizar este ou aquele instrumento, para manipular este ou aquele objeto, para efetuar esta ou aquela operação intelectual, múltiplas capacidades para fazer ou dizer, muitas vezes não identificadas na instituição escolar e nas quais seria preciso apoiar-se.

Identificar os “pontos de apoio” repercute na necessidade de que os caminhos didáticos possam ser flexíveis e reorganizados constantemente, reconhecendo os sutis aprendizados dos estudantes para organizar situações didáticas que, ao mesmo tempo, o sujeito sinta-se capaz de realizar utilizando o que já sabe e não chegue à solução com “economia”. Seria desastroso para a aluna com deficiência intelectual do 6º ano evocada na narrativa se a professora de Geografia compreendesse que, pelo fato de a aluna não dominar plenamente a leitura e a escrita, ela só poderia ter acesso às representações cartográficas (mapas, por exemplo), ignorando o resto do conteúdo da disciplina. O exemplo, embora seja pitoresco, não está tão distante de algumas práticas que se observam nos contextos escolares onde os professores entendem que simplificar o currículo, propondo uma lista mínima de objetivos e conteúdos para serem atingidos por esses alunos, é o único caminho possível.

E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis, não esperemos que ele saiba dizer isto ou fazer aquilo. (...) Busquemos os recursos que ele dispõe, sem conjecturar antecipadamente os que vamos encontrar ou os que deveríamos encontrar Meireu (1998, p. 41).

Com base nos documentos orientadores e normativos da política de educação especial brasileira, compreendemos que esse processo que analisamos (a partir da ilustração do caso da estudante não alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental) como a busca compartilhada entre os professores do AEE e do ensino comum pelos pontos de “apoio” dos estudantes público-alvo da educação especial para a construção de aprendizados significativos pode ser nomeado de “acessibilidade curricular”. Garantir a acessibilidade curricular dos estudantes público-alvo da educação especial em articulação com os professores do ensino comum trata-se de uma das atribuições principais do profissional do AEE, previstas em texto normativo (BRASIL, 2009).

Portanto, o grande desafio é fazer dialogar os saberes dos profissionais do ensino comum e especializado em torno de um mesmo objetivo, pois a tendência da cultura escolar é diferenciar a atribuição de cada um, por meio de partes que não se comunicam. Essa constatação vem sendo reiterada em distintos trabalhos acadêmicos da área, por meio da valorização do trabalho articulado e colaborativo entre os profissionais do ensino comum e especializado. Citamos os estudos de Melo (2008), Baptista (2011), Effgen (2011), Vieira (2012; 2015) e Honnef (2015) como contribuições significativas para esse debate.

Em linhas gerais, Melo (2008), em pesquisa direcionada aos estudantes com deficiência intelectual, analisa o papel do atendimento educacional especializado para esse público como eixo articulador do acesso ao conhecimento escolar. Baptista (2011) defende que o

reconhecimento das conexões ou articulações necessárias entre o professor de área curricular e especializada abre caminho para o debate curricular, isto é, para a retomada de questões pedagógicas centrais, como a seleção de conteúdos, a organização didática dos conteúdos e a prática avaliativa, por exemplo. Effgen (2011) elabora uma análise a partir da pesquisa ação-colaborativo-crítica, defendendo o trabalho colaborativo do professor especializado em sala de aula, junto com o professor do ensino comum, na busca de encontrar formas de desenvolvimento das atividades curriculares, capazes de garantir o acesso à aprendizagem para todos. Vieira (2012; 2015), igualmente pela via da pesquisa ação-colaborativo-crítica, analisa que a arte das práticas pedagógicas desenvolvidas em parceria pelos professores do ensino comum e do especializado pode ser um caminho potente para que o professor do ensino comum se reconheça como mediador das aprendizagens de todos os alunos. Honnef (2015) propõe que o trabalho docente articulado seja reconhecido como prática pedagógica em Educação Especial, aliada ao Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, o conjunto das produções referenciadas investe na aproximação dos saberes do profissional do ensino comum e do especializado. Além disso, os encaminhamentos distintos dos autores quanto às configurações possíveis para a realização da ação da educação especial na escola, na forma de Atendimento Educacional Especializado, reforçam nosso argumento da impossibilidade de fixar com rigidez as práticas pedagógicas associadas ao AEE, em cada contexto escolar.

3 O AEE “NÃO É TRABALHO DE REFORÇO; É CONTEÚDO LÚDICO PARA AJUDAR NO DESENVOLVIMENTO”.

Em reportagem veiculada em um programa jornalístico do Grupo Rede Brasil Sul (RBS-TV), na data de dezenove de março de 2016, sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar dos estudantes com deficiência, aos 2 minutos e 35 segundos, a repórter faz a seguinte fala sobre o AEE: “(...) *não é trabalho de reforço; é conteúdo lúdico para ajudar no desenvolvimento*⁴”. A reportagem é breve (em torno de 5 minutos) e cumpre um papel formativo no esclarecimento à comunidade quanto à garantia do direito à escolarização dos estudantes com deficiência, bem como quanto à importância do

⁴ Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/porto-alegre/v/inclusao-na-escola-e-fundamental-para-desenvolvimento-de-criancas-especiais/4895803/>. Acesso em 27/03/2016.

AEE e do espaço da sala de recursos como o *locus* prioritário de sua atuação. Contudo, acreditamos que a descrição feita pela repórter sobre a função do AEE trata-se de uma questão central para reflexão dos pesquisadores e educadores da área da Educação Especial, uma vez que essa caracterização do AEE tem sido corrente para justificar as distintas práticas atreladas ao serviço, inclusive com objetivos contraditórios entre si.

Seguindo na análise do conteúdo como uma ferramenta didática importante do currículo, problematizamos as leituras instrumentalistas (decorrentes de discursos como o exposto no relato acima) a respeito da função complementar do AEE. O discurso escolar tem definido que é tarefa da classe comum a escolarização, e isso envolveria o aprendizado dos conteúdos correspondentes ao nível/etapa de ensino, sendo tarefa do AEE auxiliar na organização dos métodos, recursos, estratégias. O ponto de debate que buscamos levantar reside na fixação desses lugares e na separação de elementos didáticos que são inseparáveis (conteúdo e método), resumindo o AEE a uma função meramente instrumental.

Pensamos que essa polaridade é ainda mais grave no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que os documentos orientadores do Ministério da Educação estabelecem como um dos componentes do AEE para esses sujeitos:

Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum (MEC/INEP, 2014, p. 04).

É possível inferir na cultura escolar, que prevalece no contexto das práticas, a releitura dessa orientação macropolítica, por meio de uma interpretação que distingue conteúdo e processo de elaboração mental, recomendando que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula e os processos mentais na sala de recursos multifuncionais. Um dos efeitos concretos dessa formulação é a evidência colhida na ação pedagógica de alguns profissionais do AEE de que a epistemologia que sustenta a sua prática é centrada na figura do aluno, reduzindo sua atribuição a uma abordagem não diretiva, na qual os jogos educativos ou tecnologias digitais acessíveis são considerados recursos para o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes com deficiência. Assim, a sala de recursos passa a receber a crítica de que é o espaço para o estudante “jogar ou recrear”, esvaziada de nexos com os conteúdos escolares e de uma intencionalidade pedagógica clara para o uso desses recursos. A intenção dessa reflexão não é negar a importância dos jogos educativos, que inclusive fazem parte do *kit* distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) como integrante do programa federal de

implantação das salas de recursos multifuncionais⁵ nas escolas e podem ser ferramentas potentes a serviço da aprendizagem, mas colocar em questionamento a utilização desse espaço unicamente para essa finalidade, na qual o recurso tem fim em si mesmo e inviabiliza a potência esperada da ação do próprio profissional do AEE.

Observamos, ainda, que a ideia difundida de que o AEE não é reforço escolar tem se constituído como uma antinomia nesse debate, pois, de um lado, informa que o apoio complementar\suplementar não se refere à ampliação da quantidade das mesmas estratégias já elaboradas em sala de aula e, de outro, tem distanciado os conteúdos escolares dos fazeres do AEE.

Como Meirieu (1998), entendemos que a aprendizagem dos conteúdos está condicionada ao aprimoramento dos processos mentais e vice-versa:

Nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental pode funcionar no vazio... mesmo que fosse grande a tentação de acreditar que ela funcionaria melhor sem conteúdo, porque teve que ser isolada metodologicamente para melhor ser compreendida (...) Uma aprendizagem é sempre a operação mental e conteúdos (MEIRIEU, 1998, p. 118).

Observamos que a separação dos conteúdos e processos mentais no trabalho do AEE dificulta o cumprimento da própria razão de existência do AEE, como serviço diretamente vinculado ao trabalho pedagógico da sala de aula, na promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes. Também sugere a necessidade de investigações com foco na organização desse serviço para estudantes que estejam matriculados nos anos finais do ensino fundamental e na etapa do ensino médio da educação básica, onde o conjunto de conteúdos considerados como fundamentais são de grande proporção em relação aos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para esses sujeitos, a redução da função do AEE a conteúdo lúdico corre o risco da infantilização desses sujeitos e da inadequação da proposta às necessidades concretas de aprendizagem disparadas pela sala de aula. Certamente, os estudantes com deficiência poderiam se beneficiar de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especializado, com foco na (re) organização das estratégias curriculares utilizadas em sala de aula, a partir da previsão institucional de tempos pedagógicos de planejamento cooperativo entre esses profissionais. Além disso, esses estudantes poderiam se beneficiar do planejamento de tempos pedagógicos na sala de recursos, nos quais os conteúdos da sala de

⁵ Informações detalhadas sobre o referido programa podem ser acessadas em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17430>

aula estão a serviço do aprimoramento das funções cognitivas dos estudantes e da pesquisa individualizada de estratégias que favorecem a compreensão e assimilação dos conteúdos por eles e que poderão ser multiplicadas em sala de aula. É certo que ultrapassar esses binarismos conteúdo x método e conteúdo x operações mentais também implica avançar na articulação de um planejamento pedagógico cooperativo entre esses profissionais.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS FINAIS

Conforme mencionamos ao longo deste estudo, as normativas e orientações atuais falam do “papel complementar” do Atendimento Educacional Especializado. Reconhecemos a potência da nomeação e a sua intencionalidade ao delimitar o AEE como uma ação que se distancia do histórico da área, associado à segregação em classes/escolas especiais. Contudo, interrogamo-nos acerca de seus desdobramentos nos cotidianos escolares, por meio de leituras instrumentalistas e fixadoras de papéis ou atribuições rígidas aos profissionais envolvidos.

Percebemos que, por trás dessas leituras reducionistas, existe uma crença de que a ação do AEE deve “complementar”, prioritariamente, as defasagens do estudante com deficiência. O olhar continua focado no sujeito, ao invés de estar na relação pedagógica, produzindo efeitos de supervalorização da ação “especial” perante os profissionais do “ensino comum”. Todavia, percebemos que a ação pedagógica do AEE não produz “efeitos” restritos à “causa” (sujeito com deficiência) que, em geral, motivou sua ação. Ao contrário, pode mobilizar o sistema (currículo da escola) em proporções mais amplas e não previstas.

Nesse sentido, consideramos que merece investimento e aprofundamento a descrição em que a Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado - serviço de educação especial prioritário na configuração da política brasileira de inclusão escolar - opera em relação de unidade com o currículo praticado na escola em que se insere. Conforme Maturana e Varela (2010), o conceito de unidade envolve um todo complexo que, ao ser dividido em partes, não perde sua complexidade, pois cada parte também pode ser analisada como um todo, no sentido de possuir características e especificidades que mobilizam a formação de ajustes originais e, inclusive, imprevisíveis. Tomando o currículo como unidade, a complementariedade entre o AEE e o ensino comum é mútua, podendo gerar a reorganização da unidade.

Para construirmos uma relação de unidade entre currículo e educação especial, precisamos nos apoiar em leituras mais amplas de currículo, como redes de saberes e fazeres dos sujeitos cotidianos, a propósito dos estudos do cotidiano mencionados anteriormente. Do mesmo modo, necessitamos reconhecer, na configuração do AEE, a possibilidade de reinvenção das formas e modos de ler o currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não “esvazie” seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado.

O atendimento ofertado ao aluno público-alvo da educação especial, em articulação com o professor do ensino comum, suscita ajustamentos na conduta pedagógica desse professor, com relação a esse estudante e com os demais da sua sala de aula. O AEE “comunica” uma expectativa de invenção de currículo, pois possibilita a construção da comunicação como “desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados entre os membros de uma unidade social” (MATURANA, VARELA, 2010, p. 214).

Tornar o AEE próximo do debate do currículo, no sentido da garantia da participação e do aproveitamento dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, envolve ampliar seus espaços de deslocamento dentro da escola, não se fixando em lugares ou tempos específicos (com ação restrita à sala de recursos, por exemplo). As imagens elaboradas por Certeau (2012) a respeito da ocupação de um lugar e de um espaço auxiliam a compor a imagem do Atendimento Educacional Especializado como unitária ao currículo. Certeau (2012) define “lugar” como uma configuração instantânea de posições e indicativa de estabilidade e “espaço” como um lugar praticado, no qual ocorre uma confluência de operações que o orientam, temporalizam, circunstanciam, levando a operar como uma unidade complexa, cujos arranjos de convivência, ora são contratuais, ora são conflituosos.

Portanto, ao propormos o deslocamento do AEE como “lugar” ao AEE como “espaço”, inscrevemos o papel “complementar” desse serviço, como uma configuração ampla atrelada às relações pedagógicas, logo, dependente das invenções originárias da movimentação nos espaços-tempos dos cotidianos escolares que, por sua vez, não permitem separar conteúdo, objetivos, métodos e estratégias de aprendizagem, em suma, não permitem distanciar currículo e Educação Especial ou currículo e Atendimento Educacional Especializado.

Embora seja possível reconhecer um direcionamento da pesquisa acadêmica no sentido de uma descrição do AEE como um dispositivo pedagógico que oportuniza ou maximiza as possibilidades da escolarização dos estudantes com deficiência, constatamos a necessidade de

prossequirmos na reflexão acerca das narrativas produzidas nos cotidianos, como estratégia que colabora na apropriação e na atualização da política de educação especial como um processo de aprendizagem contínuo e inacabado.

Além disso, reiteramos a importância de qualificarmos nossos discursos acerca do que compreendemos por Atendimento Educacional Especializado para os estudantes em distintos tempos escolares, com ênfase aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da educação básica. Esses sujeitos têm ocupado posição marginal na pesquisa acadêmica e podem nos auxiliar a qualificar novas pistas acerca do trabalho pedagógico a ser realizado pelo AEE. Concluímos com a aposta na importância da continuidade da pesquisa, no âmbito da universidade e da escola, direcionada à discussão pedagógica que aproxima AEE e currículo escolar e auxilia a forjar as condições institucionais para o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especializado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. São Paulo, USP, 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol. 17, maio/ago. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Brasil, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 19. ed. 2012, 316p.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Vitória, UFES, 2011, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre educação especial e ensino comum. **Anais...** 37. Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Santa Catarina, SC: Florianópolis, UFSC, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. 8ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. São Luís, UFMA, 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ª edição. POA: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer** A coragem de começar. POA: Artmed, 2008.302p.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____. Práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado: tentativas, negociações e processualidades. II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. **Anais...** Sorocaba, SP: 2015.