

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROTAGONISMO: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA-CRÍTICA SOBRE DUAS DIRETRIZES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

PUBLIC POLICIES OF SPECIAL EDUCATION AND PROTAGONISM: A PHENOMENOLOGICAL-CRITICAL READING IN THE TWO RESOLUTIONS OF THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE

Herberth G. FERREIRA¹

Hiran PINEL²

Menderson Rezende de MOURA³

Priscilla Alves PEREIRA⁴

RESUMO: este artigo pretende realizar uma leitura fenomenológica e crítica 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. A leitura sobre apenas dois documentos que orientam a prática pedagógica da Educação Especial se dá pelo recorte e limites deste trabalho. 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 possa manifestar-se sobre essas mesmas políticas pelo qual é atendido. Ao que indica esses documentos, o sujeito-aluno do Atendimento Educacional Especializado – AEE – permanece como mero objeto desse processo, assujeitado por um poder decisório alheio. A base de leitura fenomenológica se dará à luz da Fenomenologia da Percepção do pensador francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia. Educação Especial. Sujeito. Empoderamento.

ABSTRACT: This article intends to achieve out a phenomenological and critical reading on Resolution 2 of September 11, 2001 and on Resolution 4 of October 2, 2009, both instituted by the National Education Council, linked to the Ministry of Education of Brazil. The reading about only two documents that guide the pedagogic practice of Special Education is given by the cut and limits of this work. In our understanding, however progressive and current these resolutions seem to be, they do not make clear the possibilities for generating autonomy so that the subject of special education can manifest itself in the same policies by which it is addressed. According to these documents, the subject-student of the Specialized Educational Assistance remains as a mere object of this process, subject by a decision-making power from others. The basis of phenomenological reading will be in the light of the Phenomenology of Perception of the philosopher Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

KEYWORDS: Phenomenology. Special Education. Subject. Empowerment.

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, ES. Contato: herberthgf@yahoo.com.br

² Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/SP); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Contato: hiranpinel@gmail.com

³ Professor e Diretor da Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES); Licenciado em Geografia com Especialização em Educação Especial Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁴ Licenciada em Letras-Português pela Faculdade Saberes. Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter. Contato: priscilla.linguagens@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar uma leitura fenomenológica, descritiva e crítica sobre a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 e sobre a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Essas duas resoluções foram apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação, que está ligado ao Ministério da Educação - MEC. Faremos a leitura sobre apenas esses dois documentos que orientam a prática pedagógica da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE por dois motivos simples: primeiramente, nossa metodologia de fundo é a fenomenologia, mais especificamente a Fenomenologia da Percepção, desenvolvida pelo pensador francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Tendo em vista a amplitude e possibilidades de descrição dessa proposta metodológica, não teríamos tempo e espaço suficiente para abordar outras leituras, de outros documentos e legislações pertinentes à Educação Especial, que, também, são muitas; outro ponto que consideramos importante é o que o horizonte das nossas hipóteses ou suspeições fenomenológicas aponta. Para nós, essas duas resoluções não contemplam ou apresentam a aplicação de uma pedagogia voltada à Educação Especial, mais especificamente do Atendimento Educacional Especializado - AEE,⁵ que possibilite a formação da autonomia do sujeito-aluno ou que, por mais promissoras e progressivas que sejam, apontasse iniciativas apenas não colocasse o aluno apenas como mero objeto do processo pedagógico, *assujeitado* por um poder decisório alheio às suas percepções. Conforme aponta o professor Antônio H. A. Urquiza (2014, p. 146) ao defender a refutação do movimento hegemônico dominante. Nesse viés, fenomenologia será nosso guia de leitura sobre esse cenário, pois será ela capaz de descrever compreensivelmente o objeto fenomenal (as duas leis) e apontar possibilidades ou aquilo que não contemplamos num primeiro momento (o protagonismo do sujeito-aluno atendido).

Assim, para atender nosso objetivo, dividimos nosso trabalho em três partes, sendo a terceira parte do trabalho entendido como uma subdivisão de capítulo, pois faremos uma leitura similar sobre essas duas resoluções. Primeiramente, apresentaremos um pequeno recorte sobre a fenomenologia, mais especificamente a Fenomenologia da Percepção, como método de leitura do mundo fenomenal e existencial à luz do pensador francês Merleau-Ponty (1); depois faremos uma breve leitura sobre a formação algumas das políticas públicas voltadas ao atendimento escolar especializado no Brasil (2); em seguida traremos uma breve leitura fenomenológica e compreensiva sobre a Resolução nº 2 de outubro de 2001, assim, também, uma leitura sobre a Resolução nº 4 de outubro de 2001 (3). Esse último ponto será analisado, como já apontamos, à luz da fenomenologia, que será nossa base teórica e metodológica que norteará nosso olhar sobre estas duas resoluções. Nesse sentido, a fenomenologia nos dará uma ferramenta que só ela poderá oferecer: descrever os sentidos do sujeito percebido pelos sentidos do observador. Ou como nos apresenta Merleau-Ponty, “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 28). Ao final, faremos nossas breves conclusões e percepções, sabendo dos limites desse olhar sob um pequeno recorte no campo tão amplo que é a Educação Especial como um todo. (BARRETTA; CANAN, 2012).

Dentro do contexto que estudaremos aqui, o horizonte que vislumbramos aponta para a necessidade de continuar na busca pela garantia da inclusão como uma agenda política de constante debate para a sociedade. Ao voltarmos para a Educação Especial, observamos que esta luta que se apresenta é ainda mais aguda. Há ainda opulentas barreiras a serem superadas como o preconceito, o vício de um modelo educacional excludente, entre outros fatores que fomentam fracasso e o abandono escolar (BRASIL, 2008, p. 6). Entendemos que essa análise

⁵ Daqui em diante trataremos apenas pelas iniciais AEE.

precisará transpassar algumas barreiras que ainda persistem no círculo da educação e da ciência como um todo. Nesse caso, quando visto sob o umbral dos espaços formuladores das diretrizes, normas e leis que conduzem o processo pedagógico, ou quanto aos desafios de se fazer afirmar a educação especial inclusiva como uma modalidade da educação (SOUZA; FLORES, 2009). Mais ainda, há o desafio de se fazer superar a má formação dos professores e professoras pelos quais, muitas das vezes, refletem a falta de instrumentos e incentivos, jogando o aluno deficiente no campo do “aluno problema” (FREITAS; PRADO, 2016). Ou ainda, quanto a certo preconceito metodológico, no campo das pesquisas, que, no cenário geral, predomina o peso do positivismo e análises quantitativas. (CÓRDULA, 2015, p. 665).

Tendo o cenário apresentado, objetivamos partir de um olhar fenomenológico e crítico sobre essas questões. Para isso, a *Epoché*, ou suspensão do juízo, será utilizada como forma de obter uma análise ambígua que envolverá, ao mesmo tempo, aproximação e distanciamento desse fenômeno. Após esse primeiro passo de análise, nosso olhar se dará sob o prisma da crítica fenomenológica existencial que levará em conta o sujeito-aluno da educação especial, nesse caso, o sujeito-aluno atendido pelo AEE. Vale esclarecer que esse sujeito-aluno foi assim por nós nomeado, recorrendo ao que pressupõe a própria base metodológica da fenomenologia, ao levar em consideração a leitura descritiva desse ser-no-mundo. Para isso, compreendemos que, primeiramente, esse ser-no-mundo - imerso em sua vivência cotidiana - é um sujeito dotado de sentidos, sonhos, desejos, visões de mundo (...) para depois tornar-se aluno, tendo em vista a condição existencial de sujeito submetido às normas, regras e exigências do contexto educacional no qual está inserido. Nesse sentido, acreditamos ser possível olhar para esse sujeito-aluno estando em seu lugar. Cuidando (*Sorgen*) compreensivelmente de suas experiências em uma relação mútua e colocando-o junto à mesa do debate, pois as inter-relações e mecanismos de relações afetivas podem ser descritas como frutos das percepções mútuas. (SANTOS; CHAUI, 2013).

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 modos.⁶ Contudo, entendemos os limites desse olhar e abemos que acessar a percepção de outro ser-no-mundo, na tentativa de descrever a experiência imediata tal como ela é pode fugir do alcance ao que se pretende. Por isso, não nos interessa, *a priori* e grosso modo, nenhum dado quantitativo ou mensurado aos modos do que sugerem os cálculos da influência positivista.

Dessa forma, tendo o horizonte da vida um bojo de possibilidades, acreditamos que algo irá nos aparecer. Algo irá mostrar a sua face e seu modo de ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1959, p. 24), desvelando seus sentidos de ser. Vale resaltar que nosso sujeito-aluno é um sujeito indeterminado, pois não teríamos espaço para descrever uma experiência concreta⁷ Ele é um sujeito hipotético, um sujeito-aluno deficiente da educação especial, sob os

⁶ 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, 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.

⁷ Cf. MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas*. Tradução de Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 11-12. O pensador francês defende que o estudo da percepção, via método fenomenológico, ultrapassa as exigências, muitas das vezes duras, da rigidez das ciências de inspiração criticista. Ora, para Merleau-Ponty, a fenomenologia pode, sim, captar as “formas” do que se pretende mostrar pela inteligência humana, pois as sensações vivenciadas no cotidiano são a própria concretude das experiências e percepções do corpo desse sujeito-no-mundo.

norteamentos dessas duas resoluções do atendimento AEE, tendo em vista a contingência do seu tempo e na comensalidade⁸ do seu cotidiano relacional.

Esse artigo é um ensaio para outro projeto futuro e esperamos que, a partir desse, possamos aprofundar, à luz da Fenomenologia da Percepção, algumas questões sobre Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, direitos humanos e os sujeitos-alunos, inseridos em suas vivências e percepções do cotidiano.

A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LEITURA DO FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Partindo do pressuposto de que é possível sair da noção de consciência para a noção de corpo perceptivo (*chair*), Merleau-Ponty afirma logo no início da sua obra Fenomenologia da Percepção (1999) que a fenomenologia é o estudo de todas as coisas, de tudo aquilo que “cabe” no mundo. Nesse sentido, a fenomenologia parte do princípio de que é possível descrever o vivenciável, da experiência vivida como ela é simplesmente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1-2). Sendo assim, indo além do que preconizou o próprio Husserl em sua busca pelas “coisas mesmas”, a proposta merleau-pontyana é que o sujeito que descreve esse mundo é também parte dele. Sendo assim, a ciência sempre estará devendo algo ainda não percebido nesse mundo, pois esse mesmo sujeito que “descreve” esse mundo é, ao mesmo tempo, parte de um mundo que já estava dado antes mesmo de sua existência. Nessa linha de pensamento, a percepção é o captar de um vivenciado, o corpo exprime aquilo que absorveu do mundo experiencial. As expressões do corpo são múltiplas: falas, gestos, na arte (veja a pintura de Picasso, de Vicent van Goth). Nesse viés, a proposta fenomenológica merleau-pontyana se encontra com a proposta da Educação Especial, pois não se aplica apenas à descrição técnica e busca descrever o modo de vivenciar o mundo, em “uma maneira de ser” diante do mundo e das coisas (CHAUÍ, 1981, p. 208-209). Dessa forma, contra as incertezas de um horizonte indescritível, a Fenomenologia da Percepção empresta da Gestalt-terapia a possibilidade de fornecer um “critério autônomo da profundidade e da realidade da experiência.” (PERLS; PAUL; GOODMAN, 1997, p. 46). Assim, firma que é possível reencontrar “certos pontos sensíveis do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251-252) sem perder de vista a experiência perceptiva do encontro (sujeito e mundo). Nesse caminho fenomenológico, a percepção tem papel importante, sendo assim, possível de descrever a percepção e dessa descrição encontrar sentido e sentidos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 591).

Tendo em vista a proposta merleau-pontyana, defendemos como possível descrever as diferentes manifestações da percepção do sujeito-aluno em sua relação com as práticas pedagógicas no AEE à luz da fenomenologia, tendo a percepção como possibilidade de leitura sobre aquilo que nos possa ser manifestado. Assim, a fenomenologia poderá colaborar na descrição dessa relação dialógica e reflexiva que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado (FORGHIERI, 2007), entre ambos e o mundo, descrevendo aquilo que se manifesta como sendo algo que faz sentido, sem perder de vista as exigências do rigor do relato científico-descritivo.

⁸ Cf. FREITAS, Marcos Cezar de. *O Aluno Incluído na Educação Básica*. São Paulo: Cortez, 2013. Freitas fala dos problemas relacionados ao cotidiano da escola: a escola como parte da representação social, do imaginário cotidiano na vida das pessoas. Por isso, espera-se dela a eficiência como produto, resultado de seu trabalho, na relação escola e comunidade. Muitos entendem a escola como algo distante da realidade que está “fora” dela, acentuando o problema da inclusão. Outro ponto é a comensalidade, ou a convivência, que o autor alerta para a necessidade da escola (e a comunidade) abrir-se para a “escuta ativa”, espaços de convivência com debate e participação conjunta no fortalecimento da educação inclusiva.

(KOHAN, 2012). Nesse viés, como aponta Furlan e Bocchi (2003), a fenomenologia merleupontyana nos mostra que a manifestação de sentidos, em todas as manifestações do corpo, são essencialmente uma forma de projeção de um ser que se *pro-jeta* para o mundo (FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 446), sendo corpo e mundo uma relação co-existente⁹ que pode ser percebida, interpretada e descrita sobre diferentes formas. Esse sujeito-aluno se inter-relaciona com seu meio; *sentido e sentiente* se encontram no quiasma do tempo da percepção, nesse mundo que não é constituído somente de pessoas (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 128-129). Tempo e o espaço são para todos, sem distinção, e nada poderá ficar de fora da totalidade do sujeito mundano. (RIBEIRO, 2011, p. 39-40).

Dessa forma, acreditamos poder descrever um mosaico de manifestações e de significações de vivências à luz da fenomenologia, mais especificamente à luz da Fenomenologia da Percepção. Nesse viés, focalizando as relações e práticas pedagógicas do atendimento AEE vivenciadas pelo sujeito-aluno (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 22-23). A fenomenologia será, assim, um método de leitura descritiva e compreensivelmente possível do cotidiano e das manifestações de sentidos, figura e fundo (RIBEIRO, 2011, p. 31), auxiliando, assim, na fundamentação e compreensão daquilo que poderá se revelar e desvelar no cotidiano da aplicação desse projeto. (CINTRA, 2001, p. 7).

Recorrendo ao que aponta Silvana de Oliveira Silva (2013), o caminho a ser percorrido torna-se um horizonte possível, pois poderá mostrar as belezas e desafios dessa vivência cotidiana do AEE que envolve, ao mesmo tempo, a saúde e a educação; desafios e possibilidades desse sujeito-aluno.

BREVE LEITURA SOBRE A FORMAÇÃO ALGUMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E 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.¹⁰ 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” (BRASIL, 1988). 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 12.796 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 militancias de diferentes grupos sociais, deram partida à formação de conselhos e grupos de trabalhos voltados à elaboração de polí-

⁹ Cf. SILVEIRA, Luiza de Oliveira; et al. Corporeidade e existência: notas de uma perspectiva fenomenológica sobre a condição da pessoa com deficiência física. *Revista da abordagem gestáltica*. Vol. 18. Nº 1. Goiânia, jun. 2012. Os autores apontam que Sartre utilizou-se do cinema mudo para tentar explicar e descrever o sentido de determinados atos do corpo, como o sentir frio, por exemplo.

¹⁰ Cf. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. *UNESCO Digital Library*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15-08-17. Aqui, tratamos dos artigos 7 e 26 da carta.

ticas 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 Estado adotassem medidas para o financiamento, direcionamento e orientações pedagógicas que acolhessem e atendessem de forma, minimamente, digna aos alunos e alunas da educação especial e inclusiva.

Cabe aqui apontar que a 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. A Educação Especial busca assegurar um conjunto de ações pedagógicas específicas como forma de substituir ou complementar a educação escolar para os sujeitos que apresentam necessidades especiais e que, por isso, necessitam de atendimento especializado e especial em todos os níveis da educação. (BRASIL, 2002).

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, oferecendo-lhe condições especiais. 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 (BRASIL, 2001). Ainda nesse caminho, em outubro de 2009, o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade de Educação Especial, orientando as escolas quanto à 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. Em 2008, um Grupo de Trabalho nomeado em 2007 entrega ao MEC um documento que ficou intitulado com “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que visou apontar uma perspectiva histórica dos avanços da Educação Especial no Brasil e no mundo, além de trazer um diagnóstico e propostas pedagógicas que orientam o acesso do sujeito da educação especial ao ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2008, p. 14), como forma de garantir uma educação mais justa e inclusiva. Ainda sobre o documento de 2008, o mesmo descreve o público da Educação Especial, apontando para a necessidade de atendimento especial aos alunos com impedimentos de natureza física, mental, intelectual, transtornos globais, superdotado, etc. (BRASIL, 2008, p. 15).

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 sujeito-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 dos Direitos Humanos nem sempre é visto como sujeito protagonista, mas, sim, como receptor desses direitos que, na maioria das vezes, não o incluem no processo decisório. Nesse sentido, as políticas públicas são pensadas à luz de discursos que colocam o sujeito não como sujeito co-participante, mas como objeto de discurso desses direitos. (SANTOS, CHAUI, 2013).

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 (e é possível) descrever quais são suas percepções enquanto ser envolvido no processo pedagógico da educação especial e inclusiva. Nas páginas seguintes desse artigo, pensemos sobre essa problemática ao olhar para essas duas resoluções, ambas voltadas ao atendimento especial inclusivo, à luz das possibilidades da descrição fenomenológica.

PERCEPÇÃO E AUTONOMIA DO SUJEITO-ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA SOB A RESOLUÇÃO Nº 2 DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 estabelece e oferece 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 dessa resolução 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 dos familiares. Fazendo aqui uma primeira aproximação que precede o apodítico (CHAUÍ, 1981, 183-185), ao apontar a palavra “real demanda” não nos diz claramente 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. (BRASIL, 2001).

A proposta apresentada no artigo acima diz sobre a seguridade dos recursos da AEE e sobre a promoção do desenvolvimento das potencialidades desse sujeito-aluno, embora não diga 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 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”. Dessa forma, sem desmerecer a real importância dos professores nesse processo, o artigo não diz sobre a necessidade de garantir espaço de protagonismo do 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

eliminam 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 em seu espaço de relações sociais. (FREITAS, 2013).

Veremos, ainda, sobre os “óculos” da proposta merleau-pontyana, como essa nossa observação permanecerá ao analisarmos fenomenologicamente a próxima resolução, instituída em outubro de 2009 pelo MEC.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE – E O SER-NO-MUNDO COMO SER PARTICIPATIVO: UM OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 4 DE OUTUBRO DE 2009

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” 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 vulnerabilidade e “estranheza” junto aos demais. (FREITAS; PRADO, 2016).

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 seguinte 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 aponta que o plano do AEE é de responsabilidade dos professores especializados, articulados com os demais professores do ensino regular, família dos alunos e outros setores como assistência social e saúde. Ao final desse artigo, o mesmo 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 engajada¹¹ 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 específica para os professores e suas atribuições no artigo 13º.

Como foi possível ver, 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 (como indicada na Resolução nº 2 de 2001). A resolução, contudo, não apresenta indicativos, ao menos explícito, de incentivo da participação do sujeito-aluno da AEE na formação, sugestão e acompanhamento dos processos de construção das propostas pedagógicas no qual ele mesmo está inserido. Ainda permanece a necessidade de espaço para que esse sujeito possa expressar quais são seus desejos, como ele se sente em relação ao atendimento recebido, etc., sendo esse um ser inserido em um contexto no qual toca seus canais perceptivos (MERLEAU-PONTY, 1999, P. 238).

Ao analisarmos essas duas resoluções, reafirmamos que, a nosso ver, por mais avançada e progressiva que sejam, ainda fica o indicativo da necessidade de avançar em caminhos que possam apresentar a Educação Especial e inclusiva como espaço de fomento ao empoderamento, protagonismo e comensalidade vivida e sentida em todos os aspectos. Acolhendo as diferentes manifestações de sentidos e sua completa dimensão de ser (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 550).

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Olhar o sujeito-aluno da educação especial, inserido no conjunto de programas e políticas públicas a ele voltadas, requer saber se ele 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 sente-se de fato incluído? Seria possível dizer que o sujeito do AEE sente-se representado naquilo de que é oferecido, sendo ele o beneficiado dessas ações? Um caminho sugestivo de aquisição de respostas seria perguntar diretamente, indo às “coisas mesmas”, em sua forma natural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 217), de forma a compreender, sob outro ângulo do fenômeno, como essa percepção se dá de forma mediata. Todavia, não temos o espaço, tempo e instrumentos necessários para aferir essas questões. Contudo, tendo em vista o campo das nossas possibilidades, podemos aqui utilizar o olhar fenomenológico como instrumento descritivo dessas ações oferecidas nesse atendimento.

Dessa forma, partindo de uma perspectiva do *eidós*¹² vivencial do sujeito-aluno da inclusão, com base no que expomos resumidamente acima, nossa conclusão se volta para um horizonte aberto, pois não temos como confrontar nossas hipóteses sem antes ir a campo, sem antes ouvir (e captar pela percepção intersubjetiva) o aluno-sujeito da educação especial. Assim,

¹¹ 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.

¹² Cf. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Segundo o dicionário de filosofia, o significado clássico da palavra *eidós* (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.

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 diante dos espaços que garantem 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 empoderado¹³ no conjunto do atendimento.

Entendemos que todo sujeito-aluno não torna-se sujeito sozinho, pois precisa relacionar-se para poder reconhecer-se como outro em si mesmo, conforme afirmou Hannah Arendt (1993). Nesse viés, 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. De outro lado, entendemos os limites desse trabalho (como já mencionamos acima), pois seria preciso aferir vivencialmente como um sujeito-aluno da Educação Especial, em especial, o AEE, expressaria sobre suas relações dentro de processos pedagógicos onde ele mesmo é sujeito e “*assujeitado*”. Essa questão fica no horizonte de outros trabalhos. Por enquanto, como mencionamos, ficamos com aquilo que fenomenologicamente nos apresenta quanto olhamos de forma compreensiva e crítica para essas duas resoluções aqui estudadas.

Assim, acreditamos que seja 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 as ações pedagógicas da Educação Especial e do AEE de forma perceptiva e numa relação de igualdade entre um eu e outro, que transforma e forma a subjetividade, é mais rica e prazerosa. Acreditamos.

Nesse sentido, não se deve negar o quanto o mundo já avançou em relação ao reconhecimento do direito de acessar uma educação de qualidade àqueles que precisam. Isso é um direito! 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, embora possível. (BARRETTA; CANAN, 2012). Afinal, não à toa, o cotidiano da vida é uma caixa de possibilidades e, sendo possível, desejamos que estas 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,¹⁴ de fato, inclusiva. Oxalá, esse projeto sirva, também, como motivação para outros projetos, semelhantes, ou, ao menos, como objeto de refutação, como mencionou Humberto Eco (2007)

¹³ 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. Sobre tudo 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. Revista Saúde e Sociedade. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>>. Acesso em: 14-05-17.

¹⁴ Cf. CANDAU. Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>. Acesso em: 14-05-17. Nesse trabalho, a autora aponta 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.

em obra sua. Dessa forma, reconhecemos que não temos ao certo um ponto de chegada, mas sabemos, à luz da fenomenologia, nosso ponto de partida. (SANTOS, 2016, p. 19).

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. *IX ANPED SUL*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- 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: 10 mai. 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. 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 ago. 2017.
- CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Fenomenologia versus positivismo científico: metodologias aplicadas às pesquisas em comunidades humanas. *Revista Intersaberes*. Vol.10, n.21, p. 660-675 - set.-dez.-2015. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/617/523>>. Acesso em: Acesso em: 24 jul. 2017.
- 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.
- KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Revista Saúde e Sociedade*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>>. Acesso em: Acesso em: 14 mai. 2017.
- 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.

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: 12-05-17. REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. *Terapia fenomenológico-existencial nas comunidades populares: por uma terapêutica hilética e brasileira*. 1. ed. Curitiba, PR: 2016.

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: 28 jul. 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNESCO Digital Library. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera. *Boaventura e os Direitos Humanos: a contribuição das teologias políticas aos direitos humanos*. RIDH. Buru, 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 mai. 2017.

Recebido em: 24 de março de 2018

Modificado em: 09 de setembro de 2018

Aceito em: 23 de outubro de 2018