

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROTAGONISMO: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Herberth G. Ferreira¹
Hiran Pinel²
Menderson Resende³

Resumo: Este artigo apresenta uma leitura fenomenológica sobre a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 e sobre a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, ambas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação que orientam as práticas escolares do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Na nossa compreensão, por mais progressivas e atuais que sejam estas resoluções, ao que parece, estas não deixam claras as possibilidades de geração de autonomia para que o sujeito da educação especial inclusiva possa manifestar-se sobre essas mesmas políticas pelo qual é atendido, colocando-o como mero objeto desse processo, afastando-o do seu potencial de protagonismo.

Palavras-chave: Educação Especial. Sujeito-aluno. Fenomenologia. Empoderamento.

Introdução

A educação pública é um direito instituído na Constituição Federal de 1988.⁴ As políticas públicas que deram ao aluno deficiente condições especiais para poder ter acesso à escola são frutos de longas batalhas. Em tempos no qual as políticas públicas são levadas ao campo do abandono pelo poder público, fazer uma leitura crítica e construtiva é fundamental para que possamos pensar sobre o que já avançou,

¹ Graduado em Serviço Social com pós-graduação em Políticas Sociais. Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida. Licenciado em filosofia pela UFES. E-mail: herberthgf@yahoo.com.br

² Professor doutor. PPG-CE-UFES/CAPES. hiranpinel@gmail.com

³ Licenciado em Geografia e pós-graduado em Educação Especial pela UFES. Diretor do Sindiupes/CUT-ES.

⁴ Cf. BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

mas poderia ser melhor, e sobre aquelas propostas que não dão ao sujeito-aluno o viés de autonomia e empoderamento para relacionar-se com a educação como um todo.

À luz da Fenomenologia da Percepção, que é um modo de conceber filosoficamente a manifestação daquilo que o corpo apresenta ao mundo, esperamos poder descrever o que é e como é aquilo que se apresenta, que nos aparece ao olhar criticamente dois documentos que orientam as práticas escolares do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para isso, faremos uma leitura crítica e propositiva sobre a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 e sobre a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, ambas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação, que orientam as práticas escolares do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Dessa forma, será preciso transpassar opulentas barreiras que ainda persistem no círculo da educação, tanto quanto ao certo preconceito metodológico,⁵ quando visto sob o umbral dos espaços formuladores das diretrizes, normas e leis que as conduzem,⁶ ou quanto aos desafios de se fazer afirmar a educação especial inclusiva como uma modalidade da educação.⁷ Mais ainda, há o desafio de se fazer superar a

⁵ Cf. CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Fenomenologia versus positivismo científico: metodologias aplicadas às pesquisas em comunidades humanas. **Intersaberes**. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/617/523>>. Acesso em: 24-07-18. Nesse artigo, o autor aborda de forma crítica certa desvalorização dada às pesquisas que envolvem o sujeito como dado mensurável, ainda que qualitativamente. Para ele, há que se valorizar os dados trazidos pelas pesquisas humanas como fator importante para o enriquecimento acadêmico.

⁶ Cf. BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. **ANPEDSUL**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 10-07-18. No presente artigo, as autoras citam a importância do papel das organizações internacionais quanto ao processo de formação e implementação das diferentes políticas públicas e fomento da educação especial inclusiva. Contudo, ressalta que há ainda certa interferência desses agentes externos, deixando à margem, o papel potencial do aluno da educação especial.

⁷ Cf. SOUZA, Maria Vilela de Almeida; FLORES, Maria Marta Lopes. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Cenário Brasileiro. **EDUCERE – PUC-PR**, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19548_10905.pdf>. Acesso em: 27-08-18.

falta de instrumentos e incentivos, que remete o aluno deficiente para o campo do “aluno problema”.⁸

Seguindo esse cenário, as políticas públicas, ainda que promissoras, não parecem apresentar espaços de geração de autonomia para que esse sujeito da educação especial possa manifestar-se em seus desejos, percepções e vontades do que para ele seja uma melhor política pública da educação especial inclusiva.

Partindo desse ponto e tendo em vista os limites deste trabalho, faremos uma leitura fenomenológica e crítica sobre a Resolução nº 2 de setembro de 2001, como também, sobre a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, ambas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação. Ao que parece, por mais progressivas e atuais que sejam estas resoluções, elas não deixam margem para as possibilidades de geração de autonomia e liberdade para que o sujeito da educação especial possa manifestar-se sobre essas mesmas políticas pela qual é atendido. Ao que parece, essas iniciativas apenas colocam o aluno como mero objeto desse processo, *assujeitado* por um poder decisório alheio⁹ às suas percepções. Assim, segundo Merleau-Ponty, “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos”.¹⁰ Dessa forma, o que “vemos” nos dois documentos aqui mencionados é que esses não manifestam espaços de geração de autonomia para o sujeito-aluno da educação especial. Pelos sentidos, imagina-se que as diretrizes do AEE não garantem ao sujeito-aluno da educação especial¹¹ um projeto pedagógico gerador de autonomia, via práticas *escutativas*¹² do saber ouvir no cotidiano escolar.

⁸ Cf. FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as Vulnerabilidades Infantis**. São Paulo: Cortez, 2016.

⁹ Cf. URQUIZA, Antonio H. Aguilera. Boaventura e os Direitos Humanos: a contribuição das teologias políticas aos direitos humanos. Artigo. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. v. 2, n. 2, p. 145-148, jun. 2014, p. 146. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/181/88>>. Acesso em: 10-07-18.

¹⁰ Cf. MERLEAU-PONTY, 1999, p. 28. Nota-se que na versão em original, em francês, essa passagem está descrita como: “Le visible est ce qu'on saisit avec les yeux, le sensible est ce qu'on saisit par les sens.”Phénoménologie de la Perception, 1945, p. 34.

¹¹ Como forma de definir ainda mais nosso olhar fenomenológico, o sujeito aqui será sempre pensando como aluno deficiente do AEE.

¹² Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Nesse sentido, nosso olhar será numa perspectiva fenomenológica à luz da fenomenologia do pensador francês, Merleau-Ponty,¹³ pois acreditamos ser possível atuar com uma consciência engajada conforme os fatos e necessidades de nossos tempos. Assim, faremos uma leitura crítica sobre àquelas duas resoluções do CNE/MEC. Por isso, a necessidade de uma ferramenta que nos dê acesso ao que se manifesta e dessa manifestação poder descrever sob a hermenêutica da compreensão que se constrói na aproximação e distanciamento¹⁴ daquilo sobre o qual o olhar se volta. Pois, como afirma o próprio Merleau-Ponty, “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico.”¹⁵ Contudo, entendemos os limites desse olhar. Sabemos que acessar a percepção de outro ser-no-mundo, na tentativa de descrever a experiência imediata tal como ela é foge ao que se pretende, sobretudo, se nos pautarmos em um método puramente positivista. Assim, não nos interessa, grosso modo, nenhum dado quantitativo ou mensurado aos modos da frieza dos cálculos. As considerações serão como descrições daquilo que nos é aparente. Ainda assim, reconhecemos que nossas considerações só tomam uma parte desse fenômeno.

Cabe aqui ainda uma breve explicação conceitual: educação especial diz respeito ao atendimento especializado voltado ao aluno que possui algum tipo de deficiência e transtornos globais de desenvolvimento - TGD; já a educação inclusiva diz sobre a inclusão de todos os alunos nos estabelecimentos do ensino regular para que haja a devida convivência com a diversidade e inserção social.¹⁶

Esse artigo é um ensaio para um projeto maior e esperamos que, a partir desse, possamos aprofundar algumas questões como educação e direitos humanos, os

¹³ MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁴ Cf. FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Aconselhamento terapêutico: origens, fundamentos e prática**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

¹⁵ Cf. MERLEAU-PONTY, 1999, p. 7.

¹⁶ Cf. NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências. Semana da Pedagogia. **Revista Católica Online**. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 20-07-18.

sujeitos da educação especial inclusiva à luz da fenomenologia, bem como corrigir possíveis equívocos de leitura, erros no processo metodológico ou possível falha no aprofundamento conceitual.

Breve leitura sobre a formação das políticas públicas brasileira voltadas à educação especial inclusiva.

A Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu em sua Declaração Universal dos Direitos Humanos dois pontos fundamentais para o assunto que aqui tratamos: (i) a de que todos são iguais perante a lei e, por isso, devem ter seus direitos e a proteção garantida; (ii) e que toda pessoa tem o direito a educação como desenvolvimento de sua personalidade humana.¹⁷ No Brasil, seguindo uma tendência internacional, a Constituição Federal de 1988 trouxe no artigo 205º a educação como um direito, dever do Estado e da família, visando “pleno desenvolvimento da pessoa”.¹⁸ Em dezembro de 1996 foi instituída a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçando a educação como um direito à igualdade e à liberdade (art. 2º). Em abril de 2013, a Lei Federal 12.796¹⁹ altera a Lei 9.394/96 e institui no artigo 5º a educação como um direito público e subjetivo e, ao mesmo tempo, assegura no art. 59º a educação especial como um serviço público que deve ser oferecido dentro do sistema de ensino.

As leis federais, oriundas de articulações e militâncias de diferentes grupos sociais, deram partida a formação de conselhos e grupos de trabalhos voltados à elaboração de políticas públicas e resoluções que atendessem as demandas da educação como um todo. Assim, também, ocorreram com as políticas públicas da educação especial e inclusiva. Foi preciso uma mudança cultural e de época para que a sociedade e o

¹⁷ Cf. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15-07-18. Aqui, tratamos dos artigos 7 e 26 da carta.

¹⁸ Cf. BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14-07-18.

¹⁹ Cf. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.796 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 14-07-18.

Estado adotasse medidas para o financiamento, direcionamento e orientações pedagógicas que acolhesse e atendesse de forma minimamente digna os alunos e alunas da educação especial e inclusiva.

Em setembro de 2001, através da resolução nº2, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 2º dessa resolução de 2001 proporciona ao aluno especial a garantia ao acesso à educação especial, mediante exigências para que a escola adapte seus espaços, dando condições especiais a esse aluno. Em outubro do mesmo ano, o Decreto 3.956 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências.²⁰ Nesse viés, em outubro de 2009, o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na modalidade de Educação Especial, orientando as escolas quanto a disposição dos serviços especializados, recursos operacionais, níveis da educação especial, elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado e quanto a formação especializada dos professores do AEE.

Nesse curto caminho do desenvolvimento das políticas públicas voltadas ao aluno da educação especial foi possível perceber a evolução dos mecanismos de controles, sistema de ensino e, sobretudo, visão governamental sobre a questão da inclusão desse aluno de forma especializada. Contudo, seguindo uma leitura crítica do pensador português Boaventura de Sousa Santos, é preciso pensar a inclusão desses sujeitos numa perspectiva contra hegemônica. Isso porque, à luz das críticas sugestivas de Boaventura, o sujeito do direito nem sempre é visto como sujeito, mas, sim, como receptor desses direitos que, na maioria das vezes, não o incluem no processo formativo desses direitos. Nesse sentido, as políticas públicas são pensadas

²⁰ Convenção da Organização dos Estados Americanos. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em 14-07-18.

à luz de discursos que colocam o sujeito do direito não como sujeito co-participante, mas como objeto de discurso desses direitos.²¹

Acreditamos ser possível, à luz das ferramentas da fenomenologia, apontar os anseios daqueles que, de alguma forma, beneficiam-se das políticas públicas da educação especial e inclusiva. Assim, entendemos como necessário um olhar especial (e especializado) sobre esse sujeito a partir de sua condição e anseios, sonhos, desejos. É preciso descrever qual a sua percepção enquanto ser da educação especial inclusiva. Nas páginas seguintes desse artigo, pensemos sobre essa problemática ao olhar para essas duas resoluções, ambas voltadas ao atendimento especial inclusivo.

Percepção e autonomia do sujeito-aluno da educação especial: um olhar crítico sob a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.²²

Olhar o sujeito-aluno da educação especial, inserido no conjunto de programas e políticas públicas a ele voltadas, requer saber se esse mesmo sujeito-aluno está sendo incluído no “conjunto da obra”, tendo em vista sua percepção sobre o atendimento que lhe é oferecido. Seria possível dizer que esse sujeito-aluno da educação especial se sente de fato incluído? Seria possível dizer que o sujeito do Atendimento Educacional Especializado - AEE sente-se representado naquilo de que é oferecido, sendo ele o beneficiado dessas ações? Um caminho sugestivo para a aquisição de respostas seria perguntar diretamente a esse sujeito-aluno como ele/a se sente sendo atendido dentro dos programas de educação especial. Todavia, não temos o espaço, tempo e instrumentos necessários para aferir essas questões. Contudo, podemos, aqui, supor que as ações oferecidas por meio das leis, diretrizes, resoluções e as políticas públicas em geral não nos têm apresentado (ou ao menos não diz claramente) uma abertura para que esse sujeito-aluno possa se manifestar e

²¹ Cf. SANTOS; CHAUI, 2013.

²² Cf. Conselho Nacional da Educação – CNE. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15-07-18.

colocar-se como protagonista ou co-autor dessas ações pedagógicas que lhes é oferecido. Vamos ver isso mais de perto quando observamos criticamente a Resolução nº 2 de setembro de 2001.

A Resolução nº 2 de 2001 estabelece e dá às instituições de ensino as diretrizes para o funcionamento das escolas regulares no acolhimento a alunos especiais da educação básica. Nota-se que no parágrafo único do art. 2º da resolução de 2001 há um indicativo para que o sistema de ensino deva conhecer a *real demanda* do atendimento especializado, mediante a criação de sistemas de informação e interface com dados do Censo Escolar, com a devida participação da comunidade escolar e familiares. Contudo, indicar que se deva conhecer a “real demanda” não nos diz que há um mecanismo de participação direta do aluno especial na elaboração e levantamento dessa demanda.

Analisando o artigo 3º, que descreve sobre o que é a educação especial, notamos que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.²³

Assim, esse artigo diz sobre a seguridade dos recursos da AEE e sobre a promoção do desenvolvimento das potencialidades desse sujeito-aluno, mas não diz sobre sua atuação nesses espaços como sujeito engajado e atuante. Na sequência, o artigo 4º orienta que a AEE deve garantir a dignidade humana, valorizar a identidade própria de cada aluno especial e a garantia da preservação de seus direitos. O artigo 6º fala sobre a necessidade de a escola buscar a colaboração da família para a identificação

²³ Cf. RESOLUÇÃO Nº 4, artigo 3º.

das suas necessidades. O artigo 8º diz sobre a organização das classes escolares de AEE como a disponibilidade de professores especializados, organização dos espaços, apoio pedagógico, etc. O mesmo artigo apresenta que a escola deve garantir “condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores”. Contudo, sem desmerecer a real importância dos professores nesse processo, o artigo não apresenta a necessidade de dar espaço e garantia de protagonismo ao sujeito-aluno. No máximo, diz na sequência, que a escola deve flexibilizar o calendário letivo para melhor adaptar às necessidades do aluno especial. Mesmo para os alunos das altas habilidades, não há indicação de que eles possam participar da formação do currículo da AEE. O artigo 9º aponta que a escola deve envolver a família nas decisões que envolvem o afastamento e o retorno do aluno da AEE, assim como, também, sobre a sua transferência em outra unidade de ensino ou AEE, mas não indica a participação do aluno nesse espaço. Quanto aos espaços que atendam às necessidades físicas e motoras do aluno especial, o artigo 12º pede que as escolas eliminem as barreiras físicas e comunicativas que impedem a acessibilidade do aluno especial. O artigo 13º fala sobre o atendimento do AEE em classes hospitalares e ambiente domiciliar, garantindo um currículo diferenciado, respeitando as normas e orientações estabelecidas. No artigo 16º há o indicativo para que as escolas possam certificar alunos da educação especial com grave deficiência, garantindo-lhe o acesso ao EJA e educação profissional, bem como incentivar a convalidação de cursos profissionalizantes das escolas da AEE. No artigo 19 descreve sobre a formação de professores para atuarem em AEE. Assim, também, suas competências. Ao todo são 22 artigos que dão as diretrizes para o funcionamento, formação de professores, orientação curricular e implementação das ações pedagógicas nas unidades escolares, hospitalar e atendimentos domiciliares da AEE. Todavia, como já apontamos, em nenhum desses artigos vimos ou percebemos indicativos que apontam o sujeito-aluno da AEE como protagonista e participativo na construção das ações que lhe serão oferecidas. Veremos como essa nossa observação permanece sem indicativos ao analisarmos fenomenologicamente a Resolução nº 4 de 2009 do CNE.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – e o ser-no-mundo como ser participativo: um olhar sobre a Resolução nº 4 de outubro de 2009.²⁴

Na resolução de 2009, apesar do Conselho Nacional de Educação indicar avanços quanto à formação de diretrizes operacionais para auxiliar no cotidiano das ações pedagógicas do AEE, a problemática da não indicação de espaços para a participação do sujeito da educação especial, para que esses possam opinar sobre essas mesmas diretrizes permanecem em aberto ou não claramente dito. Ao que parece, à luz dos apontamentos de Freitas (2013,2016), o aluno da educação especial permanece no campo do “aluno problema”²⁵ dentro de um espaço que ainda não o acolhe como pessoa, apenas como um ser incompleto, mutilado, incapaz de dizer o que e como gostaria de ser atendido e acolhido dentro da escola. Assim, no bojo dessa problemática, permanece a fragilidade instrumental e teórica dos professores do AEE que, sem estrutura e sem uma formação especializada, só lhes resta colocar o aluno da educação especial num espaço de vulnerabilidade²⁶ e “estranheza” junto aos demais.

O artigo 2º da resolução nº 4 diz que é preciso garantir mecanismos de acesso à educação ao aluno especial, garantindo a eliminação das barreiras que possam impedir o acesso ao ensino e aprendizagem. Mas o mesmo não apresenta acesso à devida participação desse aluno especial nos espaços de elaboração desses instrumentos ou materiais didáticos que lhe dá esse acesso. O artigo 4º diz sobre quem são esses alunos do AEE, suas características e peculiaridades. O artigo 5º diz sobre as salas de recursos ou salas multifuncionais em escolas públicas, privadas ou filantrópicas. Seguindo a leitura da resolução, vemos que o artigo 7º trata sobre as especificidades do aluno com altas habilidades, sendo que o artigo 8º vai descrever sobre as condicionâncias para o financiamento público e matrícula do aluno do AEE. O artigo 9º diz que a elaboração do plano do AEE é de responsabilidade dos professores especializados, articulados com os demais professores do ensino regular,

²⁴ Cf. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 4 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15-07-18.

²⁵ Cf. FREITAS, 2013.

²⁶ Cf. FREITAS; PRADO, 2016.

família dos alunos e outros setores como assistência social e saúde. Ao final desse artigo diz que o planejamento poderá envolver “outros necessários ao atendimento”. Contudo, nota-se que não diz claramente quem são esses outros e não nos apresenta que esses “outros” possam ser os próprios alunos e alunas do AEE. O que seria o caminho que aqui defendemos, pois acreditamos que ser-no-mundo é ser de forma engajada²⁷ e atuante, mesmo diante de suas dificuldades; mesmo diante dos limites da nossa percepção dos sentidos desse sujeito. Assim, o artigo 10º diz sobre a organização do atendimento do AEE, o artigo 12º diz sobre a necessidade de formação específicas para os professores e suas atribuições no artigo 13º.

Como vimos, a Resolução nº4 de 2009 apresenta 14 artigos e institui as diretrizes para o funcionamento dos espaços da AEE, planejamento curricular, financiamento, formação específica aos professores e professoras e suas atribuições que foram indicadas na Resolução nº 2 de 2001. Mas, como já apontamos, não há nenhum indicativo, ao menos explícito, de incentivo da participação desse sujeito da AEE na formação, sugestão e acompanhamento desse planejamento e diretrizes. Quais são seus desejos, como ele se sente em relação ao atendimento recebido? Como esse sujeito-aluno da AEE pode contribuir com aquilo que ele mesmo é beneficiado?

Até aqui não encontramos essa resposta e reafirmamos que, por mais avançada e progressiva que se apresentam essas resoluções, é ainda preciso avançar nos caminhos que leve o sujeito da educação especial aos espaços efetivos de participação e escuta de suas reais necessidades e sentidos. Para nós, a fenomenologia pode colaborar para descrever esses sentidos, até então, só captados pela própria fenomenologia.

Considerações preliminares

²⁷ Cf. REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990. O professor Rezende descreve seis formas de atitudes descritivas do sujeito em sua relação com o mundo, entre elas, a descrição provocante, em relação a essa consciência livre e engajada.

Partindo de uma perspectiva do *eidōs*²⁸ vivencial do sujeito-aluno da inclusão, com base no que expomos resumidamente acima, nossa conclusão se inspira em um horizonte aberto, pois não temos como confrontar nossas hipóteses sem antes ir à campo, sem antes ouvir (e captar pela percepção intersubjetiva) o aluno-sujeito da educação especial. Assim, entendemos que nosso olhar sob a perspectiva fenomenológica atinge em partes nosso objetivo, qual seja: com base na leitura feita sobre a 2ª e 4ª resoluções do Conselho Nacional de Educação, não encontramos explícitas espaços que garante ao aluno-sujeito atendido pelo AEE a efetiva participação e escuta. Isso porque entendemos que o sujeito não pode ser mero objeto de observação, mas, sim, ser empoderado²⁹ no conjunto do atendimento, fazer parte, ser de fato sujeito da educação especial inclusiva para poder sentir-se de fato incluído em todo o processo educativo e educacional. Entendemos que esse sujeito-aluno-deficiente (e mesmo o sujeito-aluno da alta habilidade, pois esses também são da AEE) não torna-se sujeito sozinho, pois precisa relacionar-se para poder reconhecer-se como outro em si mesmo,³⁰ através das ações que lhes são oferecidas, pois só o sujeito-aluno poderá dizer sobre si e sobre sua percepção quanto aos diferentes atendimentos e ações oferecidas pelo AEE. Por isso, as políticas da educação inclusiva são tidas como avanços consideráveis. Não, apenas, para sanar uma dívida histórica, pois, seriam, de certa forma, um engodo, mas para gerar convivência, relações de afetos. Mas sem levar em conta esse aluno da educação especial como protagonista, algo ainda ficará por ser feito e incompleto.

²⁸ Cf. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Segundo o dicionário de filosofia, o significado clássico da palavra *eidōs* (grego) pode ser lido como forma, ideia ou espécie. Platão tratava o termo como ideia, já Aristóteles como forma. Husserl trouxe na filosofia contemporânea um significado próximo à essência, aquilo que se tornou evidente via redução fenomenológica.

²⁹ Apesar de ter uma origem na língua inglesa (*empowerment*), que na tradução livre fica mais próxima ao habilitar, apoderar, permitir, etc., termo aqui usado, empoderamento, está mais próximo a de uma corrente mais marxista do Serviço Social. Sobretudo ao tratar de sujeitos em situação de vulnerabilidade e que precisam ser empoderados de seus direitos. Sobre essa abordagem histórica-conceitual, ver em: KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>>. Acesso em: 14-07-18.

³⁰ Cf. ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

Assim, as ações do AEE devem ser vistas como um espaço relacional, de encontros, para que um dia, quem sabe, todos e todas possam ser aceitos como sujeitos iguais em direito e oportunidades. Um caminho, aqui sugerido, é que as políticas públicas possam sugerir esses espaços de inclusão, autonomia, convivências mútuas. Mas é preciso garantir espaços escutativos, como apontou sabiamente Paulo Freire, pois é preciso acolher os anseios desses sujeitos, que não são apenas corpos, mas pessoas que sonham, desejam, amam. Acolher de forma perceptiva e numa relação de igualdade entre um eu e outro, que transforma e forma a subjetividade, é mais rica e prazerosa.

Dessa forma, acreditamos ser possível ouvir o outro estando em seu lugar, colhendo e cuidando (*Sorgen*) de suas experiências na relação mútua e colocando-os na mesa do debate,³¹ pois as interrelações e mecanismos de relações afetivas podem ser descritas como frutos das percepções mútuas. Como na vida que se constrói na relação entre sujeitos (Eu e Tu), via prática educativa, que leva em conta as diferentes experiências e “mistérios” da vida, como salientou Martin Buber.³² Ao mesmo tempo, entendemos que garantir a educação como um direito não assegura completamente ao sujeito-aluno atendido sua efetiva participação da construção desses direitos. É preciso que se abram caminhos para tal participação efetiva. Ao mesmo tempo, é preciso ouvi-lo, saber de suas percepções, desejos, gostos e sonhos que se manifestam de diferentes modos³³.

Nesse sentido, não se deve negar o quanto o mundo já avançou em relação ao reconhecimento do direito de acessar uma educação de qualidade. Isso é um direito!

³¹ SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marinela. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. Nesse livro, a filósofa Marinela Chaui apresenta, no primeiro capítulo, o professor português Boaventura e faz diversos elogios quanto a sua carreira como pesquisador e militante em prol dos direitos humanos. A segunda parte do livro foi dedicada a exposição do pensamento do filósofo português, dentro do tema direitos humanos e democracia.

³² Cf. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2006.

³³ MERLEAU-PONTY, Maurice. **A União da Alma e do Corpo em Melambrance, Biran e Bergson**. Tradução de Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 29-31. Para o pensador francês, pensamento e sentimento caminham juntas, pois não é possível para a consciência separar uma “causa” da outra. Assim, o juízo formado pela “alma” desse sujeito-no-mundo capta instantaneamente a afecção e o conteúdo, qual seja, sentimento e sensação.

Mas é preciso levar em conta que sem uma política que envolva todos, também os sujeitos das políticas da educação especial, algo ficará por fazer, incompleto. Contudo, como já apontamos, tendo em vista os limites desse processo, como, por exemplo, as condições que oferecem acesso aos desejos, sonhos e percepções de alguns sujeitos da educação especial, seja por motivos tecnológicos, sejam biológicos, afetivos, motores, etc, sabemos que nem sempre o horizonte das possibilidades e sonhos não nos serão desvelados. Mas vale a pena continuar olhando para esse horizonte. Afinal, não à toa, o cotidiano da vida é uma caixa de possibilidades e, sendo possível, desejamos que as possibilidades sejam, uma hora ou outra, desveladas. Por ora, adotamos o olhar da fenomenologia como ferramenta para alcançarmos esse desvelar da vida, dos corpos vivos, em movimento e em constante comunicação.

Esperamos, assim, caminhar rumo a uma nova cultura de direitos humanos,³⁴ de fato, inclusiva. Oxalá, esse projeto sirva, também, como motivação para outros projetos, semelhantes, ou, ao menos, como objeto de refutação, como mencionou Humberto Eco³⁵ em obra sua.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Tradução de Roberto Raposo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais.** Disponível em:

³⁴ Cf. CANDAU. Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos:** desafios atuais. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>. Acesso em: 14-07-18. Nesse artigo, Candau descreve um breve histórico da formação dos direitos humanos em seu aspecto legal, como parte da jurisprudência das diretrizes constitucionais. Contudo, a mesma sugere que, mesmo após os diversos avanços sobre essa questão, ainda não se criou uma cultura de direitos humanos. Mais desafiante ainda são os espaços educacionais, que deveriam ser espaços de formação da consciência, engajamento das pessoas e formação de sujeitos de direitos.

³⁵ ECO, Umberto. P. 56. **Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas.** 13ª Ed. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Barcarena – Portugal: Editorial Presença, 2007.

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 10-07-18.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 14-07-18.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.796 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 14-07-18.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** São Paulo: Centauro, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais.** Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>.

Acesso em: 14-07-18.

Convenção da Organização dos Estados Americanos. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em 14-07-18.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Fenomenologia versus positivismo científico: metodologias aplicadas às pesquisas em comunidades humanas. **Intersaberes.**

Disponível em:

<<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/617/523>>.

Acesso em: 24-08-18.

ECO, Umberto. P. 56. **Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas.** 13ª Ed. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Barcarena – Portugal: Editorial Presença, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O Aluno Incluído na Educação Básica.** São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as Vulnerabilidades infantis.** São Paulo: Cortez, 2016.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. **Revista Notandum,** 2015.

Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>>. Acesso em: 13-07-18.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e**

democratização política. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>>. Acesso em: 14-07-18.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A União da Alma e do Corpo em Melambranche, Biran e Bergson.** Tradução de Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas.** Tradução de Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências. Semana da Pedagogia. **Revista Católica Online.** Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 20-07-18.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Humanos.** Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 12-07-18.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marinela. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Maria Vilela de Almeida; FLORES, Maria Marta Lopes. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Cenário Brasileiro. **EDUCERE – PUC-PR,** 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19548_10905.pdf>. Acesso em: 27-07-18.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15-07-18.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera. Boaventura e os Direitos Humanos: a contribuição das teologias políticas aos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos**

Humanos. v. 2, n. 2, p. 145-148, jun. 2014. Disponível em:
<<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/181/88>>. Acesso em:
10-07-18.