

A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O CURRÍCULO ESCOLAR: IDENTIFICANDO PREMISSAS E TENSÕES

Resumo

O presente texto propõe uma reflexão conceitual acerca do Atendimento Educacional Especializado – serviço institucional de apoio à escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum – em articulação com o currículo escolar. A discussão é feita a partir da interlocução com estudos produzidos na área, envolvendo as temáticas do Atendimento Educacional Especializado e do currículo escolar e de momentos de interlocução de uma “comunidade de prática”, isto é, de um grupo de pesquisadores unidos em torno de um empenho comum: a reflexão da denominação do Atendimento Educacional Especializado. A análise realizada sistematiza as premissas organizadoras do Atendimento Educacional Especializado a partir dos dispositivos legais e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Problematiza as tensões acerca de sua conceituação, propondo como uma de suas atribuições principais propiciar o acesso ao currículo, por meio das estratégias de comunicação com a sala de aula. Afirma-se a dimensão pedagógica do Atendimento Educacional Especializado intrinsecamente relacionada à razão de existência da instituição escolar, compreendida como o investimento na educabilidade de todos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; currículo escolar; educação especial; inclusão escolar.

Clarissa Haas
cla.haas@hotmail.com

Claudio Roberto Baptista
UFRGS
baptistacaronti@yahoo.com.br

Em destaque, a circularidade das palavras que nomeiam, organizam, tensionam e desafiam....

Com os desdobramentos políticos e normativos de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva intensificados nas últimas décadas, a área da educação especial ao prever o dispositivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ abre-se para o diálogo com a diferença e, sobretudo, com a instituição escolar, compreendida como um sistema complexo, que se estabelece por meio das relações, das situações planejadas, previsíveis e imprevisíveis que habitam cotidianamente este espaço, tendo como finalidade de sua existência “a aposta na educabilidade de todos” (MEIRIEU, 2008). Compreender o papel social da escola em relação aos sujeitos considerados em “desvantagem” ou “menos capazes de aprender”, estigma histórico atribuído aos sujeitos da educação especial, implica problematizar o currículo escolar e sua relação com o Atendimento Educacional Especializado. Este último é um serviço especializado de apoio complementar ou suplementar que ganha notoriedade nas escolas brasileiras a partir do debate educacional da primeira década dos anos 2000, da intensificação das matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum e do Programa Federal de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais implementado em 2005 (BAPTISTA, 2011). Considerando a importância da compreensão associada a esse serviço, como um dispositivo pedagógico, o objetivo principal do presente texto é analisar as premissas organizadoras do Atendimento Educacional Especializado, a fim de compreender sua articulação com o currículo escolar.

Portanto, com o intuito de atingir o objetivo proposto, o eixo central de nosso trabalho analítico será a revisão bibliográfica das pesquisas e estudos sobre as temáticas associadas ao Atendimento Educacional Especializado e ao currículo escolar, além da análise documental dirigida aos dispositivos normativos ou orientadores da educação especial brasileira relativos ao período posterior a 2005. Como ação complementar, nos

¹Encontramos as diretrizes para essa prática e a previsão legal associada a esse serviço nos seguintes documentos norteadores da política: Documento Orientador da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); Resolução do CNE/CEB n.º 04/2009; Decreto Federal n.º 7611/2011. Ao longo do texto, utilizaremos a sigla “AEE” como equivalente ao Atendimento Educacional Especializado. A utilização desta sigla está prevista na Resolução nº 04/2009 CNE/CEB. Nossa compreensão acerca desse serviço reafirma-o como uma multiplicidade de práticas docentes que possuem alternativas bastante amplas para sua operacionalização.

dedicaremos à análise dos dados empíricos obtidos por meio de uma “comunidade de prática”² (WENGER, 2006) de pesquisadores de distintas universidades do país, unidos em torno de objetivo comum: analisar os desdobramentos do conceito do Atendimento Educacional Especializado na gestão das políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

Wenger (2006) compreende como “comunidade de prática” um grupo de profissionais que se unem em torno de um empenho comum, estabelecendo relações de reciprocidade, estimuladoras das capacidades reflexivas de seus membros. Ressalta que a reflexão propiciada pelo empenho recíproco não precisa necessariamente ser consensual, de modo que “trabalhar juntos” cria também diferenças, além de afinidades. Assim, a dinâmica organizada de acordo com a circularidade da palavra, possibilitou aos participantes dialogar a respeito das questões mobilizadoras, a partir de seus contextos de intervenção, destacando aspectos de sintonia e dissonância entre os componentes do grupo.

A gravação e a transcrição das participações dos sujeitos resultaram em uma documentação oral, que nos possibilitou sistematizar algumas pistas relativas aos desafios atuais para avançarmos no diálogo relativo a um entendimento conceitual articulado entre o Atendimento Educacional Especializado e o currículo escolar.

A circularidade da palavra, potencializada pelo papel de duas participantes da dinâmica proposta como uma “roda de debate”, anunciadas previamente como mediadoras do grupo, contribuiu para a eleição de palavras que nomeiam, organizam, sistematizam o Atendimento Educacional Especializado em interface com o currículo escolar, mas, simultaneamente, deflagram as tensões e os desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar e no interior das redes de ensino.

² O momento de interlocução em análise nomeado, a partir de Wenger (2006), como uma “comunidade de prática” vincula-se a um espaço de formação envolvendo integrantes de programas de pós-graduação em educação de diferentes universidades das regiões Sul e Sudeste. Os participantes eram pesquisadores integrantes de grupos de pesquisa em educação especial, distribuídos em grupos temáticos. Em modo específico, o grupo analisado no presente texto é aquele dedicado ao atendimento educacional especializado, o qual era composto por 25 participantes.

Atendimento Educacional Especializado e currículo escolar: o que esses conceitos evocam em comum?

Com os esforços da gestão pública nas instâncias administrativas municipais e estaduais em construir sistemas educacionais que apresentem consonância com as diretrizes da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, amplia-se de modo significativo o acesso dos estudantes com deficiência à escola pública brasileira. É possível observar grandes alterações nos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), a partir do início do novo século. Os dados também evidenciam a ampliação das matrículas dos sujeitos da educação especial no acesso ao ensino comum: de acordo com os dados do INEP, em 2007 as matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas especiais e classes especiais eram equivalentes a 54% do total de matrículas da educação especial, enquanto aquelas relativas à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum eram de 46% do total; em 2011 essa relação complementar se inverte, sendo que percentual relativo ao ensino comum passa a ser 74% e as matrículas exclusivas da educação especial totalizam 26% do total.

Analisamos que essa ampliação está ainda vinculada a uma aposta na reconfiguração das práticas e serviços especializados, o que pode ser observado nas pesquisas acadêmicas, como aquelas de Redig (2010), Bridi (2011), Effgen (2011), Delevati (2012), Santos (2012), Rebelo (2012). Muitas dessas pesquisas têm apontado a fragilidade das conexões entre os profissionais que atuam no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado; a necessidade de investimento na formação continuada desses mesmos profissionais; a relevância dos esforços pedagógicos para a efetiva possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência e a complexidade da ação educativa envolvida nos processos de avaliação e identificação dos sujeitos com deficiência.

O conjunto de desafios identificados nas pesquisas torna ainda mais evidente que, para além da garantia de acesso à escola, é desafio da política educacional brasileira garantir a permanência destes estudantes, o que traduzimos como a construção de um percurso escolar de apropriação progressiva de novas aprendizagens, uma trajetória

evolutiva capaz de legitimar a mudança nos níveis, séries ou ciclos estabelecidos pelo currículo formal da escola.

Vieira (2013), em estudo que busca problematizar o currículo escolar para os sujeitos que são público-alvo da educação especial, aponta o esvaziamento do currículo, por meio de práticas empobrecidas como uma das características predominantes no espaço escolar:

Para a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, é preciso adequá-lo ou adaptá-lo [o currículo]. Nesse contexto, a adequação e a adaptação assumem um caráter de empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos a comporem os currículos escolares, já que as diferenças dos alunos são subjetivadas como sinônimo de processos de desigualdade cognitiva. Em síntese, a adequação é assumida como a possibilidade de subtração de conhecimentos e experiências mediante práticas pedagógicas unificadoras e pouco criativas (VIEIRA, 2013, p. 172-173).

Entendemos que esta leitura de Vieira (2013) sintetiza a questão a ser enfrentada em grande parte das escolas e sistemas públicos de ensino, pois toca em um aspecto central, o trabalho pedagógico que contempla o conhecimento elaborado, o que justifica a função da escola e a instituição de apoios especializados, como o Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, articular uma compreensão entre esse serviço e seu papel vinculado ao currículo escolar requer inicialmente conceituar o que estamos tratando como Atendimento Educacional Especializado.

Ao resgatarmos a função do AEE na Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, que prevê as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), percebemos a relevância que o texto desse dispositivo legal atribui à relação com o currículo.

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

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009)

Na mesma resolução, em seu artigo 13, o qual destaca as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, também é possível interpretar como parte do papel deste profissional o investimento na articulação com o currículo escolar, à medida que se lê que sua atribuição deve desenvolver as condições para que os estudantes com deficiência possam avançar em seus percursos, participando plenamente das atividades escolares.

Nesse artigo, há ainda a previsão de que o trabalho desse profissional deva se desenvolver em modo articulado com a sala de aula comum do ensino regular e com outros ambientes da escola. Apesar da importância dessas diretrizes, é frequente que esse serviço seja concebido, em modo restritivo, como sinônimo da ação do professor especializado na sala de recursos, em atendimento direto ao aluno. Consideramos necessário compreender que entre o texto normativo e o texto vivenciado nos cotidianos escolares existe um espaço de interpretação criativa impossível de ser previsto e controlado em sua totalidade. Esta zona de intersecção é necessária e pode ser salutar para que a política possa ser operacionalizada, em conformidade com as necessidades de cada contexto escolar, mas, simultaneamente, nos coloca em alerta para continuarmos persistindo em uma busca do entendimento das premissas organizadoras deste serviço.

Ao longo dos encontros descritos como uma comunidade de prática, a atribuição da metáfora da “nuvem” foi apresentada por uma das participantes presentes nas rodas de conversa³, na tentativa de nomear uma palavra para conceituar o Atendimento Educacional Especializado. A busca era no sentido de sustentar o nosso investimento em torno das premissas e materializar a complexidade do desafio: “Como eu tenho um desenho infantil de como a gente imagina que desenha uma nuvem... A gente imagina que tem uma forma, que tem que ter uma forma, enfim. Mas, se a gente olha para a nuvem não tem uma forma, ela se modifica o tempo todo.” (Participante A)

Tomamos “emprestada” a metáfora da nuvem para avançar na discussão em torno do Atendimento Educacional Especializado e do currículo escolar, entendendo que para a compreensão da operacionalização dos dispositivos implementados por uma

³ Para fins de apresentação dos dados, referimo-nos aos envolvidos na pesquisa como participantes, os quais são designados por letras.

política faz-se mister compreendermos a diferença epistemológica proposta por Maturana (2002) entre representação e configuração.

A representação evoca a imagem fixa ou para o desenho infantil da nuvem à medida que as explicações científicas são descritas tomando o caminho da objetividade, de modo que o mundo, os sujeitos e os objetos cognoscíveis são considerados independentes da interação entre eles durante o ato de conhecer (MATURANA, 2002). A partir dessa perspectiva, Maturana (2002) nos conduz para o “caminho da objetividade entre parênteses”, por meio da qual a capacidade de observar depende do observador, ou seja, a aproximação com o “real” depende da configuração dos diferentes domínios lingüísticos de realidade na linguagem, desencadeados a partir da percepção do observador em interação com o meio.

Esses princípios também auxiliam a compreender a implementação das políticas, à medida que concebemos as iniciativas da gestão como processos dinâmicos, configurados a partir da influência das dimensões individuais e coletivas, dos macro e micro contextos de atuação, assumindo formas cujo reconhecimento da diferença ou da mudança, na maior parte das vezes, só pode ser percebido com o curso do tempo.

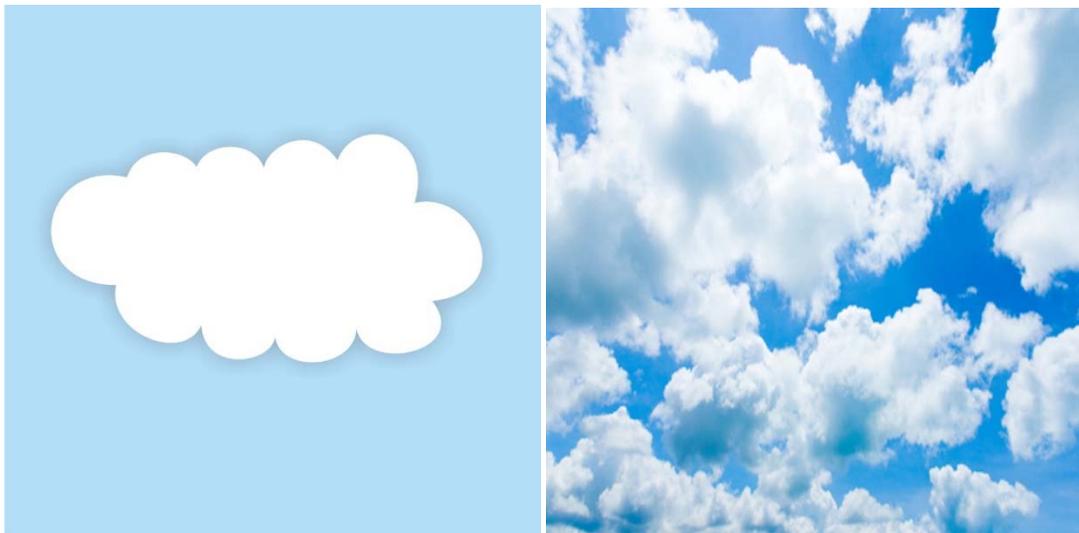


Figura 1: A representação da nuvem Figura 2: A configuração da nuvem

Com relação à prática pedagógica do professor especializado, o perigo de cristalizarmos uma imagem fixa, uma representação acerca do AEE é incorrerem em leituras reducionistas que enfocam a sua natureza instrumental e atrelada unicamente a

um espaço físico, no caso o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. Esses riscos foram pronunciados pelos pesquisadores reunidos por ocasião da roda de conversa que alimenta nossa análise:

Então segue a palavra... O que nós queremos com o AEE? Uma questão também que talvez seja anterior a essa, pensar **o AEE é sinônimo de Sala de Recursos?**⁴ Parece que não está claro pra nós aqui. Pela forma que as pessoas vêm trazendo aqui, eu tenho sentido posições diferentes em relação a isso. O que é o AEE, ele é sinônimo de Sala de Recursos, ou Atendimento Educacional Especializado? Porque a legislação fala lá e dá uma luz como ele sendo atendimento prioritário, **a Sala de Recursos como atendimento prioritário do AEE**⁵. Mas o que é? Ele vem sendo tratado como sinônimo, como é que isso está nas práticas, nos estudos de vocês, o que nós queremos com o AEE...? (Participante B).

A problematização do participante C (a seguir) deflagra a tensão entre o serviço especializado e o currículo escolar ao buscar explicitar o papel do professor especializado:

Enfim, e aí entram todas essas discussões. Qual é o papel desse professor, ele tem que trabalhar só com recurso, ele tem que estar voltado à questão do aprendizado, ele tem que estar comprometido com a questão da aquisição do conhecimento também? Eu acho que tudo isso está se construindo... (Participante C)

A fala acima ressalta as oscilações entre o caráter instrumental e pedagógico do serviço em questão. Acreditamos que a resposta a esta questão deve ser proposta em uma dimensão pedagógica. À medida que compreendemos que o ato de educar não possibilita isolar ou separar seus elementos constituintes (recursos, conteúdos, instrumentos e estratégias) dos processos de aprendizagem, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado existe em função do currículo escolar, logo, suas práticas devem estar em consonância com o que é proposto na sala de aula, exigindo o investimento criativo e rigoroso no levantamento de respostas à questão levantada por outro participante: “Se a sala de aula é o espaço de aprendizagem... Como é que o AEE pode potencializar a sala de aula?” (Participante D).

De certa forma, o olhar que reduz o Atendimento Educacional Especializado a um conjunto de recursos a serem disponibilizados pelo professor especializado é o mesmo que reduz o currículo escolar a uma listagem de conteúdos. Neste estudo, buscamos

⁴ Grifos nossos.

⁵ Grifos nossos.

estabelecer as conexões com um currículo compreendido como a dinâmica orgânica e complexa - manifesta ou silenciada, planejada ou da ordem do aleatório - das relações entre todos os sujeitos que constroem o cotidiano da escola. Encontramos aporte teórico nos estudos de Moreira & Silva (2008) e Sacristán(2007), os quais tratam o currículo como um percurso de produção de identidades e subjetivação dos indivíduos, construído como prática cultural. Portanto, um dispositivo que produz significados, sentidos, está em constante movimento e não é neutro. Vieira (2013) afirma a não neutralidade do currículo ao destacar que “a acesso ao conhecimento pode produzir formas diferenciadas de existência, bem como ampliar ou minimizar as possibilidades de participação das pessoas na vida social” (p. 176).

Silva (2005) inscreve o currículo como um organismo vivo ao questionar sobre os objetivos educacionais que devem orientar a ação da escola; as experiências educacionais que devem ser oferecidas com vistas a alcançar os objetivos; os modos de organizar eficientemente essas experiências; as formas de validar e verificar se os objetivos foram atingidos. Deste modo, assumir a diferença como constituição da ontogenia humana (MATURANA, 2002) precisa produzir laço com a forma de conceber, planejar e praticar o currículo na escola. A construção teórica proposta por Ferraço (2004) na compreensão do currículo, a partir do olhar de tessitura da rede de relações que se compõem no cotidiano escolar, tende a responder as questões de Silva (2005) e fornece pistas importantes para compreendermos a dimensão de afetamento entre o currículo e o Atendimento Educacional Especializado.

As ponderações dos participantes do encontro em análise contribuíram para intensificar as tensões existentes na confluência das interpretações sobre currículo escolar e sua dimensão de atribuição de sentido ao Atendimento Educacional Especializado. Embora tenha ficado evidente nos pronunciamentos dos participantes a existência de posturas diferenciadas, as leituras de aproximação entre esses conceitos nos levam a uma pergunta mobilizadora: em que medida é possível operacionalizar esse encontro entre esses dois planos da ação pedagógica?

E como nós questionávamos, “mas então, com é que você faz esse trabalho? Quais os aspectos que são trabalhados em sala de aula que você traz para dentro da Sala de Recursos?” Elas falavam “ah, mas espera aí, mas porque você está me perguntando isso? O meu trabalho

não é reforço escolar. Então por que eu tenho que dar tanto assim, vamos dizer assim, trabalhando tão de mãos dadas com o professor de sala de aula?”. Então elas traziam pra gente, parecia que elas mesmas não tinham com muita clareza de quais ações elas deveriam realmente realizar ali, enquanto Atendimento Educacional Especializado e o que deveria ser trabalhado com esse aluno. E até que ponto o currículo da sala de aula mesmo deveria se presentificar no Atendimento Educacional Especializado? Então, eu acho que ainda não estão muito claros esses conceitos. (Participante E)

A pergunta feita pela participante “Até que ponto o currículo da sala de aula mesmo deveria se presentificar no Atendimento Educacional Especializado?” direciona nossa atenção para uma recuperação da memória da Educação Especial, manifesta na preocupação da participante F de que o Atendimento Educacional Especializado, ao assumir a abordagem dos conteúdos escolares, seja associado ao “especialismo” e aos modos de fazer específicos para cada tipologia de deficiência: “O AEE vai depender da deficiência? Porque aí a gente pode voltar para uma lógica que nos faz pele, que é a da classe especial, o serviço superespecializado dependendo das categorias, da tipologia do aluno.” (Participante F). Essa diretriz se associa a uma prática pedagógica que emana da limitação ou deficiência e, como tal, deveria ser baseada em procedimentos instrumentais que se distanciam de uma dimensão propriamente “escolar”.

A fala da participante G, ao propor a relação entre as especificidades do sujeito e a prática pedagógica docente, faz a conciliação entre estas tensões duais entre a educação especial e a educação em geral:

Bem, mas no trabalho a gente considera essas especificidades, essas características do sujeito. Se eu vou conversar com um professor que tem um aluno na sala de aula com autismo, eu tenho que conversar com esse professor sobre dinâmicas, ou estratégias, ou questões na sala de aula, que possam facilitar ou possibilitar o acesso desse aluno à aprendizagem. (Participante G).

Transcrevemos abaixo outro depoimento que nos faz avançar na construção das premissas relativas ao Atendimento Educacional Especializado como dispositivo articulador das aprendizagens dos estudantes com deficiência, em que os conteúdos escolares são reconhecidos como uma das facetas do currículo escolar, devendo ser vistos como instrumentos de trabalho pedagógico:

A gente defende o trabalho com os conteúdos escolares. Como o conhecimento, mesmo na Sala de Recursos, não é uma repetição que a gente vê, tem uma *referenciação*⁶ bastante grande na forma, na metodologia, nos encaminhamentos, na mediação que se estabelece na Sala de Recursos. É nítida a diferença do que um professor na Sala de Recursos faz do que um professor da sala de aula regular faz. No entanto, todos caminham para o mesmo objetivo. (Participante H)

Importante o registro de deslocamento feito pela participante ao tratar da prática do Atendimento Educacional Especializado como algo que deve ser diferente da *repetição*, associação que poderia ser traduzida como reforço escolar. Propõe, ainda, que o investimento prioritário deve ser no modo como trabalhar com estes conteúdos, construindo estratégias metodológicas a serviço do avanço na escolarização destes estudantes.

As múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica que poderão ser articuladas em consonância com as especificidades, necessidades de cada sujeito analisadas no seu contexto de relação, nos sugerem retomar a imagem da nuvem e entender que sua configuração composta por deslocamentos, no caso do Atendimento Educacional Especializado, se dá a partir de cada sujeito. Não existe a possibilidade *a priori* de fixar uma imagem, pois o “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2005), entendido como momento de encontro entre o docente e o(s) aluno(s) é sempre inédito. Por outro lado, os conhecimentos sistematizados ao longo da história da educação fornecem pistas disparadoras de novos processos. O exemplo a seguir, nomeado por uma das participantes aborda esse encontro inédito com o outro, mostrando uma iniciativa didático-pedagógica capaz de ocupar-se das necessidades dos estudantes com deficiência mental na apropriação dos conteúdos escolares:

Então a gente conseguiu avançar muito, com adaptações de atividade, fizemos experimentalmente antecipação de atividade... A professora da sala regular passava para a professora do AEE o que ela ia trabalhar, e a professora da sala do AEE antecipava alguns conteúdos e esse aluno já ia pra sala, quando a professora trabalhava esse conteúdo ele participava muito mais... Enfim, empiricamente fizemos algumas ações que deram super certo. (Participante I)

⁶ Grifo nosso.

Pontuamos a intervenção pedagógica descrita acima como uma entre as múltiplas possibilidades a serem desenvolvidas a partir do Atendimento Educacional Especializado, ao considerarmos que a criação das formas e modos de fazer deve estarem sintonia com os sujeitos e contextos identificados no cotidiano e com a finalidade primeira da escola: a aposta na educabilidade de todos (MEIRIEU, 2005).

Movimento de síntese das premissas organizadoras

Ao nos dirigirmos aos apontamentos finais deste texto, em que nos dedicamos a refletir sobre a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o currículo escolar, por meio da produção bibliográfica da área, dos documentos legais e diretrizes orientadoras da política, além das interlocuções emergentes em uma “comunidade de prática”, propomos uma síntese das premissas organizadoras. Explicamos esse anúncio como o resgate das questões geradoras que produzem sentidos para que a “nuvem” - o Atendimento Educacional Especializado-, independentemente de seus deslocamentos em cada contexto, possa ser nomeada ou reconhecida como tal, mantendo o contorno elementar que a caracteriza.

As investigações da área nos permitem afirmar que construir uma articulação efetiva entre o Atendimento Educacional Especializado e o currículo escolar exige um olhar dirigido às questões institucionais mais amplas da escola. Um investimento no debate sobre a reestruturação curricular, compreendendo o papel do planejamento pedagógico e da avaliação contínua dos processos como facetas complementares e intrinsecamente relacionadas. Esse movimento requer também uma compreensão dos docentes acerca do modo de operar e a capacidade reflexiva e (auto)formativa que deve ser mobilizada cotidianamente. Além disso, a literatura especializada tem destacado a necessidade de investimento na formação pedagógica inicial e naquela continuada, envolvendo as questões relativas à educação especial e à inclusão escolar.

A partir das sintonias e dissonâncias manifestas pelos participantes a respeito do Atendimento Educacional Especializado e do currículo escolar também foi possível sintetizar algumas premissas:

- *A influência do contexto e da formação docente na configuração do Atendimento Educacional Especializado:* “Eu acredito que o entendimento de Atendimento Educacional Especializado tem muito a ver com as circunstâncias que o professor está vivendo e o que ele pode ver a partir da formação dele.” (Participante J)

- *A organização do Atendimento Educacional Especializado em cada contexto escolar deve estar a serviço da escolarização do sujeito:* “Na minha concepção o Atendimento Especializado vai nascer a partir do sujeito”. (Participante D)

- *O papel do professor especializado como gestor da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fomentando a construção inventiva de alternativas:* “Pra tudo existem alternativas, e elas têm que ser construídas dentro das redes. Agora, quem é que pode ajudar o gestor a criar essas alternativas? (...) Hoje eu me vejo também gestora por um outro viés, mas a gente tem que criar alternativas. (Participante A)

- *O papel do Atendimento Educacional Especializado é propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado e ao currículo escolar:* “Eu acho que talvez pensar nessa questão do acesso ao currículo; do que o aluno, o sujeito, realmente precisa (...) Para ele poder continuar, para ele ter alguma garantia de direito respeitado dentro da educação.” (Participante H)

A retomada das questões de origem implica reconhecer o caráter de transversalidade da Educação Especial, como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. Essa dimensão de um fazer junto foi evocada durante os debates da referida “comunidade de prática” e também está presente na produção bibliográfica da área.

Insistimos, ainda, na compreensão das premissas organizadoras para o Atendimento Educacional Especializado, a partir da retomada das questões de fundamento da didática pedagógica, compreendendo a distinção entre tarefa e objetivo proposta por Meirieu (2005). Essa distinção parece ser um caminho para compreender que os fazeres pedagógicos se sustentam na relação com seus fins, de modo que a prática educativa anuncia uma teoria ou explicita os saberes docentes eleitos como critérios nas relações escolares. Assim, a configuração do Atendimento Educacional Especializado a serviço do acesso ao currículo escolar coloca em evidência a importância

de considerar esta dinâmica sutil entre aquilo que se propõe e os fins a que servem essas proposições. Meirieu (2005) explica que tratar a relação entre objetivo e tarefa significa “impedir que o aluno consiga ter êxito sem compreender” (p.55), ou seja, para além do executar tarefas, o trabalho pedagógico é fundamental para oportunizar ao aluno a compreensão de seus percursos de aprendizagem. Trabalhar “juntos”, professor da sala de aula do ensino comum e professor do Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo a distinção entre esses dispositivos, como atribuição de suas práticas cotidianas e dos processos de (auto)formação docente segue como desafio institucional da escola, da educação especial e da educação em geral. Neste sentido, as relações de comunicação produzidas ao longo das presentes reflexões, por meio da articulação de uma “comunidade de prática” com inspiração Wengeriana, para além de compor a construção metodológica do estudo tornam visível uma ética do encontro, como dispositivo elementar na construção dos processos escolares inclusivos.

Referências

BAPTISTA, Claudio R. **Ação pedagógica e educação especial:** a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol. 17, maio\agosto 2011, p. 59-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf> Acesso em: 02\04\2014.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão.** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008.

_____. **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.

BRIDI, F. R. S. **Sobre os processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional. 1.v. 211p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEVATI, Aline. **AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS.** 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. POA: UFRGS, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 01/11/2011. 1v. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FERRAÇO, C. Pesquisa com o cotidiano. **Anais...** 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica. **Resumo Técnico 2012.** Brasília: INEP, 2012. 41p.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 3. ed., 2002

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

SANTOS, Kátia Silva. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais:** a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA). 203f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese. POA: UFRGS, 2012.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrícula de alunos com deficiência.** 2012. 1v. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** a visão de professores especialistas. 01/02/2010. 1v. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio B. ; Silva, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo:** uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. SP: Cortez, 2008, p. 07-37.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura par a educação. POA: Artmed, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. BH: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Alexandro Braga. Educação Especial e currículo: disparando possibilidades a partir da reflexão crítica do cotidiano escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério;

PANTALEÃO, Edson. (org.) **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2013, p. 171-184.

WENGER, Etienne. **Comunità di pratica**. Apprendimento, significato e identità. Tradução de Merlini, R. Raffaello Cortina: Milano, 2006.